

11 сентября
2020 года
САНКТ-ПЕТЕРБУРГ



ВОЕННЫЙ УЧЕБНО-НАУЧНЫЙ ЦЕНТР
ВОЕННО-МОРСКОГО ФЛОТА
«ВОЕННО-МОРСКАЯ АКАДЕМИЯ
ИМЕНИ АДМИРАЛА ФЛОТА СОВЕТСКОГО СОЮЗА
Н. Г. КУЗНЕЦОВА»
ЦЕНТР ПОДГОТОВКИ
ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

МЕЖВУЗОВСКАЯ НАУЧНАЯ-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ



РУССКИЙ ЯЗЫК

КАК ИНОСТРАННЫЙ:
СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ

СБОРНИК

**РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ:
СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ
В ПРЕПОДАВАНИИ**

МАТЕРИАЛЫ

**МЕЖВУЗОВСКОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ
КОНФЕРЕНЦИИ**

11 сентября 2020 года

Санкт-Петербург

2020

Русский язык как иностранный: современные подходы и технологии в преподавании: Материалы Межвузовской научно-практической конференции. 11 сентября 2020 года / Под ред. 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. - 297 с.

В сборнике опубликованы доклады и сообщения профессорско-преподавательского состава кафедр русского языка военных и гражданских вузов Российской Федерации, курсантов военных вузов Российской Федерации, преподавательского состава ЦП ИВС ВУНЦ ВМФ «Военно-морская академия», которые были представлены на Межвузовской научно-практической конференции «Русский язык как иностранный: современные подходы и технологии в преподавании» (11 сентября 2020 г.).

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

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

**КРАТКАЯ ИСТОРИЧЕСКАЯ СПРАВКА
ПО ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ
РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ
В ЦП ИВС ВУНЦ ВМФ «Военно-морская академия»**

Обучение иностранных военнослужащих в Военно-морских образовательных заведениях началось в 1945 году с образования в Военно-морской академии специального факультета по обучению иностранных военнослужащих. Подготовка иностранных военнослужащих для флотов дружественных стран в Академии начала осуществляться с 1947 года. В 1959 году для повышения качества подготовки иностранных военнослужащих на специальном факультете Академии была создана кафедра русского языка.

В 1964 году на базе Высшего военно-морского инженерного училища был образован специальный факультет по обучению иностранных специалистов. Значительный вклад в подготовку иностранных военных специалистов внёс Учебный центр ВМФ по подготовке иностранных экипажей, образованный в 1975 году в г. Рига.

В целях создания единой системы подготовки иностранных военнослужащих в ВУНЦ ВМФ «Военно-морская академия имени Н. Г. Кузнецова» 1 сентября 2011 года был создан Центр подготовки иностранных военнослужащих (ЦП ИВС), основной задачей которого является обучение иностранных военнослужащих на всех уровнях подготовки.

С 2011 года кафедра русского языка Военно-морской академии вошла в состав единой кафедры русского языка Центра подготовки иностранных военнослужащих ВУНЦ ВМФ «Военно-морская академия». На кафедре русского языка Военно-морской академии было подготовлено более трёх тысяч офицеров руководящего состава флотов различных государств. Многие выпускники стали военными учёными, защитив диссертации на соискание учёной степени кандидата и доктора наук.

В разное время в Академии проходили подготовку офицеры флотов АНДР, Венесуэлы, Гвинеи, Германии, ДРВ, Египта, Индии, Индонезии, Йемена, Камбоджи, КНР, Конго, Мозамбика, Никарагуа, Польши, Республики Куба, САР, Сейшельских островов, Судана, Эфиопии, Ю. Кореи и др.

В настоящее время под руководством к.филол.н., доц. И. М. Чипан на кафедре работают высококвалифицированные преподаватели русского языка как иностранного с большим научно-педагогическим стажем: профессор, к.п.н., доц. С. В. Фадеев, профессор, к.филол.н. Н. В. Волочай, доцент, к. п. н. М.А. Маскаева, старший преподаватель Н.В. Дьячковская, старший преподаватель М.В. Фадеева и др. Все виды занятий они ведут на высоком методическом уровне.

Основным направлением работы ППС кафедры русского языка в Военно-морской академии является практическая подготовка иностранных военнослужащих по русскому языку как иностранному к учебно-профессиональной деятельности. Кроме того, ППС кафедры ведёт большую методическую, научную деятельность и воспитательную работу. Ежегодно разрабатываются учебные пособия, учебно-методические материалы (в том числе и электронные), научные статьи. Преподаватели кафедры принимают активное участие в международных, общероссийских и межвузовских научных и научно-практических конференциях.

Учебно-методический сектор Военно-морского института («Морской корпус Петра Великого – Санкт-Петербургский военно-морской институт») также является частью единой кафедры русского языка Центра подготовки иностранных военнослужащих ВУНЦ ВМФ «Военно-морская академия». Морской корпус Петра Великого – Санкт-Петербургский Военно-морской институт ведёт свою историю с 1701 года, когда царь Петр I учредил Школу математических и навигацких наук. Военно-морской институт – это наследник истории и боевой славы бывших военно-морских училищ.

Многие выпускники Морского корпуса составили славу России. Среди них адмиралы: Ф. Ушаков, П. Нахимов, В. Корнилов, Н. Кузнецов и др. Выпускниками Морского корпуса были составитель «Словаря живого великорусского языка» В. Даль, художник-баталист В. Верещагин, композитор Н. Римский-Корсаков и многие другие.

Выпускники Морского корпуса и сегодня достойно служат на кораблях российского ВМФ. Среди выпускников – главные штурманы флотов, флагманские штурманы флотилий и дивизий, командиры кораблей и подводных лодок. Многие из них награждены орденами и медалями за выполнение боевых задач по обеспечению мореплавания. В настоящее время в Морском корпусе на кафедре русского языка специального факультета проходят подготовку военнослужащие из стран ближнего и дальнего зарубежья. Морской корпус в составе ВУНЦ ВМФ продолжает успешно исполнять свое главное предназначение – готовить квалифицированные кадры для отечественного ВМФ.

На базе кафедры русского языка Военно-морского политехнического института в Пушкине также был создан учебно-методический сектор единой кафедры русского языка. Начало деятельности кафедры русского языка ВМПИ относится к сентябрю 1964 года. Кафедра русского языка была предназначена для организации обучения русскому языку иностранных военнослужащих – курсантов и слушателей специального факультета ВВМИУ.

В настоящее время в составе сектора трудятся опытные преподаватели РКИ: профессор, д.филол.н., проф. Т. В. Веракша, профессор, к.п.н., доц. И. С. Степанова, доц., к.филол.н., доц. М. Г. Абашина, доц., к.п.н. О. Н. Рукавицына и др.

С 2003 года на кафедре русского языка активно работает ВНС курсантов, ежегодно проводятся конференции, ведутся научные исследования, руководители ВНС: профессор Т. В. Веракша, ст. преподаватель М. Е. Лихачева. Разрабатываются и внедряются в учебный процесс современные методы обучения русскому языку как иностранному, издаются новые учебно-методические материалы и пособия с сохранением традиций и опыта, накопленного за долгие годы работы коллективом кафедры русского языка ВМПИ.

История обучения иностранных военнослужащих в Военно-морском политехническом институте (ВМПИ) в Петергофе насчитывает около 50 лет. В середине 60-ых годов XX века на территории училища радиоэлектроники им. А. С. Попова (так тогда называлось учебное заведение) для обучения иностранцев был построен новый корпус (общежитие и учебные классы). Коллективом преподавателей русского языка (Л.А. Шарапова, Н.А. Рожкова, Л.М. Алексеева и др.), который возглавляла Н. П. Колодзей, были написаны учебные пособия, велась большая методическая работа.

В начале двухтысячных годов активно начали приезжать курсанты из Казахстана, Туркменистана, Грузии, Алжира, Анголы, Мозамбика, Вьетнама и Камбоджи. В настоящее время на обучение приезжают курсанты из Саудовской Аравии, Алжира, Йемена, Вьетнама, Камбоджи, Гвинеи (Конакри), Экваториальной Гвинеи, Конго, Танзании, Камеруна, Мозамбика, Анголы, а также Казахстана и Туркменистана. Расширяется состав преподавателей русского языка как иностранного: наряду с опытными преподавателями в штат входят и молодые специалисты. Учебно-методический сектор является частью единой кафедры русского языка и активно занимается научной и методической работой.

Начальник ЦП ИВС ВУНЦ ВМФ «Военно-морская академия»
капитан 1 ранга В. А. Папуча

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

Тамара Васильевна Веракша
д. филол. н., профессор, профессор кафедры русского языка
Военного учебно-научного центра Военно-Морского Флота
«Военно-морская академия имени Н.Г. Кузнецова»
Санкт-Петербург

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ВОЕННО-МОРСКОМ ВУЗЕ (СПЕЦИАЛИТЕТ)

Аннотация: В статье рассматриваются современные подходы к обучению русскому языку как иностранному в условиях военно-морского вуза, дается дифференциация терминов «компетенция» и «компетентность», обосновывается внедрение в учебный процесс современных инновационных технологий.

Ключевые слова: коммуникативная лингвистика; компетентностный подход; адаптационная функция; компьютерная лингводидактика.

Сегодня при обучении русскому языку иностранцев реализуется триединство компетенций – языковой, коммуникативной и культурологической. В центре обучения стоит языковая личность с ее коммуникативным пространством, основу обучения составляют антропоцентрический, системно – функциональный и лингвокультурологический подходы. Вакуум, связанный с деидеологизацией обучения, заполняет новая коммуникативная ориентация методики преподавания русского языка как иностранного – обучение межкультурному общению, характеризуемая как культуроведческая.

Появление коммуникативной лингвистики как направления в изучении языка, создание теории функциональной грамматики привело к выделению основных содержательных категорий – это функционально – семантическое поле, категориальная ситуация, отражающая корреляцию речевого сознания и действительности, включение в систему описания разнообразных периферийных компонентов.

Альтернатива: чему обучать – системе языка или системе речи – разрешилась в тезисе: обучать нужно системе речи, а не системе языка. Практическое и теоретическое значение подготовки состоит в том, что она выполняет несколько важных функций: нормативно-ориентирующую, гуманизирующую, адаптационную.

Исследователи адаптации иностранных учащихся выделяют, в основном, три группы адаптационных проблем: академические, т.е. связанные с учебным процессом, персональные, связанные с особенностями личности, проблемы социокультурного взаимодействия.

Среди академических аспектов адаптации выделяют прежде всего те, которые связаны с языковыми проблемами. В связи с этим рассматривают проблемы, связанные с неадекватностью предыдущей подготовки, а также проблемы адаптации к новой педагогической системе, ее структурным и функциональным компонентам.

Ю.Е. Прохоров в структуре процесса обучения выделяет три составляющих, в которых реализуется взаимосвязь изучаемых языка и культуры: лингвострановедение, культуроведение и страноведение [4, с.174].

Идеальный проект методики: в сжатые сроки обучать иностранцев общению на русском языке в русскоговорящем социуме, использовать русский язык как инструмент для дальнейшего обучения. При этом нужно учитывать: изменение современной

информационно-коммуникативной ситуации; процесс интеграции России, российской образовательной системы в мировое образовательное пространство; внедрение компетентностного и уровневого подходов; разработка/ уточнение понятия *коммуникативная компетенция*; новая философия образования: образование – активный процесс, обучающийся – субъект обучения; личностно-ориентированный подход: научить любить учиться, уметь учиться, учиться всю жизнь.

Обучение ИВС осуществляется дифференцированно с учетом характера военного сотрудничества, особенностей развития национальных вооруженных сил, поставок из Российской Федерации вооружения и военной техники, уровня подготовки слушателей и курсантов.

На кафедре русского языка в настоящее время важным направлением работы является предвузовская подготовка ИВС по русскому языку (990 часов аудиторных занятий для дальнейшей подготовки по программам специалиста). Программа по русскому языку для начального этапа обучения составлена в соответствии с требованиями по русскому языку как иностранному в рамках элементарного, базового и первого сертификационного уровней владения русским языком, для обучения курсантов специалитета – в соответствии с требованиями второго сертификационного уровня владения (ГТРКИ-2). На кафедре разработаны электронные учебно-методические комплексы, которые постоянно совершенствуются.

Введённый в 2009 году ФГОС ВО по направлению «Лингвистика» основывается на компетентностном подходе.

Необходимость аналитического рассмотрения компетентностного подхода, внедряемого в российское образование, обусловлена тенденциями общеевропейской и мировой интеграции, глобализацией экономики, неуклонно нарастающими процессами гармонизации «архитектуры европейской системы высшего образования». Формируемый на этой основе компетентностный подход к образованию рассматривается в контексте Болонского процесса.

Компетентность, по мнению И.А. Зимней, это «основывающаяся на знаниях, интеллектуально – и личностно-обусловленная социально- профессиональная жизнедеятельность человека», а компетенция – интегративная целостность знаний, навыков, умений, обеспечивающих профессиональную деятельность человека, то есть его способность реализовать на практике свою компетентность [1, с. 236]

С позиции психологии общения И.А. Зимняя рассматривает коммуникативную компетенцию так: это цель и результат обучения языку, способность субъекта обучения осуществлять речевую деятельность адекватно цели, задачам, средствам, способам и ситуациям общения [1, с. 238].

Костомаров, следуя за В. фон Гумбольдтом и признавая за языком единство двух ипостасей: эргона и энергии, не считает их основой разделения языка на язык и речь, а наоборот, видит в самом языке единство этих сущностей, т. е. утверждается, что органика языка как раз и состоит в том, что он, «оставаясь целостным, имея постоянные качества, может меняться при разных употреблениях, приспосабливаясь к разным нуждам людей» [2, с. 67]. Главным понятием-термином становится далее не функционирование (как безличное качество системы), а употребление: функционировать – действовать, быть в действии, тогда как употребляться – от употребить, воспользоваться, как целенаправленное действие. Вероятно, по этому пути как раз и должен идти поиск единства употребления и системы, того, что составляет сущность нашей речевой деятельности. Иходя из этого, мы можем назвать современный подход к изучению РКИ системно-коммуникативным.

Научно-методическая школа кафедры русского языка: **текстоцентрическая парадигма** обучения РКИ: общающаяся личность и текст.

Тексты учебников инженерных дисциплин, по которым иностранцам приходится учиться в России, ориентированы на российского выпускника средней школы,

обладающего определенными знаниями в области профессиональной компетенции инженера: базовыми знаниями в области точных наук, знанием языковой науки инженерии - математики, владением ее логическим аппаратом, умением читать схемы, чертежи и т.п. Для профессионально - ориентированных текстов научного стиля характерны постоянство структуры, привязанность основных элементов содержания к элементам структуры текста, использование клише или клишированных словосочетаний, номинативность, терминологичность, безличность, отсутствие избыточной информации, четкий синтаксис. Все эти отличительные признаки обучающийся должен уметь опознать в тексте и использовать для извлечения информации. В настоящее время показана работа над синтагматикой научно-учебного текста. (6, с.172). Важно сформировать навык компрессии текста.

Для эффективной реализации технологии обучения необходимо соблюдение следующих условий: компетентностный подход, перспективность обучения; спиральность (диалектичность) подачи необходимого, чётко ранжированного по степени сложности, дифференцированного по целям, срокам, этапам обучения и категориям обучающихся, строго дозированного материала. Это означает поэтапное, целенаправленное, коммуникативно обусловленное программным содержанием расширение знаний о русском языке и русской речи, речевой деятельности; формирование и развитие необходимых навыков и умений в использовании языковых средств в разных сферах и ситуациях общения, постепенное усложнение.

Как результат внимания к наметившемуся несоответствию нормативного обучения духу времени возникла такая организация учебного процесса, как **инновационное обучение**. Его разработка подготовлена всем ходом развития дидактико-психологической и методической мысли и касается изменения учебно-воспитательного процесса, типа овладения знаниями. Соотнесение таких понятий, как «развивающее обучение», «проблемное обучение», «творчество с предполагаемыми возможностями инновационного обучения», позволило определить особенности инновационного обучения, его роль и место в обновлении методики как науки. Следовательно, уместно объединить эти понятия и методы в один блок инновационной педагогической деятельности [4, с. 269].

Инновационная педагогика — это такой **подход к обучению** и преподаванию, который соответствует потребностям времени, востребован на рынке труда и при этом подчёркивает важность опыта. При таком подходе методы обучения и преподавания становятся более творческими. Делается упор на возможность использования приобретённых знаний. Обучающиеся сами несут ответственность за **своё обучение** и активно стремятся достичь поставленных **целей**. **Выпускники** вуза, применяющего такой подход, обладают новаторским мышлением и более ориентированы на решение различного рода задач, касающихся развития. Это означает, **что у них есть** не только опыт работы в своей сфере, но и умение учиться в течение всей жизни, совершенствовать процессы, что сегодня необходимо **в** любой деятельности. Такое умение позволяет обучающимся активно участвовать в процессах внедрения инноваций. Таким инновационным подходом в области обучения иностранным языкам, и в частности РКИ, принято считать компьютерную лингводидактику.

Современная методика обучения иностранному языку, в т.ч. числе русскому языку как иностранному, ориентирована на коммуникативно-прагматическое взаимодействие людей в современном мире, в котором наряду с традиционным способом общения («лицом к лицу») всё большее значение приобретает виртуальный, основанный на использовании вычислительной техники. При отсутствии в научной литературе четкого разграничения терминов «коммуникативные технологии» и «коммуникационные технологии» возникает вероятность подмены понятий, сведения процесса коммуникации к информационным процессам и методам работы с информацией, осуществляемыми с применением средств вычислительной техники и средств телекоммуникации [5, с.148].

Сам термин «лингводидактика» был введен в 1969 году Н.М. Шанским и с 1975 года признан МАПРЯЛ в качестве международного. Компьютерная лингводидактика — область лингводидактики, изучающая теорию и практику применения компьютеров в обучении языку. Научные исследования, проводимые преподавателями кафедры, создают необходимую теоретическую основу учебного процесса по русскому языку, определяют новые направления методических поисков в области рационализации содержания и форм обучения, внедрения инновационных технологий в учебный процесс. Результатом научных исследований является создание учебных пособий, в том числе электронных, по русскому языку с учетом специальностей обучающихся, целей обучения, презентаций, сопровождающих занятия, а также методических рекомендаций по наиболее сложным учебным темам.

Особое внимание уделяется развитию письменно - речевых умений в сфере учебно-профессиональной речи. Следовательно, научно-теоретическими основами дисциплины являются фонетический, морфологический, лексический, синтаксический и стилистический аспекты современного русского языка, описательная и функциональная грамматика, функциональная стилистика, внедрение в учебный процесс инновационных технологий.

Литература

1. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. Москва: Просвещение, 1991.
2. Костомаров В. Г. Стилистика, любовь моей жизни... – СПб.: Златоуст, М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2019 .
3. Методика обучения русскому языку как иностранному (под ред. профессора И. П. Лысаковой). М., изд-во «Русский язык», 2016.
4. Прохоров Ю. Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. М., изд-во ЛКИ, 2007
5. Степанова О. С. Изменение роли преподавателя иностранного языка в федеральном вузе: основные вызовы времени // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2016. – № 1 (21). – С. 147–151.
6. Трефилова С. Г. Лингвометодические основы обучения пониманию научно-учебного текста с опорой на типовые модели предложения // Педагогическое образование в России. – № 1. – 2016. – Уральский гос. пед. ун-т.

Tamara V. Veraksha

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL BASES OF TEACHING RUSSIAN TO FOREIGN MILITARY PERSONNEL AT A NAVAL UNIVERSITY (SPECIALTY)

Abstract: The article considers modern approaches to teaching Russian as a foreign language in the conditions of a naval University, differentiates the terms "competence" and "competence", justifies the introduction of modern innovative technologies in the educational process.

Keywords: communicative linguistic; adaptive function; computational linguistics.

Татьяна Павловна Кукса
к.ф.н., заведующая кафедрой русского языка
Черноморского высшего военно-морского ордена
Красной Звезды училища имени П.С. Нахимова
Севастополь

ЭЛЕКТРОННЫЙ УЧЕБНИК ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

Аннотация: в данной статье рассматривается проблема использования электронного учебника для обучения иностранных военнослужащих русскому языку.

Ключевые слова: современные технологии обучения, русский язык как иностранный, иностранные военнослужащие, электронный учебник, фонетический, грамматический и лексический материал.

Интенсивные процессы информатизации общества влияют на все сферы деятельности человека, в том числе и на образовательный процесс в высших военно-учебных заведениях – процесс обучения и воспитания, овладения совокупностью приобретаемых знаний, умений, навыков опыта деятельности и формирования компетенций.

Развитие информационных технологий (ИТ) расширяет спектр учебных задач изучения русского языка как иностранного (РКИ) и во многом модифицирует традиционные методы и приемы обучения, формирует особую информационно-образовательную среду (ИОС) для иностранных военнослужащих (ИВС), изучающих русский язык.

ИТ обеспечивают быстрый доступ к большому корпусу современной лингвокультурологической и профессиональной информации, способствующей активному усвоению терминологической системы военного подязыка, формированию коммуникативной компетенции иностранных военнослужащих.

В рамках модернизации образования с 1 сентября 2016 г. Военно-учебные заведения Минобороны России перешли на обучение по электронным учебникам, и в этих целях введен в эксплуатацию размещенный на ЦОД ВС РФ Электронно-цифровой образовательный ресурс (12640 электронных учебников, из них 40 базовых электронных учебников по одинаковым для всех вузов военно-профессиональным дисциплинам) с обеспечением доступа к нему всех высших образовательных организаций. Обеспечен доступ каждого обучающегося военно-учебного заведения к электронно-библиотечной системе, включающей издания, используемые для информационного обеспечения образовательного и научно-исследовательского процесса, учебные кино- и видеофильмы (в соответствии с нормативными документами, регламентирующими производство и прокат кинофильмов в Вооруженных Силах) [1].

Кафедра русского языка Черноморского высшего военно-морского училища имени П. С. Нахимова на этапе довузовской подготовки использует базовый электронный учебник (ЭУ) «Русский язык (как иностранный)», разработанный кафедрой русского языка Военного университета (ВУ МО) [2].

Целью учебника является изучение фонетической, лексической и грамматической системы русского языка, обеспечение необходимой языковой базы для адаптации в условиях новой социокультурной среды, общения с носителями русского языка, для осуществления образовательной деятельности на русском языке на этапе вузовской подготовки. Система упражнений направлена на формирование коммуникативной компетенции. Достоинством является то, что многие задания побуждают обучающихся к созданию оригинальных монологических высказываний по теме занятия. Задания содержат гиперссылки на таблицы, схемы, модели текстов актуальных жанров,

алгоритмы, справочную и иллюстративную информацию, аудиофрагменты, видеофрагменты (фрагменты кинофильмов, телепередач и др.) и т.п.

Перед каждым преподавателем встает проблема отбора учебного материала: он должен быть актуальным, современным, профессионально ориентированным, обладающим дидактическим и лингводидактическим потенциалом для занятий по русскому языку. Критериями отбора должны стать «уровень владения РЯ обучающимися, их личностные качества, языковой опыт, педагогические традиции родной страны, соответствие учебного материала частным дидактическим задачам на определенном этапе языковой подготовки». При ориентации на эти факторы важно помнить о требованиях стандарта обучения русскому языку как иностранному (РКИ), предполагающего владение определенным объемом лексико-грамматического материала, и находить рациональный баланс требований стандарта и реальных условий обучения РКИ в отдельной группе [3]. Именно ЭУ предоставляет преподавателю возможность отбирать материалы учебника с учетом уровня языковой, речевой и социокультурной подготовки, сформированности навыков интеллектуально-познавательной и эмоционально-оценочной речемыслительной деятельности обучаемых.

ЭУ, реализуя активные и интерактивные методы, технологию программированного обучения, значительно расширяет возможности как индивидуальной, так и коллективной, групповой самостоятельной работы иностранных обучающихся, самостоятельного контроля приобретаемых в процессе обучения русскому языку знаний, навыков и умений, т.е. обучающийся сознательно управляет процессом овладения русским языком.

Учебник «Русский язык (как иностранный)» включает в себя три модуля: «Элементарный уровень», «Базовый уровень», «Первый Сертификационный уровень». Системная организация уроков каждого модуля представляет собой последовательное изучение нового грамматического материала, его отработку, чтение текстов разных функционально-семантических типов и разной функционально-стилевой принадлежности, выполнение коммуникативных заданий, продуцирование текстов творческого характера. Каждый модуль содержит тест (промежуточный контроль). Данные компоненты позволяют проводить контроль как на занятии, так и на самостоятельной подготовке.

Элементарный уровень состоит из 16 уроков, из которых 6 и 15 являются повторительными, после них следуют контрольные уроки, включающие задания на проверку уровня сформированности умений во всех видах речевой деятельности. В уроках 1-6 центральное место занимает работа над фонетикой, в уроках 7-15 фонетика уступает место грамматике. Также изменяется и текстовый материал уроков: от небольших текстов о себе и семье к адаптированным текстам о космонавтах и известных российских лётчиках. Данные лексические темы имеют не только страноведческое, но и профессиональное значение для иностранных военнослужащих.

Базовый уровень представлен системой из 8 уроков (7 уроков и промежуточный контроль). Каждый урок включает фонетическую зарядку на материале скороговорок, стихотворений, песен; лексико-грамматическую зарядку, содержащую слова и словосочетания из текстов урока; речевую разминку, представленную заданиями на составление диалогов с учётом конкретной коммуникативной ситуации; грамматический материал, включающий таблицы и упражнения различной степени сложности на отработку изучаемых грамматических единиц; текстовую деятельность, словарь урока и тест. Стержнем раздела «Текстовая деятельность» являются тексты военно-профессиональной, социокультурной, лингвострановедческой направленности. В уроках предлагаются тексты о Москве и Санкт-Петербурге, о городах воинской славы и городах-героях, об известных русских полководцах и флотоводцах: адмирале Ф.Ф. Ушакове, адмирале П.С. Нахимове, маршалах Г.К. Жукове, И.С. Коневе; о важных исторических событиях: об Отечественной войне 1812 года, о Великой Отечественной

войне и др. В уроки Базового уровня включены художественные тексты, несущие в себе культурный и воспитательный потенциал. Каждый урок заканчивается тестом, направленным на проверку уровня сформированности знаний нового лексико-грамматического материала. Последнее задание теста творческое – создание текста-рассуждения, эссе. Таким образом, уже на занятиях в рамках Базового курса обучающиеся готовятся к продуцированию собственных текстов.

Помимо 8-ми уроков в учебник включены два Приложения. Первое Приложение содержит разнообразные творческие и игровые задания, направленные на формирование и совершенствование умений и навыков коммуникативного характера в нестандартных ситуациях, развитие языковой догадки. Второе Приложение – словник по тактике Сухопутных войск, состоящий из слов и выражений военно-профессиональной лексики.

Первый Сертификационный уровень включает 12 уроков, одиннадцатый урок – повторительный, двенадцатый – контрольный, содержащий тесты на проверку уровня сформированности умений во всех видах речевой деятельности. Отметим, что особый интерес в модуле представляют тексты общевойскового характера, рассказывающие о военной истории России, её героях: о значимых сражениях Великой Отечественной войны, великой Победе над германским фашизмом, полководцах Великой Отечественной войны, о мужестве и героизме людей, защищавших свою Родину. Не менее значимы и тексты социокультурного характера. Овладение информацией о культурных различиях социумов и их взаимодействующих в контексте обучения представителей повышает способность курсантов к социокультурной адаптации.

Все уроки построены по единой схеме:

- фонетическая зарядка, включающая скороговорки на тренировку сложных звуков и сочетаний звуков;
- лексико-грамматическая зарядка, состоящая из новых словосочетаний, которые встретятся обучающимся в текстах урока;
- речевая разминка, представляющая собой задания на тренировку механизмов памяти («снежный ком»), формирование коммуникативной компетенции (составление диалогов);
- грамматический материал, раздел, который содержит объяснение нового материала на базе текста и комплексной работы с ним;
- текстовая деятельность, раздел, включающий упражнения на составление трёх форм плана (вопросной, тезисной и назывной), задания на поиск нужной информации с разной степенью сжатости;
- внеаудиторное чтение, раздел, состоящий из фрагментов текстов художественных произведений, текстов социокультурного и военного характера;
- лексико-грамматический тест, выполняющий функцию контроля степени освоенности грамматического материала.

Представленный фонетический, грамматический и лексический материал уроков дает возможность использовать базовый учебник «Русский язык (как иностранный)» как на занятии, так и во внеаудиторное время. Грамотное и умелое сочетание общего и общевойскового владения русским языком; наличие разнообразного иллюстративного материала; модульный принцип построения; большой воспитательный, культурно-просветительский потенциал позволяют обучающимся получить наиболее полное представление о функционировании русского языка.

По нашему мнению, учебный процесс должен быть увлекательным и результативным, т. е. направленным на максимальное достижение поставленных целей. Электронный учебник предоставляет преподавателю возможность использовать активные методы обучения, позволяющие не только повысить уровень профессиональной подготовки обучаемых, но и сделать этот процесс более интересным и продуктивным. Каждый компонент ЭУ работает на общую интегративную цель – не только овладение русским

языком, но и самореализацию иностранного курсанта как субъекта познания, творчества, общения.

Литература

1. Департамент информационных систем Минобороны России. Деятельность в рамках МО. Электронная библиотека Министерства обороны Российской Федерации. [Электронный ресурс]. [http: // mil.ru/department information system/activity/ellib.htm](http://mil.ru/department%20information%20system/activity/ellib.htm) URL: (дата обращения: 16.01.2020).
2. Русский язык (как иностранный): Электронный учебник / Под общ. ред. Т. Е. Токаревой. М.: ВУ, 2019.
3. Чипан И.М. Методологические основы формирования терминологической компетенции обучающихся при освоении научного стиля речи на этапе довузовской подготовки в военно-морской академии // III Международный конгресс преподавателей и руководителей подготовительных факультетов (отделений) вузов РФ «Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность. IV Всероссийская научно-практическая конференция «Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан» (16–18 октября 2019 года, Москва): сборник статей / отв. ред.: М. Н. Русецкая, Е. В. Колтакова. М.: Гос.ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2019. С. 614-619.

Tatyana P. Kuksa

ELECTRONIC TEXTBOOK IN RUSSIAN FOR FOREIGN MILITARY SERVICE

Abstract: This article discusses the problem of using an electronic textbook for teaching foreign soldiers the Russian language.

Keywords: modern teaching technologies, Russian as a foreign language, foreign military personnel, electronic textbook, phonetic, grammar and lexical material.

Нгуен Дык Киен
курсант 2 курса специального факультета,
Ксения Викторовна Ведерникова
старший преподаватель кафедры русского языка
Военного учебно-научного центра Военно-морского Флота
«Военно-морская академия им. Н.Г. Кузнецова»
Санкт-Петербург

ВОЕННО-МОРСКОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО МЕЖДУ РОССИЕЙ И ВЬЕТНАМОМ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Аннотация: статья посвящена военно-морскому сотрудничеству России и Вьетнама, начиная с середины XX века и заканчивая февралем 2020 года.

Ключевые слова: Россия, Вьетнам, военно-морское сотрудничество.

Вьетнам (Социалистическая Республика Вьетнам, СРВ) занимает особое положение в российской политике в Азиатско-Тихоокеанском регионе. В Концепции внешней политики Российской Федерации 2016 г. Вьетнам первым упоминается среди стран Юго-Восточной Азии как партнер России.

Советско-вьетнамское сотрудничество в военной сфере началось еще во времена холодной войны, когда СССР был ключевым партнером коммунистического Вьетнама. После распада Советского Союза Россия и Вьетнам сумели сохранить сотрудничество в военно-технической области.

В 1974 г. Китай захватил западную часть Парасельских островов, находившуюся тогда под властью Южного Вьетнама, и оставил их под своим контролем после объединения Вьетнама. В 1988 г. после боя с военно-морскими силами Социалистической Республики Вьетнам КНР были заняты пять островов архипелага Спратли. Так как Пекин продолжал вести активные военные действия в Южно-Китайском море и в первой половине 1990-х гг., Вьетнам решил укрепить свои военно-воздушные и военно-морские силы для улучшения стратегической позиции страны в Южно-Китайском море. Ключевым партнером Вьетнама в развитии его вооруженных сил снова стала Россия, которая после 1991 г. перевела военно-техническое сотрудничество с Ханоем на коммерческую основу.

Начиная с 1994 г. Вьетнам приобрел у России 6 ракетных катеров проекта 1241РЭ (по классификации НАТО — «Тарантул»).

В декабре 2009 г. СРВ подписала крупнейший с 1975 г. контракт на покупку 6 дизель-электрических торпедных подводных лодок класса Кило 636. В это же время во Вьетнаме было начато строительство инфраструктуры для базирования и технического обслуживания подводных лодок Вьетнама.

Начиная с мая 2011 г. ВМС Вьетнама начали покупать у России сторожевые корабли Гепард-3.9. Эти корабли имеют улучшенную работу двигателя, средняя скорость кораблей увеличена с 18 узлов до 21 узла/час, а максимальная скорость корабля может достигать 28 узлов/час.

Кроме увеличения скоростных характеристик сторожевые корабли Гепард-3.9 могут выполнять множество разных задач: патрулирование, сопровождение, поиск, обнаружение и уничтожение целей на воде, в воздухе и под водой. Корабль может функционировать самостоятельно или в составе группы, может находиться в открытом море на протяжении 20 дней. Кроме того, корабли спроектированы по технологии корабля-невидимки, оснащены зенитным комплексом «Пальма-Су» с системой электронного слежения и ударным ракетным комплексом КН-35 Уран. Другое вооружение корабля включает 76-мм артиллерийский комплекс АК-176М, 30-мм автоматизированную спаренную артиллерийскую установку АК-630М, двухтрубный 53-мм торпедный аппарат.

Вьетнам также приобрел у России лицензию на строительство ракетных катеров проекта 1241.8. Условия для строительства ракетных катеров были подготовлены в 2006 г., в 2010 г. были частично согласованы детали лицензионного соглашения на сооружение 10 ракетных катеров, строительство которых было завершено к 2016 г.

В 2000-е гг. СРВ также закупила у России партию из 10—12 скоростных сторожевых катеров. Их сооружение вел судостроительный завод «Алмаз» в Санкт-Петербурге. В 2002 г. по заказу СРВ были построены два таких катера. Эти малые боевые корабли могут развивать скорость до 30 узлов/час.

В перечень заказанных Вьетнамом у России вооружений также входят ракетные катера типа «Молния», суда спасения и обеспечения.

В 1980-е годы во вьетнамском порту Камрань находилась советская военно-морская база. После распада СССР президент Вьетнама Чыонг Тан Шанг заявил, что Вьетнам вновь готов предоставить России место для создания базы по ремонту и обслуживанию как вьетнамской техники, так кораблей российского ВМФ.

Вместе с покупкой нового вооружения СРВ также подписала контракт на покупку учебного комплекса Лагуна 1241 РЭ для боевой подготовки экипажей ракетных катеров Проекта 1241.8. Комплексный тренажер Лагуна 11661 предназначен для сторожевых кораблей Гепард.

Россия строит для СРВ учебный центр с передовыми цифровыми технологиями для подготовки экипажей дизельных подводных лодок класса Варшавянка. Учебные комплексы и специальное оборудование, предназначенные для подготовки плавсостава, воспроизводят реальные условия с высокой точностью. Это позволяет будущим членам экипажа научиться выполнять свои реальные обязанности. Центр расположился в бухте Камрань — месте базирования ВМС Вьетнама.

К концу 2013 г. РФ передала Вьетнаму самый современный учебный центр для подготовки экипажей подводных лодок.

Вьетнам стал первым иностранным покупателем подвижного ракетного комплекса береговой охраны К-300 П-Бастион. Россия передала Вьетнаму два комплекса, способных предупреждать об угрозе вторжения со стороны моря. Каждый из комплексов способен защищать 600 км береговой линии, контролировать до 200000 кв. км морской площади. Министерство обороны Вьетнама ведет переговоры о покупке еще одного комплекса Бастион.

В то же время готово к подписанию соглашение о технической помощи в производстве противокорабельных ракет Яхонт. СРВ проявляет интерес к зенитно-ракетному комплексу С-300 и современному ракетно-пушечному комплексу «Панцирь», не имеющему аналогов в мире. Стороны также проводят работу для подписания контракта на модернизацию систем ПВО, оставшихся со времен Советского Союза. Это еще одно важное направление военно-технического сотрудничества двух стран.

Сотрудничество военно-морских сил России и Вьетнама насчитывает уже почти семь десятилетий. Вьетнам, как неоднократно заявляли представители государственного и военного руководства страны, всегда будет помнить беспримерный подвиг советских моряков, оказавших братскую помощь в борьбе за национальную независимость. В годы борьбы Вьетнама с французским колониализмом 1945-1954 гг. и противостояния американской агрессии в конце шестидесятых - начале семидесятых годов прошлого века российские военные моряки обеспечивали провод в порты Вьетнама грузовых судов, доставлявших необходимое для воевавшей с могущественными противниками молодой вьетнамской республики оружие, боеприпасы, продовольствие и медикаменты.

В текущий период мирного строительства и развития СРВ корабли ТОФ по традиции продолжают приходить с дружественными визитами к берегам Вьетнама. Располагавшийся на полуострове Камрань на протяжении 23 лет ПТО Тихоокеанского флота, был крупнейшей базой российского ВМФ за рубежом. После того, как ПТО Камрань полностью выполнил свое предназначение, в мае 2002 года Россия официально

вернула этот объект Вьетнаму, который заявил, что Камрань больше не будет использоваться в качестве иностранной военной базы, а превратится в открытый коммерческий порт.

Нынешний визит отряда ТОФ стал уже вторым заходом в Камрань российских боевых кораблей с момента вывода оттуда воинского контингента РФ. До этого в июне 2014 года Камрань посетила эскадра ТОФ в составе большого противолодочного корабля "Маршал Шапошников", среднего морского танкера "Иркут" и спасательного судна "Алатау".

Помимо покупки-продажи оружия приоритетным направлением сотрудничества военных ведомств двух стран является подготовка военных специалистов, научные исследования в военной области.

Количество обучающихся в ВУНЦ ВМФ «Военно-морская академия» из СРВ увеличивается с каждым годом. Вьетнамская военная делегация неоднократно высоко оценивала организацию учебного процесса, научные работы, а также результаты обучения иностранных военнослужащих на базе Центра подготовки ВУНЦ ВМФ «Военно-морская академия».

21 июня 2019 г. вьетнамская военная делегация, которую возглавил начальник Главного политического управления Вьетнамской народной армии генерал Лыонг Кыонг, приняла участие в торжественной церемонии выпуска курсантов и слушателей ВУНЦ ВМФ «Военно-морская академия» на Якорной площади г. Кронштадта.

Генерал армии Лыонг Кыонг поблагодарил командование и преподавательский состав ВУНЦ ВМФ «Военно-морская академия» за отличную организацию и качество подготовки офицеров и курсантов СРВ и лично вручил дипломы выпускникам-соотечественникам, окончившим обучение с отличием.

6 февраля 2020 г. заместитель председателя Главного управления политикой Народной армии Вьетнама посетил Центр подготовки иностранных военнослужащих ВУНЦ ВМФ «Военно-морская академия». В ходе встречи с командованием он выразил благодарность Центру подготовки за достижения обучающихся СРВ.

Литература

1. Федоров Н. В. Российско-вьетнамское военно-техническое сотрудничество: вызовы и возможности для России. [Электронный ресурс] URL: <http://www.journals.rudn.ru/international-relations> (дата обращения: 20.02.2020).

Nguyen Duc Kien
Ksenia V. Vedernikova

MILITARY AND NAVAL COOPERATION BETWEEN RUSSIA AND VIETNAM: HISTORY AND MODERNITY

Abstract: the article discusses the military and naval cooperation between Russia and Vietnam, starting from the middle of the 20th century and through February 2020.

Keywords: Russia, Vietnam, military and naval cooperation.

Раздел 1. НОВОЕ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В МОНО- И ПОЛИНАЦИОНАЛЬНЫХ ГРУППАХ

Лариса Владимировна Алпеева
к.ф.н., доцент, доцент кафедры русского языка
Санкт-Петербургского государственного
архитектурно-строительного университета
Санкт-Петербург

О НОВОМ УЧЕБНОМ ПОСОБИИ ПО СЛОВООБРАЗОВАНИЮ ДЛЯ ИНОСТРАНЦЕВ «КАК СТРОЯТСЯ РУССКИЕ СЛОВА»

Аннотация: Доклад посвящён новому учебному пособию по словообразованию для иностранцев. Обозначена актуальность создания такого пособия, лингводидактические и методические основы его создания, обоснована его структура. Учебное пособие предназначено для обучения иностранцев на всех этапах подготовки (от элементарного до II сертификационного включительно) по всем профилям.

Ключевые слова: учебное пособие; словообразование; структура слова; уровни подготовки; профили подготовки.

К созданию учебного пособия по словообразованию автора подтолкнули несколько причин: 1) недооценённость методистами данного аспекта, влияющего не только на формирование и систематизацию словарного запаса учащихся, но и дополняющего некоторые моменты акцентологии, орфографии и грамматики; 2) как следствие имеется эпизодическое, фрагментарное и несистемное представление упражнений по словообразованию в существующих учебниках; 3) вокабуляр таких упражнений не скоординирован с лексическим минимумом уровня обучения; 4) откровенная небрежность и ошибки в упражнениях по словообразованию и даже в программах по РКИ.

А ведь «словообразование бесспорно лежит на перекрёстке многих лингвистических дорог» [1, с. 52]. Актуальность изучения моделей русского словообразования в классификационно-познавательной деятельности человека несомненна. Знание законов производства слов позволяет значительно расширить лексический запас обучаемых за счёт усвоения не отдельных лексем, а целых их рядов на базе моделей, развить навыки рецепции и перцепции производных слов, а также систематизировать изученную лексику. «С упорядоченной информацией мозг человека справляется гораздо проще, чем с неупорядоченной» [2, с. 62].

Организация работы с производной лексикой актуальна ещё и потому, что производные слова в количественном отношении преобладают в русском языке. Так, в «Словообразовательном словаре русского языка» А.Н. Тихонова, по нашим подсчётам, они составляют 87,5%. То есть в русском языке на одно непроизводное слово приходится в среднем семь производных [3, с.6]. Но и непроизводные слова включены в процессы деривации в качестве производящей базы. Лишь 3,7% их не имеют производных. Следовательно, 96,3% лексики используется в русском языке либо как база деривации, либо как продукт, либо то и другое вместе.

Анализ существующих учебников по РКИ показывает, что именно в этой области, к сожалению, наблюдается отставание при разработке учебных материалов. Комплексные базовые учебники предлагают упражнения, связанные со структурой слова очень скупо. В основном это поиск однокоренных слов в списке или нахождение корня в однокоренных словах. Выполнение заданий по словообразованию в такой интерпретации

не эффективно, потому что здесь нет попыток понять, как построено слово, вспомнить слова с аналогичной структурой. Обычно такой поиск выполняется студентами исключительно по формальным признакам, что не только не даёт системных представлений о русском словообразовании, но и ведёт к ошибкам, учитывая возможность морфонологических чередований в корне (мороз, мороженое; выбрать, выбор, выбирать; читать, читение).

Кроме того, такими упражнениями охвачен крайне скудный слой лексики, тогда как уже в лексическом минимуме базового уровня процент производных слов достаточно высок. Например, модель «основа прил. + -о» представлена 36-ю словами (без учёта двойных по мотивации *нелегко*, *немного* и т.п.). Это слова *бесплатно*, *близко*, *важно*, *весело* и т.д. Модель очень легка для усвоения, т.к. не обременена морфонологическими явлениями. Также лексический минимум базового уровня содержит 22 деривата, продуцированных по модели «основа сущ. + -н(ый)» (*автобусный*, *архитектурный*, *западный*, *народный*) и т.д. Но это остаётся невостребованным для тренинга обучаемых.

Здесь есть ещё одна важная особенность. Формирование языковой догадки на основе знания словообразовательных моделей позволяет выйти за пределы лексического минимума, более интенсивно расширить тезаурус учащихся. Так, например, в лексическом минимуме элементарного и базового уровней даны 4 слова с суффиксом -**тель** (*преподаватель* – в элементарном, *читатель*, *житель*, *строитель* – в базовом). Модель проста, не требует изменений в основе, поэтому на основе глаголов, известных слушателям на этом уровне, можно обогатить их речь такими названиями деятеля, как *писатель*, *даритель*, *покупатель*, *мечтатель*, *победитель*, *поздравитель*, *получатель* (все мотивирующие основы в лексическом минимуме имеются). Обладая навыками производства слов в соответствии с закономерностями системы, студент легко заполняет лакуны в своём лексиконе, натренировавшись на типовых моделях. Случается, что в процессе речевой деятельности образуются потенциальные слова. Но пусть лучше студент ошибётся и образует в разговоре *тортник* вместо незнакомого ему слова *кондитер*, чем вообще не сможет обозначить предмет речи.

В пособиях серии «Читаем тексты по специальности», предназначенных для основного курса, словообразованию уделяется больше внимания. Но однотипность упражнений, отсутствие каких-либо обобщений по линии форманта, задачи формулирования наиболее простых и типичных словообразовательных значений, не дают надежды на систематизацию производной лексики, отработку перцептивных навыков, что значительно снижает эффект от такой работы. И, к сожалению, ошибок разного типа в этих пособиях достаточно много.

Разделы предлагаемой вашему вниманию книги строго коррелируют с лексическим минимумом общеупотребительной и профессиональной лексики для каждого из уровней обучения. В связи с отсутствием во II сертификационном уровне профильного тезауруса, этот раздел составлен автором пособия на основе профессиональной лексики, представленной в современных учебных пособиях по русскому языку для студентов-иностранцев различных специальностей.

В данное учебное пособие вошли упражнения как на синтез на базе существующих моделей, так и на анализ производных единиц, а также на активизацию изучаемых моделей в речи. Таким образом, лексика, словообразование и синтаксис оказываются гармонически связанными в процессе обучения, что позволяет овладеть комплексом операций с изучаемым языковым материалом.

Книга «Как строятся русские слова» предназначена для преподавателей, работающих с иностранными студентами и курсантами на всех этапах подготовки (от элементарного до II сертификационного включительно) по всем профилям. Цель пособия – расширение и систематизация общеупотребительной и специальной лексики обучающихся на базе словообразовательных моделей, цепочек и парадигм.

Издание содержит методические указания и подсказки для преподавателя, что исключительно важно для понимания некоторых сложных и дискуссионных моментов при изучении русской деривации.

Имеется «Малый словарь лингвистических терминов», где они даются в максимально простой огласовке в первую очередь для обучающихся.

Пособие структурировано в соответствии с уровнями владения языком: элементарный, базовый и т.д. Для удобства использования данного пособия внутри I и II сертификационных уровней выделены разделы лексики общего владения и профильной лексики, в том числе военного профиля.

Предлагаемые в данном пособии упражнения являются дополнительным материалом, эффективно способствующим усвоению и систематизации производной лексики иностранными студентами. При упражнениях в некоторых случаях под специальными условными знаками даны подсказки или важная информация для выполнения данного задания, иногда – акцентологические или грамматические характеристики морфем.

В Приложениях 1-2 даны основные морфонологические чередования звуков, т.к. информация о типовых изменениях основы слова системно значима. Приложение 4 содержит список наиболее актуальных при изучении профессиональной лексики иностранных приставок с указанием их значения.

В конце пособия содержатся ключи к некоторым, наиболее сложным, заданиям.

Перечисленные группы упражнений носят общий характер и в основном направлены на привитие навыков понимания, продуцирования и систематизации производных слов. Поэтому их применение не может быть ограничено рамками какой-либо грамматической темы или текста по чтению. Они могут использоваться на каждом уроке в зависимости от сложившейся лексической ситуации и уровня развития словообразовательных умений и навыков учащихся.

Литература

1. Кубрякова Е.С. Ещё раз о месте словообразования в системе языка // Актуальные проблемы русского словообразования. Ташкент, 1975. С. 52-60.
2. Кубрякова Е.С. Теория номинации и словообразование. М.: Либроком, 2012. 86 с.
3. Алпеева Л.В. Оптимизация лексического запаса иностранных студентов на базе словообразовательных цепочек, парадигм и фрагментов словообразовательного гнезда // Новое в лингвистике и методике преподавания русского и иностранного языков. СПб., 2014. С. 6-12.

Larisa V. Alpeeva

REGARDING A NEW TEXTBOOK ON THE WORD FORMATION FOR FOREIGN STUDENTS «HOW RUSSIAN WORDS ARE FORMED»

Abstract. The report refers to a new textbook on word formation for foreigners. The author reveals the relevance of creating such a textbook, also touches upon the linguistic and methodological foundations of its creation, and justifies its structure. The textbook is intended for teaching foreigners at all stages of study (from starting level to the II certification level inclusive) in all profiles.

Keywords: textbook, word formation, word structure, levels of study, profiles of study.

НЕКОТОРЫЕ ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ПРИЕМЫ НА УРОКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Аннотация: в статье рассматривается принцип построения урока русского языка как иностранного с учетом следующих факторов: чередования темпа и напряженности хода урока, социальной адаптации иностранного обучающегося, создания психологического комфорта и преодоления тревожности, а также обсуждаются приемы выдачи и проверки домашнего задания.

Ключевые слова: принципы организации урока, урок по иностранному языку, иностранные обучающиеся, домашнее задание на уроке иностранного языка.

Каждый преподаватель, особенно опытный педагог, имеет свою манеру ведения занятия, подачи учебного материала, выбирает технологии, методы и приемы, которые являются для него наиболее удобными. Об этом также говорится в Законе об образовании, ст. 47, пп.2-3: «Педагогические работники пользуются следующими академическими правами и свободами <...> 2) свобода выбора и использования педагогически обоснованных форм, средств, методов обучения и воспитания; 3) право на творческую инициативу, разработку и применение авторских программ и методов обучения и воспитания в пределах реализуемой образовательной программы, отдельного учебного предмета, курса, дисциплины (модуля)» [6]

Вместе с тем существуют различные клише, которые помогают молодому преподавателю сначала найти эту самую манеру подачи материала. Такие клише уроков представлены во множестве научной методической литературы, например А.А. Акишина и О. Е. Каган выделяют обязательные компоненты урока русского языка как иностранного в таком порядке: а) личностное общение, т.е. некоторую беседу в начале урока, б) аудирование, в) обязательное говорение в виде диалогов и монологов, г) объяснение нового материала, д) чтение в его различных разновидностях, е) фрагменты урока для снятия напряжения, ж) страноведческая информация [1, с. 204].

Заметим, что в данном клише отсутствуют такие важные компоненты, как контроль усвоения учебного материала, выдача домашнего задания, по-видимому, потому, что методисты не пришли к единому мнению по поводу контроля и домашнего задания. Педагоги старой школы, как правило, проводят контроль выполнения домашнего задания в самом начале урока, мотивируя свою позицию тем, что необходимо убедиться в том, что обучающиеся усвоили материал предыдущего урока. С другой стороны, Е.И. Пассов пишет: «Обидно, когда начало урока – его самая ценная для усвоения новая часть – тратится на формальный опрос» [4, с. 323]. И действительно, очень важно использовать этот период активности обучающихся в самом начале занятия для активизации памяти, усвоения новых единиц и т.п. Собственно, это относится, по нашему мнению, не только к отдельному уроку, но и ко всему курсу обучения. Согласно теории адаптации Г. Триандиса [цит. по: 5, с. 181-182], в первый период пребывания иностранца в стране он переживает так называемый «медовый месяц», когда он испытывает по большей части положительные эмоции, налицо энтузиазм, обучающийся позитивно смотрит на возникающие трудности, а мозг готов впитывать знания «как губка». В это время целесообразно, как нам кажется, с самых первых занятий выдавать на домашнее задание лексический материал для заучивания по темам: счет, дни недели, месяцы, продукты, части тела и т.п. Таким образом, преподаватель может достичь сразу нескольких целей:

1) использовать энтузиазм обучающихся и возможности быстрого запоминания информации еще до перегрузки информацией (после 1-1,5 месяца обучения);

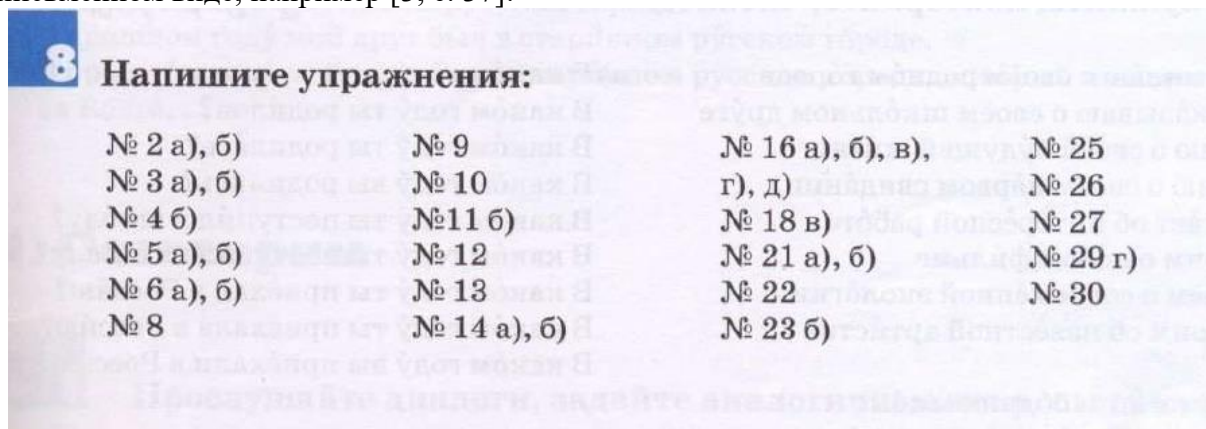
2) социально адаптировать обучающегося: например, вместе названиями продуктов можно дать грамматическую конструкцию «Сколько стоит?», которая требует употребления в самом простом виде именительного падежа, а если обучающийся выучивает за первую неделю счет, то таким образом, он сможет совершать покупки в магазине, другой пример – вместе с наименованиями частей тела вполне обосновано с целью социальной адаптации ввести конструкцию «У меня болит...», которая также требует дополнения наименованием части тела в именительном падеже, а знание такой конструкции и наименований частей тела человека в случае заболевания поможет обучающемуся на приеме у врача [2];

3) этот же материал может послужить для активизации речевых навыков в первый месяц занятий, если преподаватель введет в практику, например, начинать урок со счета в прямом и обратном порядке, перечисления месяцев, при этом, материал можно усложнять со временем – например, перечислять дни недели с образованием предложно-падежной формы: понедельник – в понедельник, суббота – в субботу. По нашему мнению, такая автоматизация в последующем способствует беглости речи;

4) повышению мотивации к обучению, т.к. обучающийся может убедиться в полезности приобретенного знания «здесь и сейчас», когда его первые результаты можно уже применить в практике.

Что же касается домашнего задания в целом, то, несомненно, оно является обязательной частью обучения языку. Однако, проверка домашнего задания не должна быть целью или задачей. Как нам кажется, домашнее задание должно являться органической частью урока, при чем не только при его проверке, но и при выдаче домашнего задания.

Выдача домашнего задания в планах проведения урока русского языка как иностранного всегда помещается в конце урока. Бесспорно, это кажется логическим завершением урока, но рассмотрим пример домашнего задания из учебника «Дорога в Россию». В конце каждого урока авторы предлагают небольшое домашнее задание, включающее два-три упражнения по грамматическому и лексическому материалу, а также весьма обширный список упражнений из урока, которые предлагается сделать в письменном виде, например [3, с. 37]:



8 Напишите упражнения:

№ 2 а), б)	№ 9	№ 16 а), б), в),	№ 25
№ 3 а), б)	№ 10	г), д)	№ 26
№ 4 б)	№ 11 б)	№ 18 в)	№ 27
№ 5 а), б)	№ 12	№ 21 а), б)	№ 29 г)
№ 6 а), б)	№ 13	№ 22	№ 30
№ 8	№ 14 а), б)	№ 23 б)	

Понятно, что все эти упражнения не могут быть выполнены в одно время: преподаватель выбирает для задания на дом те упражнения, которые подходят к теме конкретного урока, проведенного в этот учебный день. С методической точки зрения важно объяснить обучающему порядок выполнения домашнего задания, поэтому вполне логично выполнить это задание устно, включить его в ткань урока так, чтобы упражнение послужило закреплению изучаемой темы на уроке, а затем – автоматизации навыков при выполнении домашнего задания дома. Таким образом, преподаватель объясняет материал, закрепляет его понимание и практические навыки употребления в

аудитории, а затем указывает на то, что это упражнение является домашним заданием или его частью (кстати, если об этом сообщить перед выполнением упражнения, то можно заметить, что данное упражнение выполняется с повышенным вниманием, часто обучающиеся делают пометки карандашом в учебнике или ручкой в тетради, что повышает качество выполнения домашнего задания, с одной стороны, и также служит активизации внимания, например, в середине урока на фоне некоторой усталости, с другой). Затем преподаватель может перейти к следующему упражнению.

Для того, что выработать привычку обучающихся к самоконтролю записи домашнего задания, в том числе, когда домашнее задание выдается, как описано выше, частями, целесообразно выделить левый верхний угол доски для домашнего задания. В этом поле преподаватель записывает домашнее задание в ходе урока или в конце урока. Обучающиеся привыкают видеть домашнее задание в определенном месте доски (если используется интерактивная доска, то для усиления эффекта восприятия записи домашнего задания может применяться один и тот же цвет, который будет предназначен только для записи домашнего задания). Так формируется привычка к самоконтролю записи домашнего задания в ходе урока или в конце урока, особенно, если преподаватель в конце урока еще раз обратит внимание на то, что обучающиеся должны записать домашнее задание в тетрадь и на начальном этапе лично, проходя по аудитории, проконтролирует запись домашнего задания.

Что касается проверки домашнего задания, то оно может быть проверено в ходе урока или в конце его, при этом преподаватель может достичь двух целей: 1) повторения пройденной темы или обозначение осознанной для обучающихся связи изучаемого материала с предыдущей темой, 2) понижения темпа и напряженности занятия при усталости в середине занятия или же в конце учебного дня. Очевидно, что в конце урока обучающемуся легче предъявлять выполненное уже упражнение, которое не требует большой концентрации внимания.

И в заключение: важно, с нашей точки зрения, для успешного обучения сформировать определенный порядок хода урока, который станет предсказуемым для обучающихся, например,

- 1) активизация обучающихся путем выполнения различных упражнений на память, сообразительность и т.п.
- 2) выполнение упражнения, которое является несомненно связанным с уже изученным материалом,
- 3) предъявление нового учебного материала,
- 4) формирование умений и навыков использования нового материала,
- 5) выполнение промежуточного блиц-контроля усвоения нового учебного материала.

При этом как уже выше сказано, время для проверки выполнения домашнего задания должно быть выделено либо в середине занятия, в том случае, если необходимо еще раз опереться на пройденный материал и усвоенные знания, либо в конце занятия, когда обучающиеся уже чувствуют интеллектуальную и эмоциональную усталость.

Постоянное соблюдение преподавателем выбранной очередности частей учебного занятия имеет важное значение для психологического комфорта обучающихся, ликвидации личностной и ситуативной тревожности, особенно в период острой адаптации, когда пройдет «медовый месяц» и обучающийся сталкивается с различными раздражающими факторами в стране изучаемого языка (бытовыми проблемами, культурологическим непониманием, чувством оторванности от родной страны и близких, а также информационной перегрузкой в ходе постоянного интеллектуального напряжения изучения иностранного языка).

Итак, по нашему мнению, в процессе обучения преподавателю целесообразно:

1. Использовать эффективный период начала урока или начальный период обучения для активного пополнения словарного запаса и социальной адаптации обучающегося.

2. Сформировать запас учебного материала для активизации памяти, мышления обучающихся в начале занятия.
3. Построить предсказуемую модель типового занятия для обучающихся с целью устранения психологического дискомфорта и тревожности.
4. Построить занятие с учетом чередования высокого и низкого темпа и напряженности хода занятия, а также снижение напряженности в конце занятия.

Литература

1. Акишина А.А. Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного / А.А. Акишина, О.Е. Каган – М.: Русский язык. Курсы, 2012. – 256 с.
2. Алпеева Л.С., Боравкова О.В. Система многоаспектной адаптационной подготовки иностранных военнослужащих на подготовительном курсе: взаимодействие кафедры русского языка и медицинской службы // Сборник материалов научно-практической конференции «Актуальные проблемы подготовки иностранных специалистов: состояние и перспективы» / Под ред. зав. каф. русского языка, к.ф.н., доц. Тарасовой Е.Н., доц., к.ф.н. Корсунской А.Г. – СПб, ВИФК, 2017 – С. 29-36.
3. Антонова В.Е., Нахабина М.М., Толстых А.А. Дорога в Россию : учебник русского языка (базовый уровень). – 12-е изд., испр. – СПб. : Златоуст, 2018. – 256 с.
4. Пассов Е.И. Урок иностранного языка / Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. – Ростов н/Д : Феникс : Глосса-Пресс, 2010. – 640 с. – (Настольная книга преподавателя иностранного языка).
5. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология: Учебник для вузов: М.: Аспект Пресс, 2009. – 368 с.
6. Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29. декабря 2012 г.- Электронный ресурс. – [Режим доступа http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/] - (дата обращения 04.02.2020). Принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года. Одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года.

Lada S. Alpeeva

SOME ORGANIZATIONAL TECHNIQUES AT THE LESSON OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract: the article considers the principle of building a lesson in Russian as a foreign language, taking into account the following factors: the alternation of the pace and intensity of the lesson, social adaptation of a foreign student, creating psychological comfort and overcoming anxiety, and discusses the methods of issuing and checking homework.

Keywords: principles of lesson organization, foreign language lesson, foreign students.

Галина Игоревна Андреева,
преподаватель кафедры русского языка
Федерального государственного бюджетного
военного образовательного учреждения
высшего образования «Военно-космическая
академия имени А. Ф. Можайского»
Санкт-Петербург

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ КУРСАНТОВ ОСОБЕННОСТЯМ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ СТИЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ» (КОММУНИКАТИВНЫЙ АСПЕКТ)

Аннотация: В рамках статьи рассматриваются актуальные вопросы преподавания стилистики современного русского языка иностранным слушателям военной академии. Основное направление статьи - проблемы в обучении функциональным стилям русского языка, вопросы оптимального выбора языковых элементов в зависимости от задач и условий коммуникации.

Ключевые слова: функциональные стили речи, языковая компетенция, стилистические пометы, культура речи.

Совершенство русского языка связано не только с его лексическим богатством (в нём есть имя для всего), но и с тонкой стилистической дифференциацией языковых средств. Как известно, коммуникативный аспект культуры речи представляет собой «такой выбор и такую организацию языковых средств, которые в определённой ситуации общения при соблюдении современных языковых норм и этики общения позволяют обеспечить наибольший эффект в достижении поставленных коммуникативных задач» [1]. На основных курсах преподавания русского языка иностранным курсантам всё актуальнее становятся проблемы изучения русской стилистики – вопросы оптимального выбора языковых элементов и их наиболее целесообразной организации в зависимости от задач и условий речевой коммуникации. Специальные сферы функционирования языка разнообразны, и в каждой из них есть свои особенности. Эти особенности соответствуют назначению каждого стиля, и может быть, первым условием того, что человек умеет говорить, и является стилистическое чутьё, что означает: он говорит так, как следует в данной ситуации. Проблемы обучающихся в области стилистики связаны в первую очередь с бедным представлением о стилистическом богатстве русского языка, а также с отсутствием у курсантов навыка работы с толковыми словарями и неумением находить и использовать маркировку слова, выраженную с помощью разного рода помет. Изучение функционального аспекта культуры речи предполагает развитие у курсантов языковых знаний, речевых навыков и умений, способности адекватно использовать языковые средства для построения текстов разных жанров в соответствии с нормами письменной речи в её разных функциональных разновидностях. Естественно, речь идёт о формировании таких составляющих коммуникативной компетенции, как языковая, речевая и социолингвистическая компетенции. Очевидно, что решение таких методических задач в первую очередь должно быть обеспечено материалами учебного пособия по культуре речи.

В настоящее время издан ряд пособий по русскому языку и культуре речи для иностранных курсантов [2]. Учебное пособие по культуре речи под ред. доктора филол. наук, проф. Н.И. Белуновой [3], подготовленное в соответствии с требованиями ФГОС ВО, обеспечивает овладение навыками работы с текстами разных жанров, актуальными как для российских, так и для иностранных курсантов. В нём рассматриваются

особенности книжных стилей. Для успешной профессиональной реализации будущего офицера важно знать особенности языка документации. Поэтому особое внимание уделяется правилам оформления текстов таких жанров, которые актуальны в военно - профессиональной деятельности курсантов (автобиография, объяснительная записка, характеристика, виды рапорта). Начиная работу по формированию навыков составления документов, следует обратить внимание обучающихся на место официально – делового стиля в стилистической системе русского языка, а также на экстралингвистические характеристики, реализующиеся в языковой специфике: широком использовании терминологии, номенклатурных наименований, устойчивых оборотов, частом употреблении отглагольных существительных, кратких прилагательных со значением долженствования, производных предлогов и союзов, обилии усложнённых конструкций. Серьёзной мотивацией необходимости знаний правил составления документов могут выступать требования, приведённые в приказе №170 МО РФ от 04.04.2017 «Об утверждении Инструкции по делопроизводству в ВС РФ. Приложение ИД-2017» [4]. Эти требования касаются как текстового, так и языкового оформления: служебный документ должен быть «написан официально - деловым стилем с соблюдением правил русской орфографии и пунктуации, излагаться логически последовательно, кратко и ясно, обеспечивать точное и однозначное восприятие изложенной в нём информации. При составлении служебного документа рекомендуется: пользоваться простыми предложениями; не употреблять лишних слов, не вносящих ничего нового в смысл фразы, предложения; применять общепринятые сокращения слов, других элементов текста, цифровой информации; применяемые термины должны соответствовать терминологии, принятой в международных договорах, законодательстве РФ, а так же в ВС РФ, и употребляться в одном и том же значении во всём тексте служебного документа. Недопустимо применение разных, хотя и равнозначных терминов для обозначения одного и того же понятия».

Знакомство с текстовыми нормами составления документа осуществляется в ходе предъявления образца. Для предупреждения ошибок в организации текста целесообразно познакомить курсантов с теми параметрами, которые учитываются при составлении документа: набор реквизитов, их расположение и последовательность. Значительно упрощает работу над текстом документа знание основных языковых клише, используемых в определённых жанрах. Одна из распространённых стилистических ошибок у курсантов - смешение стилей. Стили литературного языка, прежде всего, сопоставляются на основе анализа их лексического состава, т.к. именно в лексике заметнее всего проявляется различие между ними. Например, слова мать, мама, мамочка, мамуля различаются только стилистически, поэтому и используются в разных стилях. Не только иностранным курсантам бывает довольно трудно определить, можно ли данное слово употребить в том или ином стиле. Для этого и существуют словари и справочники. В толковых словарях русского языка даются пометы, указывающие на стилистическую характеристику слова. Можно предложить обучающимся стилистическую работу по определению маркировки слова, военную, профессиональную терминологическую лексику (рекогносцировка, авангард и т.п.). При обучении деловой речи следует выделить устойчивые обороты деловой речи (в установленном порядке, в случае неявки и т.п.).

На протяжении всех лет обучения иностранных курсантов их основным служебным документом в официальных отношениях с командиром является рапорт, важно отработать навык составления текста рапорта. В нашем пособии представлены образцы рапорта-просьбы и рапорта-доклада, реквизиты рапорта, ключевые фразы. Разнообразие функциональных стилей русского языка соответственно требует разнообразия в организации методики их изучения. С основами научного стиля обучающиеся знакомятся на подготовительном курсе, и к старшим курсам они имеют представление о некоторых особенностях научного стиля. На практических занятиях важно ознакомить

обучающихся с типовой структурой письменной научной работы, проведя её анализ, научить работе с научной литературой, выработать умения составлять и анализировать научно - учебные тексты.

На занятиях по изучению публицистического стиля речи для создания речевой ситуации лучше использовать тексты, которые могут вызвать дискуссию, побудить высказать собственное мнение по выдвинутой в тексте проблеме). Для подготовки публичной речи помогают задания, связанные с устными выступлениями курсантов по защите или опровержению спорных высказываний («Не жди, когда тебе предложат. Попроси», «Ответственность за результат общения бери на себя» и т.п.).

Занятия по стилистике русского языка помогают иностранным курсантам почувствовать и понять богатство и красоту русского языка, многообразие его функциональных стилей, языковые особенности каждого функционального стиля, обеспеченность нашего языка всеми необходимыми средствами для общения в любой ситуации. Однако использование всего языкового арсенала требует специальных знаний, т. е. овладения основами культуры речи.

Литература:

1. Культура русской речи // Под ред. Л.К. Граудиной и Е.Н. Ширяева.- М.,1998.с 16.
2. М.Б. Будильцева, И.Ю. Варламова, И.А. Пугачёв. Риторика и культура речи. Практический курс для иностранцев. - М: Рос. университет дружбы народов, 2015;
3. Н.И. Белунова, Г.И. Андреева. Русский язык и культура речи: учебное пособие.- СПб. ВКА им. А.Ф.Можайского, 2018. -186 с.
4. [http:// garant. ru](http://garant.ru)

Galina I.Andreeva

TEACHING FOREIGN CADETS FEATURES FUNCTIONAL STYLES OF RUSSIAN LANGUAGE (COMMUNICATIVE ASPECT)

The article deals with the urgent issues of the training of the modern Russian stylistics. The main aspect – communicative aspect is learning functional styles of Russian language.

Key words: functional style, language competence, stylistic labels, culture of speech.

Лариса Ивановна Болдырева
к.п.н., доцент, доцент кафедры русского языка
Военного учебно-научного центра Военно-Морского Флота
«Военно-морская академия имени Н.Г. Кузнецова»
Санкт-Петербург

УЧЕБНЫЙ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКИЙ ТЕКСТ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Аннотация: Рассматриваются вопросы овладения языком специальности курсантами военно-морского политехнического института на основе учебного научно-технического текста. Представлены источники и критерии отбора текстов, система работы с адаптированными научно-техническими текстами в аспекте формирования речевой профессиональной компетенции.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция; речевая профессиональная компетенция; учебный научно-технический текст; источники и критерии отбора научно-технических текстов.

Компетентностная парадигма, положенная в основу современного образования в качестве основной цели обучения РКИ обозначает формирование у учащихся коммуникативной компетенции.

Отметим, что, несмотря на многочисленные попытки учёных и методистов В.В. Виноградова, М.В. Вятютнева, И.А. Зимней, Д.И. Изаренкова, А.А. Леонтьева, М.Р. Львова, Л.В. Московкина, Е.И. Пассова, К.Ф. Седова, Н.Л. Федотовой, А.Н. Щукина и других до настоящего времени нет общепризнанного определения понятия «коммуникативная компетенция». В качестве наиболее полного, на наш взгляд, может быть принято определение, данное М.Р. Львовым, который считает, что «коммуникативная компетенция – это термин, обозначающий знание языка (родного и неродного), его фонетики, лексики, грамматики, стилистики, культуры речи, владение этими средствами языка и механизмами речи – говорения, аудирования, чтения, письма – в пределах социальных, профессиональных и культурных потребностей человека» [3, с. 92-93]. Автор отмечает, что способами приобретения коммуникативной компетенции являются естественная речевая деятельность языковой личности и специальное целенаправленное обучение.

Многокомпонентная структура коммуникативной компетенции позволяет рассматривать профессиональную компетенцию в качестве её важной и неотъемлемой составляющей, основой которой является «совокупность профессиональных знаний, умений, а также способы выполнения профессиональной деятельности» [1, с. 53].

И.А. Зимняя, определяя объём понятия «компетенция» в профессиональной сфере, включает в неё «некоторые внутренние, потенциальные, скрытые психологические новообразования: знания, представления, алгоритмы действий, ... которые затем выявляются в компетентностях человека...» [2, с. 41].

Профессиональная компетенция, являясь для иностранного выпускника технического вуза обязательной частью коммуникативной компетенции, представляет собой сложную структуру и включает минимум три компонента: инструментальные компетенции, межличностные компетенции и системные компетенции.

В качестве важнейшей составляющей инструментальной компетенции рассматриваются лингвистические умения и коммуникативные компетенции, которые предполагают умения осуществлять коммуникацию на «втором языке», в данном случае, на русском языке [4].

Научить курсантов военно-морского политехнического вуза пользоваться литературой по специальности в профессиональных целях и уметь высказываться на русском языке по вопросам, связанным с будущей профессией, – одна из основных задач, которую необходимо решить при обучении РКИ.

Для иностранных учащихся, обучающихся по специальностям, связанным с радиоэлектроникой, изучение русского языка носит, прежде всего, сугубо практический характер, поскольку уровень владения языком обучения оказывает определяющее влияние на возможность изучения технической специальности.

Восприятие лекции по технической дисциплине на слух и её запись представляет для учащегося-иностранца большую сложность, даже в том случае, когда звучащий текст сопровождается слайдами с текстом и схемами. Поэтому для иностранного курсанта основным видом речевой деятельности в процессе учебной работы является не столько аудирование и запись лекции, сколько чтение научно-технического текста (как на занятии, так и в часы самостоятельной подготовки).

Обучение иностранных учащихся специальностям радиоэлектронного профиля осуществляется по тем же учебным программам и пособиям, что и обучение русских курсантов. Чтение и понимание неадаптированного технического текста – задача, с которой учащемуся-иностранцу самостоятельно справиться очень сложно.

В силу указанных обстоятельств на практических занятиях по РКИ учебный научно-технический текст становится единицей обучения языку специальности. Такие тексты не только позволяют познакомить учащихся с особенностями научного стиля речи и жанровым своеобразием текстового материала (логическая организация, правила построения суждения, рассуждения, технического описания объекта, использование специальных лексико-грамматических конструкций и т.д.), но и формируют предпосылки для решения коммуникативных задач, связанных с обучением специальности, написанием выпускной квалификационной работы и процедурой её защиты.

Работа с текстом на занятиях по РКИ в аспекте овладения языком специальности создает лингводидактические условия для формирования важных речевых составляющих профессиональной компетенции:

- навыков и умений извлечения научной информации, необходимой для овладения технической специальностью;
- умения интерпретировать полученную информацию для использования её в учебно-профессиональной сфере, а также для создания вторичных текстов (конспектов, аннотаций, рефератов);
- умения находить в научно-техническом тексте структурно-смысловые и языковые средства его организации и использовать их при порождении собственных высказываний по темам специальности.

Отметим также наиболее важные условия раскрытия (реализации) потенциала профессионально ориентированных текстов для развития логического мышления учащихся, умения анализировать, сравнивать и сопоставлять, делать обобщения и выводы, а также для совершенствования механизмов внутренней речи (восприятия письменной речи на чужом языке, понимания, осмысления, вероятностного прогнозирования).

Важным фактором организации работы с учебным научно-техническим текстом является отбор текстового материала. Предъявляемый иностранным учащимся текст должен соответствовать следующим требованиям:

- он должен быть доступным и посильным, т.е. соответствовать уровню сформированности общей и профессиональной языковой и речевой компетенции на каждом этапе обучения. Слишком сложный текст, содержащий большое количество незнакомой технической терминологии и лексико-грамматических конструкций,

вызывает у иностранных курсантов «отторжение» даже при хорошо организованной предтекстовой работе, негативно влияет на мотивацию овладения языком.

- содержание текста, рассматриваемые в нём вопросы должны быть актуальны для учащихся и интересны им, т.е. тесно связаны с изучаемыми техническими дисциплинами;

- тексты должны содержать избыточную информацию, которая позволяет учащимся испытывать меньшее напряжение при работе с текстом и создаёт у них чувство психологического комфорта;

- объём текста должен коррелироваться с этапом изучения РКИ: на подготовительном курсе для работы предлагаются тексты не более 0,5 страницы, к завершению основного этапа на 4 курсе происходит постепенное увеличение объёма до 2,5 - 3 страниц;

- сохранение аутентичности текста при его адаптации.

Источниками учебных научно-технических текстов служат учебные пособия, по которым обучаются курсанты, а также статьи по радиоэлектронике из журналов и сборников по радиотехническим специальностям. Обращение к аутентичным текстовым материалам позволяет сохранить их жанровое и стилевое своеобразие, структурно-композиционную организацию, познакомить на текстовой основе будущих иностранных специалистов с речевыми клише, оформляющими высказывания научного стиля речи, с терминами и терминологическими словосочетаниями. Адаптированные научно-технические тексты должны сохранять ситуативную адекватность используемых языковых средств (общеупотребительных и профессиональных), иллюстрирующих аутентичность их употребления в технической литературе.

Особое требование предъявляется к композиции научно-технического текста, выступающего единицей обучения языку специальности. Как правило, тексты по техническим специальностям, содержащие описание объекта или явления, включают три части: вступление, в котором представлено краткое определение рассматриваемого понятия; в основной части даётся развёрнутое, детальное описание явления; заключение содержит обобщение и выводы. Чётко выделяемые структурно-смысловые части способствуют лучшему восприятию, пониманию и осмыслению текста на чужом языке.

Таким образом, учебный научно-технический текст, используемый на занятиях по РКИ в военно-морском политехническом институте в качестве единицы обучения, обладает большим методическим потенциалом в аспекте формирования речевой профессиональной компетенции будущих специалистов по радиоэлектронике.

Литература

1. Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов. – 2-е изд., перераб., доп. М.: Академический Проект; Екатеринбург; Деловая книга, 2003. 336 с.
2. Зимняя И.А. Ключевые концепции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. №5. С. 34–42
3. Львов, М. Р. Словарь-справочник по методике преподавания русского языка: Пособие для студентов педагогических вузов и колледжей / М.Р. Львов. М.: Издательский центр "Академия"; Высшая школа. 1999. 272 с.
4. Поликанова Е.Г. Исторический аспект развития компетентностного подхода в образовании// Вестник ЧитГУ. 2008 - №4 (89). С.44-48.

**EDUCATIONAL SCIENTIFIC AND TECHNICAL TEXT IN RUSSIAN AS A
FOREIGN LANGUAGE CLASSES AS A MEANS OF FORMING PROFESSIONAL
COMPETENCE**

Abstract: The questions of mastering the language of the specialty by cadets of the naval Polytechnic Institute on the basis of the educational scientific and technical text are considered. The sources and criteria for selecting texts, the system of working with adapted scientific and technical texts in the aspect of forming speech professional competence are presented.

Keywords: communicative competence; speech professional competence; educational scientific and technical text; sources and criteria for selecting scientific and technical texts.

КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ РЕЧЕВОЙ РАЗМИНКИ НА УРОКЕ РКИ

Аннотация: в статье рассматривается один из вариантов фрагмента начального этапа урока – речевая разминка. Также демонстрируются примеры речевых разминок как коммуникативное средство включения учащихся в речевую деятельность.

Ключевые слова: речевая разминка; коммуникация; ситуация; упражнение; этапы урока.

Коммуникативно-ориентированное обучение иностранным языкам ставит своей целью подготовить учащихся к использованию языка в реальной жизни. Исходя из этого принципа, преподаватель должен планировать урок в иностранной аудитории, создавая как можно больше ситуаций общения, приближенных к реальным. Коммуникативные задания, направленные на работу по продуцированию речевой деятельности, должны иметь место в любой части урока, в том числе и в первых его минутах.

Не имея единого мнения относительно типологии уроков [5, с. 217, 7, с. 260, 3, с. 60, 4, с. 3 и др.], методисты, однако, сходятся в том, что ориентация на коммуникацию является ведущим принципом в уроке любого типа. Мы же сфокусируем свое внимание на уроках комбинированного типа, которые следует понимать, как «проведение занятий, направленное на формирование языковой базы, ее закрепление с помощью упражнений и применение в процессе речевого общения...» [7, с. 258]. Представляется, что именно в уроках такого типа речевая разминка, о которой речь пойдет ниже, и будет наиболее уместна, с учетом тех функций, которые она выполняет.

В настоящей статье речь пойдет преимущественно об организационной части урока. Однако поскольку компоненты урока неразрывно связаны друг с другом и составляют единое тело урока, мы должны вкратце охарактеризовать его основные этапы.

Являясь организационной единицей обучения, урок включает в себя следующие стабильные компоненты, в рамках которых выделяются вариативные компоненты, обусловленные конкретными целями урока и этапом обучения:

1. Организация начала урока (введение в языковую среду) состоит из приветствия, объявления учебных вопросов, целей и задач, речевой или фонетической разминки, проверки домашнего задания.

2. Центральная часть урока включает введение нового материала, его закрепление с помощью тренировочных упражнений, работу с текстом, с диалогами и т.д.

3. Завершающая часть урока состоит из подведения итогов урока, контроля, оценки работы, объявления и объяснения домашнего задания.

Несмотря на то, что все этапы урока одинаково важны, в настоящей статье особо хочется выделить организационный момент урока, а именно тот его вариативный компонент, который называется «разминка». Разминка, или зарядка, может быть фонетической и речевой, в таком случае ее еще называют «вступительной беседой». Эти речевые разогревы (упражнения *warming up*) являются хорошей мотивационной базой, обеспечивают «эмоциональный тонус и разнообразие учебной деятельности» [2, с. 9]. Щукин пишет, что вступительная беседа, «призвана создать атмосферу общения на уроке и подготовить переход к его основной части». Действительно, речевая разминка – отличный способ переключить сознание слушателей с их родного языка на русский, особенно если группа одноязычная, и до урока беседа шла на родном языке,

активизировать работу мозга, а также психологически включиться в процесс обучения, снять речевой барьер. Такая «утренняя гимнастика» позволит задать уроку коммуникативную направленность. Из сказанного выше необходимо сделать вывод о логичности и важности этого вида работы.

Еще в далеком 1989 году Е.И. Пассов писал, что начало урока может быть каким угодно, главное, чтобы оно вводило учеников в атмосферу иноязычного общения. Ученый сокрушался о том, что из урока в урок появление учителя сопровождается стандартными вопросами – кто дежурный? Какое число? Кто отсутствует? [5, с. 251]. Однако такую ситуацию трудно назвать коммуникативной. Сам Е.И. Пассов приводит массу вариантов коммуникативного начала урока [5, с. 252]. Но все же предложенные ученым варианты должны быть пересмотрены и адаптированы к реалиям современной жизни.

Конечно, урок должен образовывать максимум возможных структурных вариантов, чем достигается новизна учебного процесса. Как компонент методического содержания урока новизна является одним из главных факторов, обеспечивающих интерес учащихся. Исходя из этого, возможно говорить о вариативности этого компонента, о постоянной видоизменяемости его форм. Так, разминка может развивать отдельно грамматические, фонетические, лексико-грамматические, слухо-произносительные, коммуникативные навыки, а может быть комбинированной [2, 9].

Ограниченные объемом статьи, подробнее остановимся на собственно речевой разминке и приведем несколько примеров упражнений. Отметим, что в статье не ставится цель описать всю систему упражнений-разминок, а лишь предпринимается попытка рассмотреть некоторые из используемых в практике автора.

В методике нет четких правил относительно времени, отводимого на этот фрагмент урока. Собственные наблюдения показывают, что оптимальное время в группе до 8 человек – 8-10 минут. Главное, чтобы атмосфера, заданная вначале, поддерживалась в течение всего урока.

1. Рассказ о вчерашнем дне. Задание – рассказать, что ученик делал вчера, но добавить один-два нереальных факта. Задача остальных студентов – слушать внимательно и догадаться, что было выдумкой.

Например, *«Вчера я встал рано, позавтракал и пошел на урок. После урока я пошел гулять в парк, там я познакомился с президентом России, мы долго разговаривали, а потом мы вместе поужинали. Я вернулся домой, сделал домашнее задание, посмотрел фильм и пошел спать»*. Однорूपники должны опровергнуть нереальный факт с помощью отрицательного предложения, например, *«Ты не мог познакомиться с президентом России в парке, это невозможно»*, или *«Ты не знакомился с президентом, вы не разговаривали и не ужинали вместе»*.

Можно варьировать это задание таким образом: скажите две правды и одну неправду, и предложите начало фразы: 1. Вчера вечером я смотрел...2. На завтрак я ел...3. Вчера мы с друзьями были...

Такой тип задания активизирует мыслительную деятельность, заставляет мозг работать не по шаблону, а креативно. Помимо этого, такая работа держит в тонусе всех остальных слушателей и в итоге выводит их в коммуникацию. В приведенном примере отрабатывается и грамматика – формы глаголов, лексико-грамматические конструкции, отрицательные предложения.

2. Фантазии о будущем. Задание – расскажите о завтрашнем дне, добавляя несколько (или все) нереальных фактов. В отличие от первого варианта, задача студента – употребить будущее время. Такую разминку можно провести с целью отработки будущего времени глаголов НСВ/СВ. Однорупники в данном случае будут оппонировать с помощью отрицательных предложений, также тренируя виды глаголов.

3. Карточки с вопросами. Раздаточный материал – нарезанные карточки-полоски с вопросами, например, *«Кофе или чай? Почему?»*, *«Ехать на машине или идти пешком?»*

Почему?», «Суп или гамбургер? Почему?». Студенты достают вопрос из коробочки, разворачивают, читают, отвечают на вопрос. Можно провести работу в парах – один спрашивает, другой отвечает, но тогда вопрос необходимо развернуть: «Элиас, что ты любишь больше...», «Зевду, скажи, что тебе нравится больше...», а после ответа рассказать о своих предпочтениях.

Такие карточки могут содержать конструкции на актуализацию материала предыдущего урока, например, в данном случае отрабатываются конструкции «я люблю + В.п. / инфинитив» и «мне нравится / нравятся + И.п. / инфинитив». На отработку предложно-падежных конструкций можно предложить такие вопросы: *«Чай с сахаром или без сахара? А кофе? Почему?».*

4. **Реплика-стимул**, которая может быть связана с погодой, новостями, жизнью класса, университета, города, а может быть стихотворением, высказыванием, цитатой, связанной с темой урока, с датой, несомненно, адаптированные соответственно уровню группы, например, *«Ну и погода сегодня! Где вообще зима? Как вы думаете, что происходит с климатом?»*, или фрагмент из стихотворения А. С. Пушкина, приобщенный к 14 февраля, может послужить отличным стимулом к беседе:

«Без вас мне скучно, - я зеваю;

При вас мне грустно, - я терплю;

И, мочи нет, сказать желаю,

Мой ангел, как я вас люблю! – писал А.С. Пушкин, а вы что думаете о любви?».

5. **Отработка оценочных прилагательных в виде рассказа о своем вчерашнем дне.**

На доске преподаватель пишет фразу: *Вчера у меня был (нормальный, хороший, плохой, ужасный, отличный, прекрасный) день, потому что...* Преподаватель может сделать это задание более коммуникативным, рассказав о своем вчерашнем дне: *«Вчера у меня был прекрасный день, потому что было воскресенье, и я ходила гулять в парк, я отлично провела день! А у вас какой был день?».*

6. **Командное соревнование.** Класс делится на две команды, которые должны доказать какой-то факт, приводя аргументы и контраргументы, например, *как лучше общаться – по Интернету (Skype, WhatsApp, Facebook и т.д.) или реально?* По форме такая зарядка больше напоминает игру, однако же опыт показывает, что и в начале урока она отлично разогревает учащихся, пробуждая в них соревновательный дух.

Конечно, в качестве зарядки можно взять любую игру, коих в настоящее время методика предлагает великое множество, но, видится, что в качестве начала урока обычная разминка более оптимальна по времени.

Таким образом, отношение к разминке как к подэтапу урока в методике неоднозначно, ведь некоторые преподаватели предпочитают начинать сразу с дела [1, с. 211]. Представляется, что миновать этот момент сложно, он возникает естественно, другое дело, что важно уметь облечь его в коммуникативную форму, ведь и фонетическую зарядку можно сделать коммуникативной [2, с. 9], да и проверку домашнего задания можно построить таким образом, чтобы обучающийся находился в тонусе, был заинтересован, а не монотонно читал написанное им дома. В настоящей статье мы описали лишь несколько вариантов разминок, безусловно, их великое множество, и поиск новых форм работы бесконечен.

Литература

1. Акишина А. А., Каган О. Е. Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного. М., 2002. 155 с.

2. Вохмина Л.Л., Нечаева Е.В. Содержание понятия мотивации в преподавании русского языка как иностранного // Л.Л. Вохмина, Е.В. Нечаева. – Русский язык за рубежом, №1 (254), 2016, С. 4-14.

3. Крючкова Л.С., Мощинская Н.В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. Учебное пособие для начинающего преподавателя, для студентов-филологов и лингвистов, специализирующихся по РКИ. М., 2009. 480 с.
4. Новикова М. Урок РКИ на современном этапе Классификация уроков: общедидактический подход // Latvijas Universitate. 2009. 15 с.
5. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Рус. яз., 1989. 276 с.
6. Чеснокова М.П. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие. - 2 изд., перераб. М.: МАДИ, 2015. 132с.
7. Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие. М., 2003. 334 с.

Zamina N. Gasanova

SPEECH WARM-UP'S COMMUNICATIVE POTENTIAL AT THE LESSON OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract: the paper presents speech warm-up as one of the variant of a lesson's initial stage. It also demonstrates examples of speech warm-up as a communicative means of involving students in speech activity.

Keywords: speech warm-up; communication; situation; exercise; lesson stages.

Юлия Анатольевна Говорухина
д.филол.н., доцент, профессор кафедры русского языка
филиала Военного учебно-научного центра Военно-Морского Флота
«Военно-морская академия им. Н. Г. Кузнецова»,
Калининград

КОНЦЕПЦИЯ Н. И. ЖИНКИНА ОБ УНИВЕРСАЛЬНОМ ПРЕДМЕТНОМ КОДЕ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

Аннотация: Статья посвящена проблеме порождения и понимания речи, актуальной в современной лингвистике. Исследуются возможности экстраполяции идей Н.И.Жинкина об универсальном предметном коде в область практики преподавания русского языка как иностранного. Перспективным представляется учитывать возможности внутренней речи иностранного студента, в которой слова переходят из плана замысла в план значения.

Ключевые слова: внутренняя речь; понимание речи; порождение речи; русский язык как иностранный; универсальный предметный код

Проблема порождения и понимания речи – одна из актуальных и дискуссионных в лингвистике, психолингвистике, коммуникативистике. Результаты существующих исследований имеют практическую значимость и могут быть использованы в том числе в методике преподавания иностранных языков. Методика преподавания РКИ на сегодняшний день пополняется новыми технологическими приемами, рожденными собственно преподавательской практикой. Актуальным и продуктивным видится и иной путь – от теории к практике. Теория языка обладает явным потенциалом практического применения, ее положения могут быть экстраполированы в область методики. Так, например, практически неосвоенными методикой оказались исследования, посвященные проблеме языка и мышления, разрабатываемой отечественными и зарубежными лингвистами.

Преподаватель РКИ сталкивается с целым комплексом коммуникативных помех (своеобразных «шумов») в освоении учащимися языка. Осложняют коммуникацию и изучение другого языка разность грамматик, артикуляционно-фонетические особенности, культурный контекст. В работе «Язык. Речь. Творчество» Н. И. Жинкин отмечает, что процесс овладения иноязычной лексикой связан с работой психологических механизмов, которые, будучи сформированы на родном языке, не срабатывают при изучении неродного языка [5, с. 24].

Но так же, как имеют место близкие межкультурные концепты, антропологически и физиологические схожие механизмы звукоизвлечения, существуют и некие правила, которые можно применить к разным языкам (это объясняет феномен переводимости). Одним из первых задался вопросом порождения и понимания речи Л. С. Выготский («Мышление и речь» [1]), который развел понятия значения и смысла. Значение, по мнению ученого, – сложившаяся в ходе истории общества система связей, которая стоит за словом, смысл – это индивидуальное значение слова, которое связано с личностным субъективным опытом говорящего и конкретной ситуацией общения. Движение от мысли к слову Л. Выготский представляет как превращение личностного смысла в общепонятное значение, актуализируя феномен внутренней речи [1, с. 1003-1004]. Именно во внутренней речи иностранного студента слова переходят из плана замысла в план значения, именно в ней появляются первые словесные обозначения элементов смысла, которые затем оформляются в связную речь. Н. И. Жинкин развивает эту мысль: «Слушающий совершает двойную работу: он слышит передаваемый ему текст и вместе с тем производит его смысловое сжатие. То же делает и говорящий в обратной операции – он произносит текст и в то же время разворачивает сжатый задуманный замысел. Это

значит, что диалог человека реализуется на двух языках – внешнем и внутреннем» [2, с. 144]. Знаковая система этих языков различна. В практике преподавания РКИ учитывается первый и практически игнорируется второй. Описывая этапы речепорождения, исследователь выделяет в качестве самостоятельного этап внутреннего программирования, в ходе которого происходит неосознаваемое порождение схемы, на базе которой затем осуществляется построение высказывания. Эта «первичная запись» включает моделирование и высказывания как текста с его смысловой последовательностью, так и каждого предложения в отдельности. Она еще не имеет грамматического оформления, но уже обладает выраженным личностным смыслом.

В практике преподавания РКИ, на наш взгляд, необходимо учитывать, что речевая деятельность – это деятельность конструирования, которая еще до момента вербализации предполагает отбор и содержания, и языковых средств из множества компонентов.

Из установки «язык мысли отличается от языка словесного» исходит Н. И. Жинкин. По его мнению, базовым компонентом мышления является особый язык интеллекта, логические когнитивные правила, на основе которых возникают смысловые связи. Ученый называет их универсальными предметными кодами (далее – УПК) [3,4]. Единицами УПК являются наглядные образы, которые формируются в сознании человека в процессе восприятия окружающей действительности, схемы, картины, чувственные представления, эмоциональные состояния.

Перечисленные единицы не имеют отчетливого словесного оформления, но это не значит, что они не реконструируемы. УПК и их проявления могут реализоваться в жестах, мимике. Студенты, изучающие РКИ, активно используют эти формы коммуникации в ситуации словесной лакуны. Имея ввиду направление «от мысли к слову», продуктивным видится использование на занятиях обратного направления «от слова к мысли», подкрепление пояснения значения слова жестом, мимикой. Такое подкрепление соответствует невербальной природе кода. В процессе восприятия и понимания языка мы, наоборот, переводим языковые единицы на универсальный предметный код.

В ассоциативных экспериментах, проведенных Н. И. Жинкиным, испытуемые часто идентифицировали стимулы через личные чувственные образы (слово «мама» вызывало пару «моя», «город» – название родного города, «мой» и др.). Чувственный образ кодирует тот или иной концепт в их сознании. Опора на ассоциативные комплексы также может быть учтена в практике преподавания РКИ, в освоении новой лексики.

УПК определяет представления человека о содержании речи (элементарно – мы предполагаем наличие предмета и содержания речи), о смысловой структуре текста, о мотиве, адресате, прагматике сообщения. Все это не зависит от того, на каком языке говорит человек и какой язык он изучает. Это необходимо учитывать в аудировании и изучении текстов разных жанров, включать упражнения на реконструкцию речевой ситуации, контекста, адресата, на разбиение текста на темы, подтемы и микротемы.

Практика преподавания РКИ убеждает в том, что поиск слова, который осуществляет иностранный студент, будет продуктивным, если он опирается не только на память, но и на мыслительные операции. Поворот методики в направлении мышления, не речи, но когнитивных установок речепорождения может стать перспективным и оформиться в системе специфических дидактических приемов.

Литература

1. Выготский Л.С. Мышление и речь // Психология развития человека. М.: ЭКСМО, 2005. С. 664-1019.
2. Жинкин Н.И. Механизмы речи. М.: АПН РСФСР, 1958. 378 с.
3. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. М.: Наука, 1982. 157 с.

4. Жинкин Н.И. О кодовых переходах во внутренней речи // Вопросы языкознания. 1964. № 6. С. 26-38.
5. Жинкин Н.И. Язык. Речь. Творчество. М.: Лабиринт, 1998. 364 с.

Yuliya A. Govorukhina

THE CONCEPT OF N. I. ZHINKIN ABOUT A UNIVERSAL SUBJECT CODE IN THE PRACTICE OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract: The article is devoted to the actual linguistic problem of generation and understanding of speech. The possibilities of extrapolating the N. I. Zhinkin's ideas about a universal subject code into the field of the practice of teaching Russian as a foreign language are analyzed. It seems promising to take into account the possibilities of a foreign student's internal speech, where the words transfer from the plan of purpose to the plan of meaning.

Keywords: inner speech; understanding of speech; generation of speech; Russian as a foreign language; universal subject code

Ирина Викторовна Грачёва
к. п. н., доцент кафедры русского языка
Военного учебно-научного центра Военно-Морского Флота
«Военно-морская академия имени Н.Г. Кузнецова»
Санкт-Петербург

ОТ ЯЗЫКА ПРОФЕССИИ К ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ (Обучение иностранных военнослужащих языку специальности на этапе предвузовской подготовки)

Аннотация: статья посвящена проблемам, связанным с обучением иностранных военнослужащих языку специальности на подготовительном курсе; рассматриваются вопросы содержания и логики построения учебного материала, его соотнесение с основным грамматическим курсом.

Ключевые слова: предвузовская подготовка; специальная лексика; профессиональная лексика; базовый профессиональный словарь; иностранные военнослужащие.

В российских вузах на этапе предвузовской подготовки наряду с обучением иностранных учащихся грамматике на материале общеупотребительной лексики входит первое знакомство с языком будущей специальности (профессии), а также с языком тех учебных предметов, которые на первых курсах помогают этой специальностью овладеть.

Анисина Ю.В., анализируя историю профессионально ориентированного обучения в системе подготовки ИВС, отмечает, что это направление работы динамично «развивается и совершенствуется с учётом изменений, происходящих в политической, социальной и производственных сферах, включая изменения в воинском деле, а также в методике преподавания». [1, с. 137]

Однако до сих пор нет единства в определении названия той части содержания учебных программ, в которую входит язык специальности. Так, Горбань Л.В., анализируя структуру языка военных моряков, использует следующие названия: «профессиональный язык», «язык для специальных целей», «язык военно-морской специальности», «язык специальности военно-морское дело», «язык военных моряков». [2, с. 5] (В связи с этим в данной статье название «Язык специальности» используется условно.)

Серьёзной проблемой является обоснование подходов к отбору и логике построения учебного материала, т.е. к перечню разделов, тем и конкретных текстов, представленных в определённой последовательности, которые бы отражали профиль вуза, а также требования к их оптимальному (необходимому и достаточному) объёму, что непосредственно связано с общим числом учебных часов, отводимых на изучение языка специальности.

Кроме того, начало работы со специальной лексикой относительно этапа обучения РКИ в разных вузах определяется по-разному: в одних вузах уже на элементарном уровне при прохождении грамматики начинают вводить специальную лексику, типичные для профессии грамматические конструкции и простые тексты; в других вводят язык специальности только тогда, когда учащиеся вышли на уровень общего владения русским языком.

Вопрос о точном названии раздела на подготовительном курсе имеет принципиальное значение, т. к. слова *профессия* и *специальность* не тождественны. Профессия – это род трудовой деятельности, и в военно-морском вузе это профессия моряка. Специальность – это комплекс приобретённых путём специальной подготовки и опыта работы знаний, умений и навыков, необходимых для определённого рода деятельности в рамках одной профессии, например, специалист РТС, специалист РЭБ, специалист БИУС и др.

На наш взгляд, на подготовительном этапе необходимо погрузить учащихся в контекст их будущей профессии военного моряка, а не специальности (тем более, что специальность во многих вузах начинает изучаться только на 2-3 курсе). Это чрезвычайно важно по нескольким причинам. Во-первых, у некоторых иностранных военнослужащих, прибывших в Россию, нередко отсутствуют элементарные представления об объекте изучения – о море, о корабле, что может снижать мотивацию. Кроме того, объективно существует большая разница между уровнем развития флота в Российской Федерации (наличием различных видов современных кораблей и их оснащённостью) и в странах учащихся, поэтому иностранным военнослужащим бывает трудно представить уровень знаний, которыми они должны овладеть в процессе обучения, для того чтобы служить на современном военном корабле. Во-вторых, обращение к контексту профессии на начальном этапе подготовки позволяет начать формирование базового профессионального словаря учащихся, который позволит им осознавать своё будущее предназначение как военного, ориентироваться в образовательной среде вуза, а впоследствии будет расширяться за счёт языка изучаемой специальности.

В связи с этим в содержание рассматриваемого раздела на подготовительном курсе должны входить темы, которые бы прежде всего дали представление о структуре современных Вооружённых сил, в частности, Вооружённых сил РФ, о возможностях и предназначении видов и родов войск как об эксплицитном контексте деятельности современных военных моряков. Опыт работы показывает, что учащиеся, несмотря на высокий уровень трудности материала, с большим интересом и желанием воспринимают его, особенно тогда, когда он имеет визуальное сопровождение. Кроме того, обращение к этой теме имеет большое воспитательное значение, поскольку она содержит главные морально-нравственные установки, определяющие назначение ВС РФ: служить для защиты суверенитета и целостности страны, а также для отражения нападения. Акцент на этом положении, сделанный преподавателем на уроках русского языка, – первых уроках в России! – способствует формированию у ИВС собственного мнения о деятельности российских Вооружённых сил и адекватной оценке роли ВС России на мировой арене.

Следующим шагом, приближающим курсантов к будущей профессии, является тема, непосредственно знакомящая с местом будущей службы: в военно-морском вузе – с классами военных кораблей, поскольку на примере кораблей ВМФ РФ позволяет конкретизировать представления учащихся о потенциальных возможностях современного флота, что также способствует воспитанию чувства уважения к ВС России, формирует мотивацию к дальнейшему обучению и закладывает основы профессиональной компетентности.

В дальнейшем изучение раздела «Язык специальности» концентрирует внимание ИВС на инженерных аспектах будущей профессии (в военно-морском вузе – на тактико-технических характеристиках корабля), что можно рассматривать как пропедевтическую работу, поскольку знакомство с лексикой и грамматическими конструкциями по этой теме непосредственно приближает курсантов к предметам, которые будут изучаться на 1 курсе.

Таким образом, содержание и логику построения раздела «Специальная лексика» на подготовительном курсе в целом можно было бы определить как *от профессии – к специальности*.

Важно отметить, что в рамках рассматриваемого раздела ИВС должны также овладеть языком российского воинского этикета и знаков отличий, языком военных команд и воинского устава, научиться составлять деловые бумаги (рапорты, объяснительные записки), что также необходимо отразить в структуре раздела. При этом содержание раздела «Язык специальности» выстраивается «не на века»: оно должно уточняться,

обновляться военными специалистами, а методы, приёмы и способы его представления совершенствоваться преподавателями РКИ.

В связи с этим актуальным представляется идея Гусевой Л.Г. о том, что для каждой специальности, по которой военный вуз готовит специалистов, «русистам совместно с преподавателями-предметниками необходимо разработать учебные пособия «Введение в специальность», отражающие структуру курса, типологию текстов данной науки, вводящие базовые понятия дисциплины». [3, с. 5]

Вопрос о содержании рассматриваемого раздела тесно связан с вопросом о месте и времени введения материала относительно этапа обучения на подготовительном курсе. По нашему мнению, начинать эту работу необходимо уже на элементарном уровне обучения. На первых этапах материал уроков по специальной лексике может быть напрямую связан с грамматическими темами, изучаемыми по основному учебному пособию, являясь их иллюстрацией. Примеры, данные в учебнике, необходимо дополнять примерами из сферы языка специальности, акцентировать на них внимание, выделять, давать на запоминание.

В дальнейшем на уроках по обучению специальной лексике неизбежно «забегание вперёд», которое можно рассматривать как пропедевтику, способствующую лучшему усвоению грамматического материала, поскольку учебная деятельность курсантов начинает приобретать мотивированный характер, т.к. вызывает у них профессиональный интерес. Мы исходим из того, что одна и та же тема может быть изучена на разных уровнях сложности: здесь уместен принцип концентрического обращения к материалу, при котором объём темы, глубина её понимания, степень детализации возрастают по мере обучения, благодаря чему к моменту окончания подготовительного этапа знания учащихся по разделу должны соответствовать критериям обученности, а изученный материал должен выноситься на экзамен.

На формирование профессионального базового словаря на подготовительном курсе работают также знакомство со страноведческим материалом (страницы истории русского флота, история Адмиралтейства и т.д.), посещение Военно-морского музея, Военно-морского парада в честь Дня ВМФ России, участие в традиционных торжественных мероприятиях, проводимых в учебных заведениях.

Такая система работы на предвузовском этапе подготовки способствует введению курсантов в профессию и готовит к изучению языка специальности.

Литература

1. Анисина Ю.В. Развитие профессионально ориентированного обучения русскому языку как иностранному в военных вузах России. // Наука и Школа. № 3, 2019.
2. Горбань Л.В. Военно-морская лексика русского языка в синхронии и диахронии: автореферат диссертации на соискание степени кандидата филологических наук. Мурманск, 2008. С. – 30.
3. Гусева Л. Г. Дидактическое обеспечение профессионально ориентированного обучения русскому языку ИВС на этапе довузовской подготовки : Диссертация на соискание степени кандидата педагогических наук. СПб, 2004.
4. Фадеев С. В. Учебно-методическое пособие. Вооружённые силы. Классы кораблей. Тактико-технические характеристики корабля. Корабельное вооружение. СПб.: ВУНЦ ВМФ «ВМА», 2016.

**FROM LANGUAGE OF PROFESSION TO LANGUAGE OF
SPECIALITY (Teaching of foreign servicemen to the language of specialty
on the stage of pre-institute of higher preparation)**

Abstract: the article is devoted to the problems associated with the training of foreign military personnel in vocabulary at the preparatory course; issues of content and logic of constructing educational material, its correlation with the main grammar course are considered.

Keywords: pre-university training, special vocabulary, professional vocabulary, basic professional vocabulary.

Евгения Витальевна Гребенникова
преподаватель кафедры русского языка
Федерального государственного бюджетного
военного образовательного учреждения высшего образования
«Военно-медицинская академия имени С.М. Кирова»
Санкт-Петербург
Татьяна Евгеньевна Петрова
к.ф.н., доцент, доцент кафедры русского языка
как иностранного и методики его преподавания
Санкт-Петербургского государственного университета
Санкт-Петербург

ПРИЁМЫ РАБОТЫ С ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ТЕКСТОМ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ¹

Аннотация: в данной статье рассматривается вопрос об эффективности разных методов работы с художественным текстом. Представлены результаты эксперимента, направленного на изучение восприятия аутентичного художественного текста иностранными учащимися и сравнение уровня понимания текста при предъявлении материала в трех вариантах: без визуальной опоры (традиционный способ), с ключевыми словами и с иллюстрациями.

Ключевые слова: восприятие художественного текста; поликодовый текст; ключевые слова; иллюстрации; пересказ; неоднозначность.

Одной из главных целей обучения иностранному языку является формирование умения порождать тексты, которые максимально корректны с точки зрения норм, принятых в языке, и умения адекватно понимать тексты на данном языке. Работа с художественным текстом значительным образом влияет на формирование этих умений [3]. Данный тип текста уже длительное время используется в обучении РКИ, существует большое количество литературы, посвященной данной методике. Например, работы Кулибиной Н.В., Журавлёвой Л.С. и Зиновьевой М.Д. [2, 3]. Художественные тексты особенно эффективны для формирования лингвострановедческой компетенции у обучаемых [4]. Несмотря на эффективность и большую концентрацию полезной информации в данных текстах, работа с ними сопряжена с определенными трудностями. Во-первых, в аутентичном тексте имеется очень много «лишних» грамматических конструкций, неизвестной лексики, что, безусловно, не только замедляет темп работы, но и как следствие демотивирует обучаемых. Отсюда следует, что использование аутентичных текстов нежелательно на начальных этапах обучения иностранному языку.

В настоящее время в методике преподавания РКИ всё чаще используются поликодовые (креолизованные) тексты – сложные текстовые образования, в которых вербальные и иконические элементы образуют одно визуальное, структурное, смысловое и функциональное целое, нацеленное на комплексное прагматическое воздействие на адресата [1]. В учебном поликодовом тексте могут использоваться как иллюстрации, так и набор ключевых слов к этому тексту. Ключевые слова – это слова, несущие в себе основную смысловую нагрузку в конкретном тексте и являющиеся опорой для создателя текста (при порождении текста) и читателя (при восприятии текста) [5]. По нашему мнению, ознакомление учащихся с набором ключевых слов или иллюстрациями на предтекстовом этапе чтения может оказать положительный эффект на уровень

¹ Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ № 18-00-00640 «Закономерности обработки лингвистической информации в ситуации многозначности: процессы активации и выбора вариантов значений»

понимания текста. Предположительно, набор ключевых слов или иллюстраций расставит акценты в тексте, давая читающему понять, какова основная тема текста, и избавит его от лишней работы – попыток понять значение некоторых лексических единиц, которые на самом деле не являются в данном тексте ключевыми. Для того, чтобы проверить свою гипотезу, мы провели эксперимент, направленный на сравнение успешности восприятия одного и того же текста, предъявляемого в трех вариантах: 1) с иллюстрациями, 2) с набором ключевых слов (7 слов, наиболее точно отражающих содержание текста с точки зрения 37 экспертов, участвовавших в предварительном исследовании, направленном на выявление истинного набора ключевых слов к данному тексту) и 3) без визуальной опоры.

В эксперименте приняли участие 33 иностранных учащихся, которые владеют русским языком на уровне ТРКИ-1 – ТРКИ-2. Родной язык большинства из них – китайский. Каждому участнику эксперимента давалось 3 минуты на то, чтобы прочитать отрывок из произведения «Мастер и Маргарита» М.А. Булгакова в одном из трёх вариантов предъявления: без визуальной опоры, с ключевыми словами или с иллюстрациями. Длина текста – 231 слово. После прочтения текст изымался, и участника просили пересказать его, а затем ответить на 9 вопросов по содержанию текста, 7 из которых – вопросы с выбором правильного ответа, 2 – открытые вопросы, направленные на проверку понимания и анализа прочитанного. Кроме того, испытуемым предлагалось придумать название для данного текста и оценить его сложность по пятибалльной шкале, где 1 – очень простой, 5 – очень сложный. Пересказы записывались на диктофон.

Анализ полученных пересказов показал следующее:

1. Количество использованных в пересказе ключевых слов выше в пересказах, полученных от испытуемых, которые читали текст с набором ключевых слов: они использовали в среднем 6-4 ключевых слова из 7. Испытуемые, которые читали текст без визуальной опоры, использовали в среднем 4-4 ключевых слова. Наименее эффективным вариантом в данной ситуации оказалось предъявление текста с иллюстрациями, участники эксперимента использовали при пересказе только 2-5 ключевых слов из истинного набора.

2. Длина пересказа выше у тех участников, которые читали текст без визуальной опоры и с иллюстрациями – по 91 и 92 слова соответственно. Наиболее краткие пересказы были получены от участников, прочитавших текст с ключевыми словами – 65 слов в среднем. На наш взгляд, краткость пересказа в данном случае говорит о высоком уровне понимания прочитанного, поскольку свидетельствует о способности учащихся с помощью ключевых слов кратко передать основное содержание текста.

3. Наибольшее количество названий, которые были расценены нами как успешные, были сформулированы теми, кто читал текст с ключевыми словами (90% названий). Испытуемые, читавшие текст без визуальной опоры, предложили 75% удачных названий. После прочтения текста с дополнительным предъявлением иллюстраций были получены заголовки, из которых лишь 40% можно признать удачными.

4. Анализ по методике субъективного шкалирования показал, что текст с иллюстрациями оценивается испытуемыми как наиболее сложный вариант предъявления, а тексты без визуальной опоры и с ключевыми словами – одинаково, как тексты средней сложности. Наши результаты показывают, что предъявление иллюстраций негативно влияет на субъективную оценку художественного текста читающим.

Все вышесказанное говорит о том, что наиболее удачный вариант учебного поликодового текста - это предъявление художественного отрывка вместе с ключевыми словами к нему. Иллюстрации, наоборот, отвлекают учащихся от основной мысли рассказа, их предъявление оказывается неэффективным для последующего анализа и запоминания.

Таким образом, метод предъявления ключевых слов может быть успешно использован на занятиях по РКИ.

Литература

1. Анисимова Е.Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизированных текстов). – М.: Издательский центр «Академия», 2003, 128 с.
2. Журавлева Л.С., Зиновьева М.Д. Обучение чтению (на материале художественных текстов). – М.: Русский язык, 1984, 97 с.
3. Кулибина Н.В. Зачем, что и как читать на уроке. Художественный текст при изучении русского языка как иностранного. Санкт-Петербург: Златоуст. 2001. – 264 с.
4. Кулибина Н.В. Лингвострановедческая методика работы над художественным текстом. – М.: Русский язык, 1987, 143 с.
5. Сахарный Л. В., Штерн А. С. Набор ключевых слов как тип текста. – Пермь: Пермский политехнический университет, 1988, с. 34-51.

Evgeniya V. Grebennikova
Tatiana E. Petrova

AN ARTISTIC TEXT AT THE LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract: This article discusses the issue of the effectiveness of different methods of working with polycode text. The results of an experiment aimed at studying the perception of authentic literary text by foreign students and comparing the level of understanding of the text when presenting the material in three ways are presented: without visual support (traditional way), with keywords and illustrations.

Keywords: text processing; artistic text; polycode text; keywords; illustrations; ambiguity.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Аннотация: Результативное обучение русскому языку в военном вузе невозможно без системного анализа российской военно-профессиональной культуры, важнейшей составной частью которой является военно-профессиональный язык, используемый в области военных наук. Изучение языка под социальным углом зрения на современном этапе характеризуется такими чертами, как системность, строгая направленность сбора данных, количественно-статистический анализ фактов, тесное переплетение лингвистического и социологического аспектов исследования. Необходимой предпосылкой для построения эффективного курса русского языка как иностранного, способного решить задачу профессионально ориентированного обучения, является лингвистическое обследование и аналитическое описание языка военно-технических дисциплин (в его письменной и устной форме), так как без учета лингвистической специфики этого языка невозможно обучения языку специальности.

Ключевые слова: военно-профессиональный язык, язык для специальных целей, профессионально-ориентированное обучение

В последние годы методика преподавания русского языка как иностранного обогатилась многими исследованиями, посвященными обучению языку специальности. Особую актуальность приобретает обращение к достижениям лингводидактики в этой области при обучении иностранных военнослужащих. Важность профессионально ориентированного обучения русскому языку на специальных факультетах военных вузов вполне объяснима, поскольку перед преподавателями русского языка встает необходимость быстро обеспечить адекватное и эффективное общение иностранных военнослужащих с преподавателями военных дисциплин.

Необходимой предпосылкой достижения высокой результативности в обучении иностранных военнослужащих русскому языку является лингвистическое обследование и аналитическое описание языка военно-технических дисциплин (в его письменной и устной форме), так как без достаточного знания самим преподавателем лингвистической специфики этого языка невозможно выстроить рациональную лингводидактическую систему обучения русскому языку как иностранному в военном вузе.

Общеизвестно, что в каждом (в зависимости от профессиональной области) ученом сообществе есть свои особенности научного языка и стиля. Не составляет исключения и язык дисциплин МТО. Эти особенности, определяющиеся и спецификой терминосистемы, и сложившимися традициями, и характером данной отрасли знания, это необходимо вписать в лингводидактическую систему обучения курсантов и слушателей, начиная с начальных этапов изучения русского языка.

Как известно, существующая дифференциация науки находит отражение в научном стиле речи, в рамках которого в предметном аспекте выделяются естественно-научный, научно-гуманитарный и научно-технический подстили. Долгое время считалось, что тексты, представленные в разных областях знания, различаются лишь на терминологическом уровне. Последующие исследования показали, что различия наблюдаются на разных уровнях языковой системы, в том числе и на текстовом уровне [1, 58].

Поэтому необходимой предпосылкой достижения высокой результативности в обучении иностранных военнослужащих русскому языку является лингвистическое

обследование и аналитическое описание языка военно-технических дисциплин (в его письменной и устной форме), так как без достаточного знания самим преподавателем лингвистической специфики этого языка невозможно обучения языку специальности. Без серьезной лингвистической базы невозможно построение эффективной методики обучения языку специальности.

Как отмечают методисты, при выстраивании лингводидактической модели языка, используемого в учебных целях, особое внимание следует уделить научному стилю в целом, научно-техническому и гуманитарному подстилям, а также подъязыкам отдельных наук. Такая разработка комплексной системы обучения иностранных учащихся-нефилологов профессиональному общению на русском языке представлена в монографии Л. П. Клобуковой «Обучение языку специальности» (М., 1987) и в ее докторской диссертации «Лингвометодические основы обучения иностранных студентов-нефилологов речевому общению на профессиональные темы» (М., 1995). Данные исследования вбирают в себя богатый опыт обучения профессиональному общению, который нашел отражение в отечественной научно-методической литературе. Все специалисты сходятся на том, что без учета лингвистической специфики данной отрасли знания невозможно продуктивное обучение языку специальности. Это заставляет обратиться к военно-техническим текстам, которые, к сожалению, не получили достаточного освещения в современной лингвистике.

В отечественной лингводидактике накоплен достаточный опыт преподавания языка специальности. Уже в 1950-60-е гг. появляются первые книги для чтения на материале текстов по специальности: для физиков, химиков, геологов, математиков (Н.М.Ларионова, О.М. Аркадьева, Г.Н. Шишлова и др.).

При этом преподавателям и методистам РКИ зачастую приходилось самостоятельно выявлять для различных контингентов учащихся особенности отдельных подъязыков научного стиля, поскольку не существовало исследований, посвященных анализу их специфики. Работа по обучению языку специальности выявила особенности синтаксиса научной речи в аспекте преподавания РКИ (синтаксис научной речи – один из основных объектов исследовательской работы в процессе формирования функционально-коммуникативной лингводидактической модели языка). Теоретическое осмысление синтаксиса научной речи в аспекте преподавания РКИ было дано в монографии Н.М.Ларионовой «Обучение грамматике научной речи и виды упражнений» (М., 1989).

Обучение языку специальности выдвинуло на первый план проблему научного текста (устного и письменного) как особой коммуникативной единицы. Подход к научному тексту как структурированному целому, имеющему определенные информативно значимые зоны, позволил перейти в практике обучения от пословного перевода к беспереводному чтению литературы по специальности.

Выстраивание лингводидактической системы обучения РКИ идет под знаком приоритета синтаксического уровня этой модели, поскольку синтаксис понимается как система, синтезирующая и организующая все другие уровни языка. Поэтому отработке синтаксических навыков необходимо уделять достаточно внимания, что отражено в характере и структуре учебно-методических материалов, подготавливающих изучение профилирующих дисциплин ВАМТО. С синтаксической точки зрения прежде всего обращает на себя внимание обилие длинных перечней, которые могут быть оформлены разными способами: после слова с обобщающим значением может следовать ряд однородных членов или ряд бессоюзных предложений.

Таким образом, выделение основных характеристик языка специальности будет основанием рационального, мотивированного отбора учебного материала и для формирования целостной лингводидактической системы, позволяющей с максимальной эффективностью выстраивать процесс обучения иностранных военнослужащих.

Литература

1. Аликаев Р.С. Язык науки в парадигме современной лингвистики. Нальчик, 1999. 132 с.
2. Клобукова Л.П. Обучение языку специальности. М., 1987. 79 с.
3. Ларионова Н.М. Обучение грамматике научной речи и виды упражнений. М., 1989. 154 с.

Tatyana B. Ilynskaya

A PROFESSIONALLY-ORIENTED APPROACH IN TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE AS A FOREIGN

Abstract: Effective teaching of the Russian language at a military university is impossible without a systematic analysis of the Russian military professional culture, the most important component of which is the military professional language used in the field of military sciences. Learning a language from a social point of view at the present stage is characterized by such features as a systematic approach, a strict focus on data collection, a quantitative and statistical analysis of facts, and a close interweaving of the linguistic and sociological aspects of the study. A necessary prerequisite for constructing an effective course of Russian as a foreign language, capable of solving the problem of professionally oriented training, is a linguistic examination and an analytical description of the language of military-technical disciplines (in its written and oral form), since without taking into account the linguistic specifics of this language it is impossible to learn the language of the specialty.

Keywords: military-professional language, language for special purposes, professionally-oriented training

Татьяна Александровна Климкович
преподаватель кафедры русского языка
Военного учебно-научного центра Военно-Морского Флота
«Военно-морская академия имени Н.Г. Кузнецова»
Санкт-Петербург
Наталья Владимировна Халинина
преподаватель кафедры русского языка
Военного учебно-научного центра Военно-Морского Флота
«Военно-морская академия имени Н.Г. Кузнецова»
Санкт-Петербург

СИСТЕМА РАБОТЫ ПО ОБУЧЕНИЮ КОНСПЕКТИРОВАНИЮ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Аннотация: В данной статье предлагается один из возможных подходов к формированию у иностранных военнослужащих умений конспектирования на материале текстов по специальности.

Ключевые слова: конспектирование; информация; анализ; действия; обучение; иностранцы; трансформация.

При определении содержания обучения конспектированию на материале текстов по специальности необходимо:

- выявить основные умения конспектирования, а также разработать систему упражнений, направленных на их формирование;
- наметить поэтапность в обучении конспектированию в зависимости от языковой формы оригинальных текстов по специальности, а также от степени усложнения учебных действий.

Конспектирование определяется как один из видов переработки информации, в ходе которой происходит извлечение, систематизация и обобщение наиболее существенного содержания источника. Указанные действия могут быть осуществлены только при условии глубокого понимания текста. Поэтому смысловой анализ текста, который лежит в основе всего акта конспектирования, должен быть объектом особого внимания при обучении указанному виду переработки информации.

Иногда кажется, что трудности, возникающие при восприятии и понимании речевого сообщения и характерные не только для процесса конспектирования, должны устраняться в процессе «традиционного обучения», а у иностранцев и в результате пребывания в русской языковой среде, а не в ходе обучения конспектированию.

Но более оправданным представляется еще и включение в систему обучения учебных действий по осмыслению текста, при этом не полагаются на «традиционное обучение», эти действия должны формироваться и в том случае, когда на основном этапе приступают к обучению реферированию. Отметим также, что тексты по специальности, отобранные в качестве материала для обучения конспектированию на подготовительном курсе, представляют для иностранцев совершенно новый объект восприятия, обладающий особыми смысловыми и языковыми характеристиками, речевыми стереотипами. Осмысление информации значительно осложняется отсутствием у учащихся фоновых знаний по данному предмету. В этих условиях ни «традиционное обучение», при котором тексты по специальности не используются, ни тем более пребывание в русской речевой среде, не избавляют от необходимости включать действия по осмыслению текста в систему учебных действий, формирующих умения конспектировать.

Смысловый анализ текстов присутствует при составлении плана-программы будущего конспекта, а также при отборе информации, подлежащей включению в конспект. Поэтому целесообразно объединить действия, соответствующие указанным стадиям, в единый комплекс.

Действия по трансформации содержательной и языковой стадии присутствуют в ее письменной фиксации, поскольку в момент фиксации происходит дополнительное сжатие текста за счет сокращенной записи слов, т.е. трансформация их языковой оболочки.

Дополнительный комплекс действий ориентирован на формирование умений пользоваться конспектом как индивидуальным учебным пособием, позволяющим восстановить в памяти содержание проработанного источника.

В обобщенном виде структуру комплексов можно представить следующим образом:

- первый комплекс объединяет учебные действия, направленные на снятие языковых трудностей и на формирование умений оформлять и составлять планы различных типов;
- второй комплекс объединяет учебные действия, направленные на формирование умения трансформировать содержательную и языковую сторону текста и на формирование умения вести сокращенную запись отдельных слов;
- дополнительный комплекс объединяет учебные действия, направленные на формирование умений пользоваться конспектом в практической деятельности.

В результате выполнения этих учебных действий у обучающихся должны быть выработаны умения: по заголовку прогнозировать события, излагаемые в учебном тексте по специальности; находить в тексте «смысловые вехи», сигнализирующие о начале новой темы; разделять излагаемые в тексте факты на главные и детализирующие их; выделять главную и второстепенную информацию; выделять микротемы, находить в тексте формулировки тезисов - основных положений; определять значение неизученных слов по контексту; узнавать и различать отдельные грамматические явления; предвидеть дальнейшее строение фразы.

Для формирования этих умений рекомендуется шире применять упражнения-тесты, позволяющие по-разному во многих комбинациях группировать внешне сходный материал, что способствует произвольному и произвольному запоминанию языкового материала. Учащиеся должны выделять опорные слова и словосочетания, лексико-грамматические конструкции, формулировать логические вопросы к определенным типам предложений, образовывать назывные предложения на базе определенных типов предложений, составлять вопросные, простые и сложные номинативные планы, развернутые словосочетания.

На начальной ступени обучения конспектированию текстов по специальности нецелесообразно требовать от иностранных военнослужащих значительных отступлений от языковой ткани текста. При конспектировании малознакомого материала человек не может свободно обращаться с информацией, содержащейся в тексте. При ее восстановлении он стремится к максимальной степени сохранить близость к оригиналу из боязни, что передача информации «своими словами» повлечет за собой ее искажение. С увеличением фоновых знаний по данному предмету, а также расширением языковой базы учащегося, его обращение с текстом становится все более свободным, и он начинает прибегать к различным способам отступления от подлинника. Поскольку активный словарь специальной лексики у иностранных военнослужащих еще чрезвычайно беден, нецелесообразно требовать от них применения лексического способа перифразирования. Специфика конспектирования лекций и текстов по специальности заключается не в умении использовать богатство синонимических рядов, а в умении максимально использовать лексику, воспринятую при аудировании (чтении). Необходимость формирования указанного умения объясняется ограниченностью микроязыка специальности и важностью точного словоупотребления, принятого в той

или иной учебной дисциплине. Использование лексики подлинника гарантирует точность в словоупотреблении и экономию времени.

В силу тех же посылок для указанного этапа обучения не представляется приемлемым то, что содержание отрезка речи передается любыми речевыми средствами. Отсутствие в словарном запасе учащихся достаточного числа синонимичных средств выражения, а также несформированность умения строить разнообразные по структуре предложения с привлечением разнообразных видов межфразовой связи, привели бы при самостоятельном продуцировании речевого сообщения к большому количеству ошибок.

Более приемлемым представляется грамматический и лексико-грамматический способы перефразирования текста, в основе которых лежит изменение структуры предложения при сохранении и частичной замене его лексического наполнения.

Литература

1. Кирейцева А.Н. Азбука тестирования. СПб: Изд-во Златоуст, 2015, С. 184.
2. Колесникова Н.И. От конспекта к диссертации. Москва: Изд-во Флинта: Наука, 2002, С. 288.
3. Сутчева Н.И. Обучение конспектированию и записи лекций на подготовительном факультете. Москва: Изд-во Русский язык, 2016, С. 268.

Tatiana A. Klimkovich
Natalya V. Halinina

SYSTEM OF WORK FOR TRAINING NOTES FOREIGN MILITARY PERSONNE IN THE CLASSROOM RUSSIAN

Abstract: this article offers one of the possible approaches to the formation of foreign military personnel's ability to take notes on the material of texts in the specialty.

Keywords: taking notes; information; analysis; actions; training; foreigners; transformation.

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ РЕФЕРИРОВАНИЯ НАУЧНОЙ СТАТЬИ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

Аннотация: в статье рассматривается алгоритм работы по реферированию научной статьи на структурно-семантическом этапе в аудитории иностранных обучающихся.

Ключевые слова: научный текст, статья, реферирование, структурно-семантический аспект, иностранные обучающиеся, тема, тезис, микротемы.

Работа с научным текстом в иностранной аудитории является одним из актуальных вопросов современной методики преподавания РКИ, так как уже на подготовительном этапе обучающиеся выходят на предметы, например, для медико-биологического профиля, это – ботаника, физика, химия. Далее, в рамках II сертификационного уровня у обучающихся активно развиваются умения научно-исследовательской и профессиональной деятельности, что обуславливает пристальное методическое внимание к проблемам конспектирования, реферирования и аннотирования научного текста.

На продвинутом этапе обучения проводится комплексная работа по изучению научного текста, включающая три этапа: языковой, структурно-семантический и содержательный [1]. В данной статье мы фокусируемся на структурно-семантическом аспекте, понимая под ним определение в тексте ключевых слов, темы, микротем (смысловых блоков), а также составления логического плана (тезис, аргументация, вывод). В свою очередь, в основу логического плана положено рассуждение, состоящее как раз из перечисленных выше позиций [2]. Обучение рассуждению начинается ещё в рамках подготовительного этапа обучения, а на последующих этапах оно наполняется всё большим научным содержанием. Тем самым подчёркивается необходимость формирования и развития у иностранных обучающихся умений логического анализа и аргументации. Наличие этих же умений регламентируется Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования (ФГОС ВО, 09.02.2016) по направлению подготовки 31.05.01 «Лечебное дело», где говорится о том, что врач должен обладать следующими общекультурными (ОК) и профессиональными (ПК) компетенциями: «способностью к абстрактному мышлению, анализу, синтезу (ОК-1)»; в области научно-исследовательской деятельности: «готовностью к анализу и публичному представлению медицинской информации на основе доказательной медицины (ПК-20)», «способностью к участию в проведении научных исследований (ПК-21)» [3].

Многолетний опыт работы с научно-медицинским текстом в аудитории иностранных обучающихся 4 курса ближнего зарубежья позволил сформировать представления о следующем алгоритме его структурно-семантического анализа; на занятиях использовались научно-публицистические статьи медицинской направленности (напр., статья Ю.И. Строева «От Карла фон Базедова до Евгения Базарова // Медицина XXI век. - № 11. – 2008. – С.121-133).

1. Прочитайте заглавие статьи. О чём может быть рассказано в статье, имеющей такое заглавие?

2. Прочитайте статью. Как Вы считаете, соответствует ли содержание статьи её названию? Предложите свое название (если вы считаете, что имеющееся название не вполне отражает суть текста).

3. Выделите основной тезис. Помните, что в основе тезиса должно лежать суждение. (* Под тезисом понимается мнение автора, которое доказывается им в тексте).

4. Выделите микротемы (смысловые блоки статьи). (* Под микротемами понимаются сквозные мысли, проходящие через весь текст, составляющие основную тему текста)

▪ Сформулируйте микротемы: 1) вопросно, 2) номинативно, 3) тезисно.

5. Сформулируйте основную тему текста.

6. В каждой микротеме выделите ключевые слова и словосочетания. (*Ключевые слова – это активно используемые термины).

7. Как Вы считаете, можно ли рассматривать выделенные микротемы в качестве аргументов для раскрытия основной темы или доказательства тезиса?

8. Приведите свои аргументы для раскрытия доказательства тезиса.

9. Составьте тезисный план статьи.

10. Найдите в тексте информационные центры сложных предложений, разбейте эти предложения на несколько простых, внося необходимые изменения, но не нарушая логический связей.

11. Распространите некоторые суждения в предложениях текста статьи, добавив к ним 2-3 поясняющих предложения. Запишите полученные предложения. Используйте образец.

Образец: Среди различных антивоенных движений важное место принадлежит международному движению медиков “Врачи мира за предотвращение ядерной войны”. - Избавить народы от угрозы войны – главная задача миролюбивых сил планеты. Врачи мира требуют предотвратить угрозу ядерного уничтожения человечества. Человеколюбие диктует врачам особую необходимость говорить миллионам людей правду о том, к чему может привести любой ядерный конфликт.

12. Прочитайте статью ещё раз. Сделайте абзацное членение текста. В каждом абзаце выделите главную мысль. Покажите наличие в тексте абзаца аргументирующую часть, реализующую его главную мысль.

13. Прочитайте каждый абзац ещё раз. Выделите в каждом абзаце: 1) фактографическую информацию (информацию о фактах, явлениях, процессах, событиях); 2) логико-теоретическую информацию (сообщение о способах получения фактографической информации, выводов из фактов, об их истолковании, ссылки на источник информации); 3) оценочную информацию (выражение авторского отношения к сообщению).

14. Компрессируйте каждый абзац за счёт исключения предложений или их частей, не несущих основной информации. Запишите полученный вариант текста.

15. Выделите и запишите ключевые слова всей статьи.

16. С помощью ключевых слов и на основе компрессированного текста составьте: 1) номинативный план текста, 2) тезисный план текста.

17. Найдите в тексте вывод, который делает автор статьи, и запишите его. Помните о том, что вывод семантически должен отражать тезис.

18. Используя трёхчастную структуру рассуждения (тезис – аргументы – вывод), интерпретируйте статью, не нарушая языкового единообразия научного (научно-публицистического) стиля.

* Под интерпретацией понимается истолкование текста своими словами без потери смысла.

Думается, что использование предложенного алгоритма работы по реферированию научной статьи на структурно-семантическом этапе будет способствовать развитию у иностранных обучающихся умений выделения логической структуры научного текста, осмысленной аргументации и, в конечном итоге, успешности научно-исследовательской деятельности в профессиональной сфере.

Литература

1. Крайнова А.С. К вопросу об интерпретации научного текста иностранными учащимися продвинутого этапа обучения // Новое и традиционное в практике обучения русскому языку как родному и иностранному в российских университетах нефилологического профиля: мат-лы Всероссийской научно-практической конф-ии с межд.участием; СПбГАСУ. – СПб., 2018. – 263 с. – С. 163-168.

2. Крайнова А.С. К вопросу об обучении иностранных слушателей медицинского профиля вербальным способам аргументации при поиске диагноза // Сборник материалов докладов V юбилейной межвузовской научно-практической конференции «Обучение русскому языку как иностранному и как родному: Диалог культур» / Под общ. ред. проф. Т.Е. Токаревой. – М.: Издательство «ОнтоПринт», 2019. – 322 с. – С. 155-160.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 31.05.01 Лечебное дело (уровень специалитета). [Электронный ресурс]. <http://fgosvo.ru/news/2/1807>

A.S. Kraynova

STRUCTURAL-SEMANTIC ASPECT OF THE RESEARCH OF A SCIENTIFIC ARTICLE IN A FOREIGN AUDIENCE

Abstract: the article discusses the algorithm of work on abstracting a scientific article at the structural-semantic stage in the audience of foreign students.

Keywords: scientific text, article, abstracting, structural semantic aspect, foreign students, topic, thesis, microthemes

Людмила Александровна Ломова
к.г.н., доцент, доцент кафедры русского языка
и общеобразовательных дисциплин для иностранных граждан
ФБГОУ ВО «Юго-Западный государственный университет»
Курск

Ирина Олеговна Амелина
к.п.н., старший преподаватель кафедры русского языка
и общеобразовательных дисциплин для иностранных граждан
ФБГОУ ВО «Юго-Западный государственный университет»
Курск

ПОДГОТОВКА ОБУЧАЮЩИХСЯ К НАУЧНО- ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЕ НА ЭТАПЕ ДОВУЗОВСКОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация: Статья посвящена вопросам подготовки обучающихся к научно-исследовательской работе на этапе довузовского обучения. Полноценное становление специалиста невозможно без его приобщения к науке, овладения в процессе обучения методами и формами научно-исследовательской деятельности. Успешность и результативность научно-исследовательской работы зависит от цели, задач, основных направлений научно-исследовательской деятельности, форм, методов и средств их реализации.

Ключевые слова: научно-исследовательская работа, студенческий научный клуб, познавательная деятельность, самостоятельность.

Научно-исследовательская работа студентов является важной частью образовательного процесса в рамках высшей школы. Вовлеченность в эту деятельность позволяет обучающимся применять полученные знания на практике, развивать навыки критического мышления, важные в современном мире, ставить задачи, выбирать пути их решения, самостоятельно получать полезный для профессии новый опыт [4, с. 88].

В условиях активизации международной академической мобильности учащихся и профессионального взаимодействия специалистов Россия предоставляет широкие возможности для получения иностранными гражданами разнопрофильного высшего образования [3, с. 81; 1, с. 276], и иностранным гражданам, так же, как и русским студентам, необходимо демонстрировать свои результаты, достижения в НИР: ставить эксперименты, готовить научные публикации, участвовать в научных конференциях. При этом начинать заниматься этой деятельностью следует как можно раньше, даже уже на первом курсе.

Функционирование в неродной для себя языковой стране для иностранных обучающихся связано с определенными трудностями. По большей части они отдают предпочтение рецептивным или репродуктивным видам деятельности, а продуцирование текстов, тем более научных, требует значительного времени, эмоциональных сил и, скорее всего, корректировки преподавателем. К тому же, иностранные граждане, являясь представителями совершенно различных государств [2, с. 172], усвоили национальную специфику системы образования, теперь же в другой стране им нужно учитывать российские требования организации НИР.

В этой связи целесообразным методическим решением является формирование основ исследовательских навыков инофонов уже на этапе довузовского обучения, как важного этапа адаптации инофонов «к новым условиям жизни и учебы» [6, с. 261]. Основными формами НИР у иностранцев являются научные кружки, научно-практические конференции, конкурсы и т.д.

Так, направлением деятельности студенческого научного кружка для иностранных слушателей является вовлечение обучающихся в научную среду университета; содействие повышению качества подготовки квалифицированных кадров, имеющих навыки самостоятельной научно-исследовательской работы; развитие у членов студенческого научного кружка дополнительных компетенций и навыков осуществления научно-исследовательской деятельности в областях, таких, как естественнонаучных, инженерно-технических и технологических, медико-биологических знаний.

Студенческий научный кружок оказывает помощь при подготовке к научным конференциям, в работе над научными статьями, докладами, презентациями и другими форматами участия в научной деятельности.

Научно-исследовательская работа обучающихся позволяет придать учебной деятельности творческий характер. Студенты-иностранцы с удовольствием выполняют задания тогда, когда им интересно и понятно то, что происходит на занятии [5, с. 228].

Целью деятельности студенческого научного кружка является совместная работа преподавателей и иностранных обучающихся по разработке научных проектов; активное интегративное участие в научной и образовательной деятельности университета.

Этапами научно-исследовательской деятельности в рамках студенческого научного кружка являются:

1. знакомство иностранных обучающихся с целью и задачами студенческого научного кружка, составление графика работы, обсуждение и утверждение тем научно-исследовательских работ;

2. обучение членов студенческого научного кружка методам и способам научного исследования, основам научной и статистической обработки данных;

3. проведение иностранными обучающимися научно-исследовательской работы по утвержденным темам;

4. апробирование результатов научно-исследовательской работы на конференциях, конкурсах и при публикации материалов исследований.

Научно-исследовательская работа иностранных слушателей призвана стимулировать учебную деятельность, обобщать приобретенные знания и умения, формировать навыки научного исследования. Она является мощным стимулом к интеграции изучаемых дисциплин. Грамотно выполненная исследовательская работа позволяет добиться успеха в обучении и профессии.

Литература

1. Ковалева Т.В., Ломова Л.А. Проблемы преподавания истории России иностранным обучающимся на этапе предвузовской подготовки // III Международный Конгресс преподавателей и руководителей подготовительных факультетов (отделений) вузов РФ «Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность». IV Всероссийская научно-практическая конференция «Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан» (16–18 октября 2019 года, Москва) : сборник статей / отв. ред.: М. Н. Русецкая, Е. В. Колтакова. Москва : Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2019. С. 276-281.

2. Ломова Л.А. Эффективные методы и формы обучения географии иностранных студентов // Предвузовское обучение иностранных граждан в современной образовательной среде сборник материалов II Межвузовской научно-практической конференции. Российский университет дружбы народов. Москва, 2019. С. 171-178.

3. Романова Н.Н., Амелина И.О. Лингводидактические основы курса русского языка делового общения и его учебно-методическое обеспечение в системе обучения иностранных студентов-экономистов // Известия ЮЗГУ. 2015. №1. С. 81–88.

4. Романова Н.Н., Амелина И.О. Современные парадигмы высшего профессионального образования как его научно-методологические основы // Известия ЮЗГУ. Серия: Лингвистика и педагогика. 2015. № 3. С. 81-89.

5. Скрипкина Е.В. Преподавание математики иностранным обучающимся подготовительного факультета инженерно-технического и технологического профилей // Предвузовское обучение иностранных граждан в современной образовательной среде: сборник материалов II Межвузовской научно-практической конференции. РУДН. М., 2019. С. 223-228.

6. Степанова Н.С., Амелина И.О. Интеграция иностранных обучающихся в поликультурное образовательное пространство университета на довузовском этапе // Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность: сборник статей I Международного конгресса преподавателей и руководителей подготовительных факультетов: в 2 ч. Ч. 2. М.: РУДН, 2017. С. 260-264.

Ludmila A. Lomova
Irina O. Amelina

PREPARATION OF STUDENTS FOR SCIENTIFIC RESEARCH AT THE STAGE OF PRE-UNIVERSITY TRAINING

Abstract: The article is devoted to the preparation of students for research at the stage of pre-university education. A full-fledged formation of a specialist is impossible without his introduction to science, mastering of the methods and forms of scientific research in the learning process. The success and effectiveness of research depends on the goal, objectives, main directions of research activities, forms, methods and means of their implementation.

Keywords: research work, students' science club, cognitive activity, independent work.

Дарья Анатольевна Минина
доцент кафедры русского языка
Военного учебно-научного центра Военно-Морского Флота
«Военно-морская академия имени Н.Г. Кузнецова»
Санкт-Петербург

УСТАВ ВНУТРЕННЕЙ СЛУЖБЫ ВООРУЖЕННЫХ СИЛ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Аннотация: Статья посвящена анализу Устава внутренней службы Вооруженных Сил Российской Федерации с коммуникативно-прагматической точки зрения. Специфика повседневной сферы общения военнослужащих состоит в том, что типичные ситуации общения регламентируются Уставом. Знание уставных выражений является, по мнению автора, неотъемлемой частью коммуникативной компетенции иностранных военнослужащих и должно стать одним из объектов обучения русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: Устав внутренней службы ВС РФ, типичные ситуации, ситуации общения, коммуникативная компетенция, иностранные военнослужащие

Воинские Уставы – это официальные нормативно-правовые документы, регламентирующие поведение и деятельность военнослужащих как в боевой обстановке, так и в повседневной жизни (они подразделяются на боевые и общевоинские). Боевые уставы остаются за рамками внимания преподавателей РКИ, а общевоинские уставы представляют интерес, поскольку в соответствии с ним организуется учебная деятельность иностранных курсантов. К общевоинским уставам относят Устав внутренней службы, Устав гарнизонной и караульной служб, Дисциплинарный устав, Строевой устав. Наибольший интерес с учетом целей работы преподавателя РКИ представляет Устав внутренней службы Вооруженных Сил Российской Федерации (ВС РФ).

Исследование Устава внутренней службы ВС РФ предполагает анализ лингвистических (т.е. на морфологическом и лексическом уровнях языковой системы, с одной стороны, также стилистические характеристики, с другой) и экстралингвистических параметров [1,2,3].

В данной статье мы рассмотрим Устав внутренней службы ВС РФ с коммуникативно-прагматической [5] точки зрения на предмет наличия экстралингвистических факторов, влияющих на содержание обучения РКИ иностранных военнослужащих, обучающихся в российских военных вузах и обязанных подчиняться руководящим документам российской стороны. К таким факторам относятся ситуации общения, типичные для повседневного общения в военной сфере.

Сравним ситуации, представленные в Уставе Внутренней службы ВС РФ по разным критериям:

1. По форме представления. Существуют ситуации, которые представлены эксплицитно и имплицитно. Например, ситуации, где представлены точные слова и выражения, которые должны быть использованы в соответствии с Уставом. Например, в Главе 2. «Взаимоотношения между военнослужащими» пункт 43 гласит: «*Приказ командира (начальника) должен быть выполнен беспрекословно и в срок. Военнослужащий, получив приказ, отвечает: «Есть» - и затем выполняет его*» [4, с. 29];

Ситуации, где подразумевается диалог, однако конкретных слов и выражений не предлагается. Например, (гл. 2, п. 43) «*При необходимости убедиться в правильном*

понимании отданного им приказа командир (начальник) может потребовать его повторения, а военнослужащий, получивший приказ, - обратиться к командиру (начальнику) с просьбой повторить его». [4, с. 30];

2. По интенциям можно выделить:

- Приказ (приказание), порядок его отдачи и выполнения [4, с. 29 – 31], т.е. получение приказа, понимание, доклад о выполнении, обжалование приказа;

- Воинское приветствие [4, с. 32 – 37]:

1) в Гл.2. п. 48. Для приветствия в строю ... начальник подает команду **«Смирно, равнение на-право (на-лево, на-середину)»**, ... и докладывает. Например, **«Товарищ генерал – майор. 46 – й танковый полк на общую полковую вечернюю поверку построен. Командир полка полковник Орлов»**. [4, с. 35];

2) в Гл.2. п. 51. При нахождении вне строя как во время занятий, так и в свободное от занятий время военнослужащие воинских частей (подразделений) приветствуют начальников по команде **«Смирно»** или **«Встать. Смирно»**. [4, с. 33]

3) в Гл.2. п.51. При проведении классных занятий команды **«Смирно»**, **«Встать. Смирно»** или **«Товарищи офицеры»** подаются перед началом каждого занятия и по его окончании. [4, с. 35]

- Доклад / рапорт:

1) в Гл.2. п.51. В ряде перечисленных случаев команда воинского приветствия не подается, тогда командир (начальник) только докладывает. Например, **«Товарищ майор. 1-я мотострелковая рота выполняет 2-е упражнение учебных стрельб. Командир роты капитан Ильин»**. [4, с. 36]

3. Также в Уставе описываются ситуации, в которых проявляется различие в повседневной деятельности российских военнослужащих и иностранных военнослужащих, обучающихся в российских военных вузах. Например, поздравление от командира и ответ **«Служу Российской Федерации»**, а также строевое троекратное **«Ура»**. Также ситуации представления командирам (начальникам) и лицам, прибывшим для инспектирования (проверки). Подобные ситуации не имеют отношения к иностранным курсантам.

Очевидно, что различные типы ситуаций предполагают различные виды работ: от простого упоминания до специального занятия. Особенные трудности у иностранных обучающихся вызывают имплицитно представленные ситуации, требующие комментария и представления языковых средств.

При обучении иностранных военнослужащих важно помнить то, что Устав Внутренней службы является источником лингвокультурологических знаний. Например, имеется указание, что в повседневной жизни офицерам разрешается применять утвердительное выражение **«Слово офицера»** и при прощании друг с другом допускается вместо слов «до свидания» говорить **«Честь имею»** [4, с.43]; если на вопрос начальника надо дать утвердительный ответ, военнослужащий вместо **«Да»** отвечает **«Так точно»**, а когда отрицательный вместо **«Нет»** – **«Никак нет»**. Работа с данными выражениями дает возможность обратить внимание обучающихся на значимые культурологические особенности русского народа.

Работа со статьями Устава имеет большое воспитательное значение: п. 46. гласит: **«Воинское приветствие является воплощением товарищеской сплоченности военнослужащих, свидетельством взаимного уважения и проявлением вежливости и воспитанности»**. Обращая внимание иностранных курсантов и слушателей на значимость военного приветствия, преподаватели РКИ вырабатывают должное чувство уважения к русской культуре.

Ситуации, регламентированные Уставом Внутренней службы, такие как приветствие, обращение, прощание, являются типичными и для гражданской жизни, однако языковые средства, с помощью которых они реализуются, значительно разнятся. Учет специфики сферы повседневного военного общения, типичных ситуаций и профессиональных

интересов обучаемого контингента позволит сформировать профессионально ориентированную компетенцию более эффективно.

Литература

1. Муранова С.А. Жанр воинского устава в коммуникативно-прагматическом аспекте: автореферат дисс. на соиск. уч. ст. канд.филол.н. – Тверь., 2008. – 25 с.
2. Степанов Е.А. Языковая картина мира военной сферы (лингвокультурный и терминологический аспекты): Дисс. на соиск. уч. ст. канд.филол.н. – М., 2012. – 150 с.
3. Уланов А.В. Русский военный дискурс XIX – XX: Дисс. на соиск. уч. ст. докт.филол.н. – Омск, 2014. – 309 с.
4. Устав Внутренней службы Вооруженных Сил Российской Федерации. – М. Военное издательство, 2007. – 413 с.
5. Формановская Н.И. Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход. – М.: Русский язык, 2002. – 216 с.

Darya A. Minina

CHARTER OF THE INTERNAL SERVICE OF THE ARMED FORCES OF THE RUSSIAN FEDERATION IN THE PRACTICE OF TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE AS A FOREIGN

Abstract: The article is devoted to the analysis of the Charter of the internal service of the Armed Forces of the Russian Federation from a communicatively pragmatic point of view. The specifics of the daily sphere of communication of military personnel is that typical communication situations are regulated by the Charter. The knowledge of statutory expressions is, according to the author, an integral part of the communicative competence of foreign military personnel and should become one of the objects of teaching Russian as a foreign language.

Keywords: Charter of the internal service of the Armed Forces of the Russian Federation, typical situations, communication situations, communicative competence, foreign military personnel

Виктория Валерьевна Назаревская
ассистент кафедры русского языка,
Юлия Валерьевна Финагина
старший преподаватель кафедры русского языка как иностранного
Российского государственного педагогического
университета имени А. И. Герцена
Санкт-Петербург

РАБОТА С ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ТЕКСТОМ НА ЗАНЯТИИ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (ПО МОТИВАМ СКАЗКИ С. САХАРНОВА «КОРАБЛЬ-ПАРУСНИК И РЫБА-ПАРУСНИК»)

Аннотация: В статье предлагается план работы с художественным текстом на занятиях по русскому языку как иностранному. На базе текста сказки С. Сахарнова «Корабль-парусник и рыба-парусник» разработаны разные виды заданий (предтекстовые, притекстовые и послетекстовые задания) по работе с лексикой, в том числе специальной, и грамматикой русского языка.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; работа с художественным текстом; работа с русской лексикой; работа с русской грамматикой; специальная лексика.

В основе обучения восприятию лексики и грамматических конструкций изучаемого языка лежит работа с текстом. Именно там изучаемые единицы существуют в своей естественной форме, близкой к ситуации общения в жизни. На занятиях по русскому языку как иностранному целесообразно обращаться к кратким формам детской литературы (например, рассказам, сказкам). Обращение к подобным текстам обусловлено и их объемом, и большей доступностью языкового оформления [1, с. 23].

Работая со студентами-нефилологами, необходимо также обращать внимание на специфику направления их обучения, то есть учитывать адресата. В рамках изучения русского языка как иностранного это предполагает обращение к специальной лексике. Обычно последнее означает обращение к специальным небольшим по объему текстам [2], однако данной статье предпринята попытка обращения к сказке С. Сахарнова «Корабль-парусник и рыба-парусник», которая сочетает в себе богатый материал как для лексико-грамматических заданий, так и для работы со специальной лексикой. Используемые в статье фрагменты текста могут незначительно отличаться от оригинальных фрагментов, так как текст был предварительно адаптирован для предъявления в иностранной аудитории.

Перед прочтением текста для его адекватного восприятия необходимо познакомить студентов с некоторыми новыми словами, в том числе терминами. Так, мы можем предложить обучающимся выполнить следующие предтекстовые задания, которые приводим в сокращенном виде.

Задание 1. Прочитайте и переведите незнакомые слова.

Существительные: *парусник, пароход, слип, гвоздь, доска, палуба, борт, мачта, корма, нос, приключение, руль, разбойник*. Глаголы: *строить, получить, прибить, катиться, подуть, спустить, выскочить, бросить, чесать, развернуть*.

Задание 2. Прочитайте две части задания. Соедините определения из первой части с соответствующим словом из второй.

1. Судно с парусом, 2. Передняя часть судна.

А. Нос (судна), Б. Парусник.

Задание 3. Найдите и вычеркните лишнее слово. Объясните Ваш выбор.

1. Гвоздь, доска, проект, строить, прибить, разбойник. 2. Приключение, подуть, погода, ветер, дождь, солнечный.

Задание 4. Прочитайте название сказки. Какое существительное является одушевленным, а какое — неодушевленным? Что есть у корабля, который называют парусником? С помощью какого суффикса образовано имя существительное *парусник*? Как вы думаете, почему рыбу называют парусником? Чем *рыба-парусник* может быть похожа на *корабль-парусник*?

Задание 5. Прочитайте и переведите текст «Корабль-парусник и рыба-парусник». В целях экономии печатного пространства мы не приводим текст, даем лишь ссылку на него (по сказке С. Сахарнова: <https://skazkibasni.com/korabl-parusnik-i-ryba-parusnik>).

После первого прочтения можно предложить студентам выполнить следующее послетекстовое задание, при необходимости обучающийся может обратиться к тексту еще раз в ходе выполнения задания.

Задание 6. Согласитесь или опровергните следующие утверждения, отметив правильные буквой (П), неправильные — буквой (Л).

1. *Корабль строили из досок и гвоздей.* 2. *В строительстве корабля участвовали Машина и Пароход.*

Для того, чтобы проверить правильность выполнения предыдущего задания и перейти к притекстовым заданиям, необходимо повторно прочитать текст, теперь останавливаясь для выполнения заданий и обсуждения прочитанных частей сказки.

Задание 7. Найдите в первом абзаце текста словосочетание-синоним для *корабль-парусник*? Чем отличаются эти словосочетания? Какие части речи используются в словосочетаниях?

Задание 8. «Доску за доской получилась палуба». Сколько всего нужно было досок? Составьте словосочетание «количественное имя числительное + имя существительное». Модель: *Пять досок.*

Задание 9. Закончите предложения.

1. *К палубе прибили борта, к бортам ...* 2. *Поставили дверь, чтобы через неё ходить...*

Задание 10. «К палубе прибили борта, к бортам — киль». Восстановите слово, которое должно быть на месте тире. Найдите в предложении предикаты и объекты (определите их падежи). Составьте словосочетания по этой модели на морскую тематику: *прибить (что?) (к чему?)*.

Задание 11. Почему все гвозди выскочили около Магнитной горы? Из чего сделаны гвозди? Какой падеж и в каком значении вы использовали для ответа?

Задание 12. Заполните пропуск: *Корабль-парусник — парусный корабль;*

..... — *Магнитная гора.*

Задание 13. «Стали они доски в воде собирать. Вынесли их на берег, корабль отремонтировали и поплыли дальше». Просклоняйте местоимение *они*. Слова *они* и *их* здесь указывают на один или на разные предметы? Замените местоимения именами существительными в нужном падеже.

Задание 14. «Катится парусник, за парусником Слип бежит, позади Пароход идёт медленно». Назовите слово, которое обозначает скорость Парохода. Как бежит Слип? Как катится парусник?

Задание 15. Образуйте формы совершенного вида (СВ) от следующих глаголов: *начинать, брать, прибывать, спускать, плыть.*

Задание 16. Добавьте в следующем абзаце субъекты и предикаты туда, где их нет. Найдите в этом абзаце глаголы совершенного (СВ) и несовершенного видов (НСВ): *Плывут, видят — впереди над морем огромная птица. Подлетела к, схватила корабль — и вверх. Поднялась над морем и бросила. Корабль упал в воду!*

Задание 17. Определите вид предложений по цели высказывания. Какого предложения не хватает?

1. *А то в мире много новостей!* 2. *Только без приключений!* 3. *Дверь, дверь не забыть!*

Задание 18. «Мне не забыть надо газету свежую купить». Найдите предикат в этом предложении. Есть ли здесь грамматический субъект? А логический? Составьте несколько предложений о том, что надо не забыть сделать моряку... *Модель: Моряку нужно...*

Таким образом, на материале сказки С. Сахарнова был разработан комплекс заданий, который может быть использован на занятиях по русскому языку как иностранному при изучении лексики и грамматики со студентами подготовительного факультета. В ходе дальнейшей работы с текстом планируется создание системы работы со специальной лексикой, где в основу будет положен принцип наглядности.

Литература

1. Березовская Я. Л., Шарафутдинова О. И. Русский язык как иностранный. Чтение. Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2015.

2. Говорухина Ю. А., Монгина Ф. М. Профессиональная лексика в учебном пособии по русскому языку как иностранному: из опыта обучения иностранных военнослужащих // Russian Language Studies. Русистика. 2019. Vol. 17. No. 1. С. 29-41.

Viktoriiia V. Nazarevskaiia,
Yuliia V. Finagina

WORK WITH A LITERARY TEXT IN THE CLASSES OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (BASED ON THE TALE BY S. SAKHARNOV “A SAILBOAT AND A SAILING FISH (FISH-SAILBOAT)”)

Abstract: The article proposes a plan of work based on the tale by S. Sakharnov “A sailboat and a sailing fish (fish-sailboat)” in the classes of Russian as a foreign language. Based on literary text, different types of exercises for improving Russian vocabulary (also special) and Russian grammar have been developed.

Keywords: russian as a foreign language; work with literary text; work with Russian vocabulary; work with Russian grammar; special vocabulary.

Татьяна Петровна Найденова
старший преподаватель кафедры русского языка
Филиала Военного учебно-научного центра
«Военно-морская академия имени Н.Г. Кузнецова»
Калининград
Валентина Савельевна Скрыбина
старший преподаватель кафедры русского языка
Филиала Военного учебно-научного центра
«Военно-морская академия имени Н.Г. Кузнецова»
Калининград

ВНС КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ПРОЕКТНОЙ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЕ

Аннотация: Рассматриваются теоретические и практические аспекты организации научно-исследовательской работы иностранных обучающихся в военном вузе, предлагаются возможные способы и формы организации научно-исследовательской работы иностранных обучающихся.

Ключевые слова: научно – исследовательская деятельность; логическое мышление; речевая подготовка; педагогические средства; научные секции; индивидуальный подход; процесс обучения; образовательная среда.

Ежегодно увеличивается количество иностранцев, представителей самых разных культур, приезжающих в нашу страну за получением высшего образования. В связи с этим необходимо решать вопросы совершенствования методики преподавания русского языка как иностранного, в том числе интенсификации процесса обучения, организации образовательного пространства, позволяющего формировать у иностранных обучающихся систему знаний о законах, культуре, традициях, национальных особенностях России, а также вопросы создания эффективной образовательной среды.

На качество подготовки иностранных курсантов в российском военном вузе влияют многие факторы. По данным опроса преподавателей РКИ, основными являются следующие: уровень психофизической адаптации, в том числе адаптация к климатическим условиям, адаптация в новых социокультурных, социально-психологических, а также педагогических условиях, то есть в новой системе образования и воспитания.

Трудности для иностранцев состоит в преодолении языкового барьера и отсутствие знаний о среде, в которой они будут жить и обучаться. Трудности проявляются в форме отчужденности от коллектива учебной группы, внутриличностных и межличностных конфликтов. Поэтому лидирующая роль в процессе адаптации иностранных обучающихся, на наш взгляд, принадлежит преподавателю РКИ, который их понимает, которому они доверяют, потому что именно педагог является для нулевого курса связующим звеном с «другим для них миром».

Наиболее актуальными являются следующие задачи, которые в первую очередь должен решать преподаватель: формирование толерантного отношения как способности понять и принять носителя «другой» культуры; организация социально-педагогической и психологической поддержки и сопровождения иностранных обучающихся; содействие организации в вузе культурной среды, способствующей установлению межкультурного диалога; проведение образовательных, культурных, научных, спортивных и других мероприятий, способствующих развитию инициативы, успешной социализации иностранных граждан.

Но главной остаётся задача - помочь освоить коммуникативную компетенцию в новой социокультурной среде.

Об уровне адаптации иностранных курсантов можно судить по уровню их активности и заинтересованности в обучении.

Научно-исследовательская работа в вузе с иностранцами имеет определенные особенности, состоящие в сочетании учебно-воспитательного процесса и научно-исследовательской деятельности, в которой совместно участвуют преподаватели и курсанты.

Каждая кафедра организует исследовательскую работу в соответствии с профилем подготовки специалистов. Эта работа, во-первых, нацелена на индивидуальную поисковую деятельность, дающую курсантам возможность не только закрепить теоретические знания, но и получить практические навыки по анализу возможных ситуаций, выбору способов решения проблем, задач, самостоятельной организации своих действий. Во-вторых, на повышение профессионального мастерства преподавателей и развитие творческого потенциала курсантов; на повышение квалификации преподавательского состава и качества подготовки курсантов; на формирование устойчивой мотивации к освоению новых знаний и компетенций.

Отсюда следует вывод: в процессе совместной работы педагог может гораздо быстрее раскрыть способности курсантов, увидеть их развитие, способствовать их к успешному обучению по специальности.

Таким образом, научная работа является не решением важных научных проблем, а приобщением обучающихся к самостоятельной работе, способствует углублению и расширению знаний.

Практикоориентированные формы организации образовательного процесса позволяют курсантам в процессе обучения приобрести необходимые профессиональные компетенции, умения и навыки, опыт организаторской работы, систему теоретических знаний, умение работать самостоятельно и в команде, брать на себя ответственность за принятые решения, что позволит им быть конкурентоспособными.

Все эти навыки труднее развить на традиционных видах учебных занятий, поэтому уже на нулевом курсе курсантов желательно вовлекать в научную деятельность.

Творчество, как говорил П.Л. Капица, – это создание новых ценностей по замыслу, установление новых фактов, разработка изобретений и подготовка открытий, т.е. получение новой, ценной информации для человечества.

В этой связи военно-научные секции (ВНС) играют очень большую роль, так как позволяют соединять науку и образование.

Эта работа дает возможность эффективно вводить в учебный процесс элементы творчества, применять методы проблемного обучения, углублять профессиональную направленность образования за счет рассмотрения проблемных ситуаций, воспитывать специалистов с повышенным творческим потенциалом.

Работа ВНС помогает также развивать критическое мышление, делать обобщение и выводы, формировать навыки говорения, аудирования, чтения, письма.

Важным стимулом приобретения навыка научно-исследовательской деятельности становятся вузовские и межвузовские конференции, где курсанты выступают с докладами, представляя либо свой первый научный результат, либо более зрелые работы с разработками и исследовательским материалом.

В нашем вузе практикуются традиционные вузовские конференции «Герои нашего времени», «На перекрестке всех времен», «Страна моего друга», «Моя родная страна» и другие.

На конференции «Моя родная страна» они рассказывают об истории, культуре, традициях своих стран. А также получают полезную информацию о странах своих новых друзей, что расширяет их кругозор.

На всероссийской межвузовской конференции «На перекрестке всех времен», которая стала в нашем институте традиционной, иностранцы имеют возможность продемонстрировать результаты научно-исследовательской работы по актуальным

темам. Здесь они показывают первые научные опыты в плане исследовательской работы над темой, учатся публичному выступлению, получают опыт работы в научной среде.

Это влияет не только на развитие интеллектуальных способностей и компетенций курсантов, но и способствует формированию толерантности, уважению к истории и культуре других народов, но и формирует геополитическое мышление, способствует развитию высокой общеобразовательной культуры и генерации новых идей. Это особенно актуально для будущих офицеров, которые будут включены в геополитические процессы, они будут искать объективную истину в том, что движет государствами в их взаимоотношениях на международной арене, что определяет судьбы отдельных народов и целых цивилизаций, что несёт будущее всему человечеству.

На наш взгляд, научная деятельность - неотъемлемая часть образовательного процесса в военном вузе, так как динамично повышает образовательный уровень. В результате включенности в научно-исследовательскую деятельность у курсантов повышается ответственность за результаты обучения, улучшается теоретическая и практическая подготовка, формируется коммуникативная компетентность, которая в дальнейшем позволит реализовать потребности в социальном признании, уважении, самоактуализации и поможет социализироваться.

Опыт показывает, что иностранные курсанты, участвующие в ВНС, становятся не только квалифицированными специалистами, но и хорошими руководителями и организаторами.

Литература

1. Ременцов, А. Н. Социокультурные аспекты адаптации иностранных студентов в российских втузах [Текст] / А. Н. Ременцов, А. А. Казанцев // Alma mater: Вестник высшей школы. – 2011. – № 7.

2. Выдра О.В., Поляков Е.п. Сущность и особенности военно-педагогического процесса//Педагогика сегодня: проблемы и решения: материалы междунар. Науч. Конф. (г. Чита, апрель, 2017 г.)- Чита: издательство Молодой учёный, 2017.- С. 132-134.- URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/213/12189>.

3. Шуберт Ю. Ф., Андреещева Н. Н. Формирование у студентов профессиональных компетенций // Среднее профессиональное образование. — М., 2009. — № 12. 6. Якупова А. Р., Чернявская В. И. Компетентностная модель специалиста технического профиля // Научные исследования в образовании. Приложение к журналу «Профессиональное образование. Столица». — М., 2009. — № 6.

4. Солодовник Н. Н. Организация практикоориентированного обучения и исследовательская деятельность студентов колледжа [Текст] // Теория и практика образования в современном мире: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2014 г.). — СПб.: СатисЪ, 2014. — С. 228-231. — URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/105/5972/>.

Tatyana P. Naydenova
Valentina S. Skryabina

MILITARY SCIENTIFIC SECTION AS LEARNING PROCESS OF RESEARCH ACTIVITIES

Abstract: The article considers theoretical and practical aspects of the research activities of foreign cadets at the military university. There is a possible ways and forms of organization of research work of foreign cadets.

Keywords: research activities; logical thinking; speech training; pedagogical means; scientific sections; individual approach; learning process.

Олеся Александровна Некоз
старший преподаватель кафедры русского языка
Военной академии войсковой противовоздушной обороны Вооруженных Сил
Российской Федерации имени
Маршала Советского Союза А.М. Василевского
Смоленск

РАБОТА С ТЕКСТОМ ПО ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ

Аннотация: статья посвящена проблеме использования профессионально ориентированного текста на занятиях по русскому языку в аудитории иностранных военнослужащих (ИВС). Текст по языку специальности является учебно-методической единицей обучения, которая знакомит ИВС с научным содержанием, формирует речевые умения и навыки. Таким образом, работа с текстом по специальности является составной частью обучения ИВС на занятиях по русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, текст, обучение языку специальности, профессионально-ориентированное обучение.

Обучение языку специальности в военном вузе предполагает изучение специальной терминологии, способствующее пополнению словарного запаса, овладение грамматическими конструкциями, облегчающее восприятие и понимание содержания текста. Основной целью занятий по языку специальности с иностранными военнослужащими (ИВС) является формирование способности участвовать в коммуникации на учебно-профессиональном языке, а впоследствии и собственно в профессиональном общении.

Соответственно в основе обучения языку специальности должны быть такие учебные тексты, которые являются источником профессиональных знаний, средством обучения чтению и формирования речевых навыков и умений.

Материалами для создания профессионально-ориентированных текстов служат тексты учебников по специальным дисциплинам, фрагменты текстов из монографий, статьи из профильных научных журналов.

Работу с текстом по языку специальности целесообразно проводить на лингвистическом и информационном уровнях. Лингвистический анализ направлен на преодоление лексических и грамматических трудностей текста. Информационный уровень предполагает вычленение основной информации и подготовку к воспроизведению учебного текста.

Таким образом, алгоритм работы с текстом по языку специальности может быть представлен следующим образом: анализ лексико-грамматического материала, выделение основной информации и пересказ учебного текста.

Лингвистический уровень.

Задания на этом уровне направлены на семантизацию новой лексики и терминологии, а также на снятие лексико-грамматических трудностей в понимании содержания текста.

С целью семантизации терминологической лексики может быть предложено задание, в котором ИВС предложено прочитать словарные определения терминов (дано несколько определений из толкового словаря) и найти эти термины (или однокоренные слова) в тексте, затем составить с этими терминами словосочетания, используя информацию текста.

При работе с аббревиатурами обучающимся можно предложить прочитать аббревиатуры, соблюдая правила чтения (транскрипцию), а затем найти в изучаемом тексте словосочетания, которые можно заменить аббревиатурами, и записать сокращённые варианты предложений.

Анализ морфемного состава слов-терминов позволяет иностранным обучающимся совершенствовать навыки семантизации лексических единиц с опорой на значение частей слова. В связи с этим актуальным является следующее задание: образовать существительные от глаголов, образовать существительные от прилагательных, подобрать к глаголам однокоренные причастия.

С целью отработки грамматического материала необходимо выполнять следующие задания, традиционно вызывающие трудности у иностранных обучающихся при работе с учебно-научным текстом: поставить причастия в нужную грамматическую форму и указать определяемые причастиями слова, трансформировать предложения с причастными оборотами в сложные предложения с придаточным определительным, вставить в предложение предикат в нужной грамматической форме.

На занятиях по языку специальности важно развивать навыки нахождения конструкций научного стиля речи в учебно-научном тексте и совершенствовать навыки трансформации предложений синонимичными конструкциями научного стиля речи.

Заключительным этапом лингвистического уровня являются задания, непосредственно подготавливающие ИВС к чтению текста по теме занятия: прочитать микротексты, сформулировать вопросы к ним, ответить на вопросы по содержанию текста.

Задание 1. А. Ознакомьтесь со значениями слов. Найдите эти слова (или однокоренные слова) в тексте. Составьте с этими словами словосочетания, используя информацию текста.

Аппертура – излучающая или принимающая поверхность сложных антенн.

Когерентность – согласованность нескольких колебательных или волновых процессов во времени, проявляющаяся при их сложении.

Разрешение (измерительных приборов) – способность прибора измерять значение некоторого параметра двух одновременных воздействий: измерять координаты центров двух близкорасположенных световых пятен (в оптике, задержку между импульсами в парном видеоимпульсе (в радиоэлектронике) и др.

16

Задание 1. Б. Ознакомьтесь с аббревиатурами, запомните их.

КПД – коэффициент полезного действия;

РЛС – радиолокационная станция;

АР – антенная решётка.

17

Задание 3. Трансформируйте словосочетания по образцу.

Образец: распространять радиоволны –
распространение радиоволн

Принимать радиоволны –

принятие радиоволн

Разработать аппаратуру –

разработка аппаратуры

Фильтровать сигналы –

фильтрация сигналов

21

Задание 12. Сформулируйте вопросы к данным микротекстам.

3. По принципу действия все существующие антенны условно делятся на три группы: линейные антенны, аппертурные антенны, антенные решётки. Тип антенны радиоэлектронного средства обычно выбирается не только с учётом достижения требуемых тактико-технических характеристик, но и с точки зрения надёжности, удобства эксплуатации, мобильности и стоимости.

1. _____
2. _____
3. _____

48

Информационный уровень.

Задания этого уровня направлены на контроль понимания прочитанного текста и подготовку к его воспроизведению: вопросно-ответные упражнения, пересказ по частям, выполнение клоуз-тестов на основе материала текста, составление плана текста (тезисного, вопросного и назывного плана), конспектирование. Это этап активного творческого процесса. Преподавателю необходимо помочь обучающимся увидеть главное и проигнорировать второстепенное, обобщить новый материал. Содержание текста должно быть полностью усвоено, так как данный учебно-научный текст формирует речевые умения и навыки.

Главная цель информационного уровня – автоматизация речевых действий и выход в устную и письменную речь.

По мере пополнения знаний и умений объем учебно-научного текста может постепенно увеличиваться, расширяться и объем специальной лексики, и таким образом происходит накопление знаний и умений в восприятии и овладении языковым материалом.

Б. Дополните пункты простого плана подпунктами, чтобы получился сложный номинативный план.

1. Понятие антенны.
2. Функции антенн.
 - 2.1. ...
 - 2.2. ...
3. Классификация антенн.
 - 3.1. ...
 - 3.2. ...
 - 3.3. ...
4. Свойства антенн, учитываемые при их разработке. 55

КОНТРОЛЬНОЕ ЗАДАНИЕ

Закончите предложения.

1. Основным физическим процессом, происходящим в антенне, является _____.
2. Основная функция антенны – _____.
3. По принципу действия все существующие антенны условно делятся на три группы: _____.

Задание 18. Запишите ответы на вопросы, используя сокращенную запись слов, аббревиатуры и условные обозначения и учитывая разделение текста на части.

I. Что представляет собой антенна как радиотехническое устройство?

II. На каком физическом процессе основано действие антенны?

Что происходит в режиме передачи энергии ЭМП?

Что происходит в режиме приёма энергии ЭМП?

Какие функции выполняет антенна?

На какие характеристики РЛС влияют параметры антенны?

III. На какие виды делятся антенны?

Какие антенны называются линейными?

Что представляют собой апертурные антенны?

Что представляет собой антенная решётка?

Что влияет на выбор типа антенны РЭС?

IV. Какие свойства антенны необходимо учитывать при разработке? 60

Задание № 18.

A. Повторите правила сокращения слов и словосочетаний при конспектировании содержания текста.

Б. Законспектируйте текст, используя эти способы. Для выделения ключевой информации текста опирайтесь на план (номинативный или вопросный) и вопросы.

Работе с текстом по языку специальности отводится особое место, потому что он лежит в основе профессиональной подготовки иностранных военнослужащих. Задача преподавателя русского языка как иностранного состоит в том, чтобы подготовить обучающихся к чтению учебной литературы и участию в практических занятиях по специальности, к слушанию и записи лекций.

Olesya A. Nekoz

WORKING WITH TEXT IN THE LANGUAGE OF THE SPECIALTY IN THE CLASSROOM FOR RCTS

Abstract: the article is devoted to the problem of using professionally oriented text in Russian language classes in the audience of foreign military personnel (IVS). The text in the language of the specialty is an educational and methodological unit of training that introduces the IVS to the scientific content, forms speech skills. Thus, working with text in the specialty is an integral part of teaching the IVS in classes on Russian as a foreign language.

Keywords: communicative competence, text, specialty language training, professional-oriented training.

Елена Юрьевна Некрасова
ассистент кафедры русского языка как иностранного
Федерального государственного бюджетного
образовательного учреждения высшего образования
«Омский государственный педагогический университет»
Омск

ОСОБЕННОСТИ ОБЪЯСНЯЮЩЕЙ КОММУНИКАТИВНОЙ СТРАТЕГИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Аннотация: в статье обоснованы особенности объясняющей коммуникативной стратегии преподавателя русского языка как иностранного при обучении студентов разного уровня владения русским языком в рамках теории дискурса.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, теория дискурса, коммуникативные стратегии, объясняющая коммуникативная стратегия.

В настоящее время мировое коммуникативное пространство расширяется и приобретает глобальный характер, происходит повышение практического интереса к русскому языку как иностранному (далее – РКИ) как к средству межкультурной коммуникации. В междисциплинарном ключе коммуникация рассматривается, прежде всего, как одна из форм взаимодействия людей в процессе общения, как информационный аспект общения [2, с.68].

Преподавание РКИ предполагает не только применение специфических методических подходов к обучению, но и реализацию определённых педагогических коммуникативных стратегий. Под коммуникативной стратегией мы понимаем способ организации поведения участников общения в различных коммуникативных ситуациях, то есть «последовательность интенций речевых действий, реализуемая в той или иной конкретной последовательности коммуникативных ходов» [3, с.5]. В современной теории дискурса выделяется 5 основных коммуникативных стратегий: объясняющую, содействующую, контролирующую, оценивающую, организующую. В данном исследовании рассматривается специфика объясняющей коммуникативной стратегии преподавателя РКИ, основным речевым действием которой является интенция «объяснять».

Интенция «объяснить» реализуется в методике преподавания РКИ практически на каждом этапе обучения и является наиболее активной по отношению к обучаемому, которому необходимо понять механизмы построения русской речи. Объяснение фонетических норм, лексического значения слов, их грамматических особенностей и специфики употребления в коммуникативных ситуациях осуществляется с помощью следующих общедидактических методов: словесного, наглядного, практического, репродуктивного, проблемно-поискового, индуктивного, дедуктивного методов [4, с.268].

Для студентов уровня владения русским языком А0-А1 эффективным объяснением является такое, которое опирается на фактические знания иностранного студента, средства наглядности и включает знакомую им лексику: – *Стол – это «что» (указать рукой на стол). Что это? (указать рукой на стол).* – *Виктор – это «кто» (указать рукой на студента). Кто это? (указать рукой на студента).*

Важно сказать, что интенции преподавателя «объяснить» часто предшествует вопрос-вызов студентов «Почему?». Однако не всегда представляется возможным реализовать успешную и полноценную коммуникацию и удовлетворить любопытство обучающихся, так как объяснять исторические, социальные, фонетические процессы, произошедшие в

языке, на начальном уровне обучения РКИ сложно и, чаще всего, неактуально, излишне. В такой ситуации преподаватель может прибегать к следующим формулировкам (с помощью их перевода на родной язык студента): – *Это традиция / закон / правило / факт.* – *Это исключение / особое слово / особая форма.* – *Причина – история русского языка.* Например, при изучении значения «место» падежа N6 студенты запоминают основные окончания (-е, -и, -ии), однако некоторые слова мужского рода образуют другую форму с помощью окончания -у (*в лесу, в саду, в аэропорту, на мосту* и т.д.), *«потому что это традиция», «потому что это история русского языка».* Таким образом, на данном этапе обучения РКИ преподавателю при реализации объяснительной стратегии необходимо контролировать свою речь, использовать элементарные конструкции и актуальную для студентов лексику для того, чтобы акцентировать внимание на базовой информации.

В процессе работы со студентами уровня А2 расширяются возможности преподавателя в рамках выбранной стратегии. Так, в речи преподавателя появляются фразы, предоставляющие объяснение имплицитно и, тем самым, позволяющие реализовать индуктивный и дедуктивный метод обучения студентов: – *Давайте сравним эти слова, что в них разное, что общее? – Я назову примеры, а вы скажите, какое слово лишнее и почему.* – *Давайте обобщим наши знания.* – *Как сказать это по-другому / другими словами?*

Как было отмечено ранее, коммуникативная стратегия представляет собой последовательность интенций речевых действий. Объяснительную стратегию на данном этапе обучения наиболее успешно раскрывает метод семантических примитивов – «базовых составляющих языковых высказываний, выражающих элементарные смыслы» [1, с. 225]. В основе данного метода идея о том, что в языковом сознании личности существует определенная «семантическая система», в составе которой ряд простых понятий моделируют определения других более сложных понятий. К примеру: 1) *Младший – это маленький возраст. Старший – это большой возраст. Тебе 19 лет, твоему брату 34 года. У твоего брата «большой» возраст, поэтому он старший брат. У тебя «маленький» возраст, поэтому ты младший брат.* 2) *Новоселье – это маленький праздник, потому что у вас новый дом. Например, Виктор давно хочет жить в квартире, а не в общежитии. Виктор купил квартиру, теперь у него новый дом, он очень рад. Поэтому Виктор хочет маленький праздник. Он пригласил вас в свой новый дом на новоселье.* 3) *Мы говорим «во Франции», «во вторник», «со школы», потому что это удобно. Говорить «в Франции», «в вторник», «с школы» – неудобно, некомфортно, а «о» помогает нам говорить легко и красиво.* Базовый уровень иностранных студентов позволяет преподавателю объяснять объемно, с большим количеством синонимов и разнообразных конструкций, что способствует устойчивому запоминанию и пониманию языковых явлений.

На продвинутом уровне изучения языка наблюдается две основные тенденции. С одной стороны, часто преподаватель сам запрашивает объяснение у студента для того, чтобы актуализировать, так называемое, языковое чутьё обучающегося. Однако нужно быть уверенным, что обучающийся действительно может найти ответ самостоятельно. С другой стороны, при объяснении новой информации преподаватель может обращаться к конкретным фактам из истории лингвистики, подробно объяснять происходившие в языке процессы, а также обращаться к справочным материалам и научным текстам. Так, например, студента интересует разница между предлогами «для» и «ради», преподаватель может показать статью в русском грамматическом словаре, чтобы вместе прочитав значения и примеры, привести собственные, интерпретировать их в различных коммуникативных ситуациях.

Этап объяснения новой информации, с точки зрения рассматриваемой концепции, реализует в основном информативную речевую стратегию действий. Однако уровень

владения русским языком B1-B2 и выше позволяет обучающимся активно интерпретировать данную информацию.

Таким образом, для успешного речевого взаимодействия со студентами в процессе реализации объясняющей коммуникативной стратегии преподавателю РКИ необходимо учитывать и понимать текущий уровень владения языком иностранными студентами, осуществлять контроль собственной речи, включая в нее высказывания информативного характера и применяя различные методы обучения и коммуникации.

Литература

1. Вежбицкая А. Семантические примитивы // Семиотика / Под ред. Ю.С. Степанова. – М., 1983.
2. Зимняя, И.А. Речевая деятельность и психология речи // Основы теории речевой деятельности / Отв. ред. А.А. Леонтьев. – М.: Наука, 1974. – С. 64-72.
3. Карасик В.И. Коммуникативный подход к изучению педагогического дискурса // Русский язык за рубежом. Выпуск 5 (264). М.: Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2017, С.4-8.
4. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие. – 6-е изд., стер. М.: ФЛИНТА, 2019. – 508 с.

Elena Y. Nekrasova

FEATURES OF THE EXPLANATIVE COMMUNICATIVE STRATEGY OF A TEACHER OF THE RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract: the features of the explanatory communication strategy of the teacher of Russian as a foreign language in the process of teaching students of different levels of Russian language proficiency in the framework of the theory of discourse were substantiated in the article

Keywords: Russian as a foreign language, discourse theory, communication strategies, explanatory communication strategy.

Мария Борисовна Носова
аспирант Российского государственного
педагогического университета им. А.И. Герцена,
преподаватель Военной академии связи им. С. М. Будённого
Санкт-Петербург

УСЛОВИЯ УСПЕШНОГО ДИСКУРСИВНОГО СОБЫТИЯ «ПРИКАЗ» В АСПЕКТЕ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Аннотация: В данной статье предлагаются результаты лингвометодического анализа дискурсивной деятельности в ситуации приказа, рассматриваются основные условия успешного участия в речевом акте приказа и предлагаются варианты заданий для обучения иностранных военнослужащих участию в дискурсивном событии «приказ».

Ключевые слова: дискурс; иностранные военнослужащие; дискурсивное событие; приказ; русский язык как иностранный.

Сформулируем условия успешного дискурсивного события «приказ». Под данными условиями мы подразумеваем составляющие дискурса, которые способствуют приобретению высказывания иллокутивной силы [2, с. 55-62], т.е. подтверждают его коммуникативную цель и обеспечивают выполнение приказа. Индикатором достижения цели служит реактивная фраза второй стороны, участвующей в речевом акте «приказ».

Рассмотрим общие принципы существования дискурсивного события «приказ» и их реализацию в методике обучения РКИ.

Сначала отметим задания, формирующие контекст, или так называемые фоновые знания [1, с. 47–54], имеющие социокультурную специфику. Они могут познакомить иностранных военнослужащих с дискурсивным событием приказа при первом его предъявлении. Например, задания, в которых нужно ответить на вопросы *Вы знаете, как отдать приказ? Вспомните последний приказ, который вы слышали (в России или в родной стране). Вспомните приказы, которые слышите каждый день. Кто их отдаёт?*

Во-вторых, в данном речевом акте важно наличие общей референтной ситуации действительности, другими словами, наличие фрагмента дискурса, в рамках которого формулируется приказ. В методике обучения РКИ можно предложить задания на соотнесение ситуаций и приказов (ситуации: *командир призывает воинов атаковать; солдат слышит, что летит снаряд; командир поднимает дух патриотизма; приказы: В атаку!; За Родину!; Ложись!*).

Важно познакомить коммуникантов речевого акта приказа с участвующими сторонами: с одной стороны – один коммуникант, являющийся активным субъектом данного дискурсивного события; с другой стороны – пассивный коммуникант, воспринимающий информацию, рефлексирующий о том, что информация принята и готовящийся её исполнять. Отметим, что у каждого коммуниканта свои речевые действия. В речевом акте приказа есть высказывание-стимул (сообщение информации, собственно приказ) и высказывание-реакция. Их особенности заключаются в том, что как высказывание-стимул, так и реактивное высказывание носят формальный характер и имеют клишированную структуру. По содержанию высказывание стимул, т.е. собственно приказ, зависит от контекста, ситуации общения и интенции активного коммуниканта, в то время как варианты возможных реактивных высказываний пассивного коммуниканта крайне ограничены воинским уставом и военными кодексами.

В-третьих, обучающихся необходимо познакомить с собственно формулировкой приказа и в качестве первого предъявления можно предложить несколько приказов в текстовом и видеоформате. Видеофрагменты кинофильмов способствуют формированию

визуального опыта на изучаемом языке и содержат социокультурный, прагматический, стратегический, экстралингвистический и другие дискурсивные факторы. Визуальное восприятие необходимо для подготовки к участию в реальных дискурсивных ситуациях [3, с. 175-177].

После первого предъявления формулировки приказа следует произвести снятие языковых (грамматических) трудностей и напомнить о правилах образования императивов в русском языке; выполнить ряд упражнений.

В продолжение изучения фрагментов дискурса и речевого акта приказа можно выполнить задания, в которых предлагается отдать приказ по образцу в определённой дискурсивной ситуации. Например, образец: *«Оставаться в лесу позже – запрещаю»*. Ситуации: *Вы – преподаватель, курсанты разговаривают на уроке. Вы – преподаватель, курсанты пользуются на уроке телефонами. Вы – преподаватель, курсанты всегда опаздывают на урок. Вы – преподаватель. Сейчас контрольная работа. Курсанты не могут использовать книги.*

В-четвёртых, после отработки основной фразы, содержащей приказ, важно изучить существующие модели реактивных высказываний, а также выполнить несколько заданий в качестве контроля усвоения данного материала. Задания могут представлять собой просмотр видео или прослушивание аудиофрагментов с целью определения наличия приказа. В подобных заданиях формируется ряд дискурсивных факторов, таких как экстралингвистический, социокультурный, прагматический и другие. Другой вид заданий направлен на прогнозирование возможных реактивных высказываний, в ходе таких заданий в различной форме предъявляется фраза-стимул и обучающимся предлагается самостоятельно рефлексировать.

Для успешной дискурсивной деятельности в ситуации приказа обе стороны, участвующие в речевом акте приказа, должны обладать знаниями о существовании разных дискурсивных ситуаций, о стратегиях осуществления речевого действия и о том, с помощью каких средств выражения они актуализируются в речи (дискурсивные факторы).

В данной статье мы предприняли попытку установить условия, которые нужно использовать для проектирования материалов и разработки систем, направленных на обучение иностранных военнослужащих участию в дискурсивной деятельности в ситуации приказа.

Отметим, что речевой акт приказа имеет различные средства выражения. Русский язык изобилует средствами выразительности, образности, эмоционально-окрашенной лексикой. В смешанных ситуациях общения (формально-неформальных), в которых участвуют разные по званию военнослужащие, данные средства выразительности могут быть использованы. Как было отмечено выше, реакции младших по званию в основном будут соответствовать нормам формального дискурса.

В заключение обучения иностранцев речевому событию «приказ» могут быть предложены задания, включающие несколько дискурсивных факторов, формирующих ситуацию приказа. Например, задание, в котором предлагается просмотреть видеофрагмент и указать, кто командир, или просмотреть эпизод фильма без звука и предположить, о чём шла речь в данном речевом акте приказа.

Литература

1. Ахманова О. С, Гюббенет И. В. «Вертикальный контекст» как филологическая проблема // Вопросы языкознания. № 3. 1977, С. 47–54.
2. Кунаева Н.В. Дискурсивное событие возражения как объект социопрагматического анализа // Язык, коммуникация и социальная среда. Воронеж: ВГУ, 2008, С. 55-62.

3. Новокщенова М. А. Роль мультимедиа при изучении спецдисциплин в колледже // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Уфа, май 2014 г.). Уфа: Лето, 2014, С. 175-177.

Maria B. Nosova

CONDITIONS FOR A SUCCESSFUL DISCURSIVE SITUATION “AN ORDER” IN THE ASPECT OF THE METHODOLOGY OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract: This article describes the results of linguistic and methodical analysis of discursive activity in situation “an order”, discusses the basic conditions for successful participation in “an order” act of speech and proposes examples of exercises for training foreign military personnel to participate in the discursive situation “an order”.

Keywords: discourse; foreign military personnel; discursive situation; order; Russian as a foreign language.

Любовь Ивановна Погорельская
к. п. н., доцент, профессор кафедры русского языка
Военного учебно-научного центра Военно-Морского Флота
«Военно-морская академия имени Н.Г. Кузнецова»
Санкт-Петербург

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ, ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ, ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ, ПРЕДМЕТНЫЕ ОСНОВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В ВОЕННО-ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация: Процесс обучения иностранных военнослужащих русскому языку имеет целью не только овладение знаниями о грамматической системе русского языка и овладение языковыми средствами, но и получение знаний о правилах коммуникации и формирование умений употребления языковых средств в свойственных для данного контингента ситуациях общения, а также в соответствии с ситуативной и статусной ролями участников общения.

Ключевые слова: процесс обучения, иностранные военнослужащие, умения употребления языковых средств, ситуативная и статусная роли участников речевого общения.

Деятельность преподавателя русского языка как иностранного – сложная совокупность действий по организации обучения иностранных военнослужащих языковым, речевым, коммуникативным навыкам и умениям, а также по передаче знаний о системе русского языка, о законах функционирования языковых средств в процессе речевой деятельности, о правилах коммуникации в соответствии с ситуацией общения, с ситуативной и статусной ролями участников общения.

Владение знаниями об устройстве языковой системы русского языка и владение его языковыми средствами, а также владение законами функционирования языковых средств русского языка в речи, обеспечивающее практическое владение правилами и языковыми средствами коммуникации, относится к лингвистическим основам преподавания РКИ, равно как и наличие сведений о лексико-грамматических особенностях родного языка обучаемых, об отличиях в системах функционирования языковых средств русского языка и родного языка обучаемых.

Существует прочная связь между наукой об основных закономерностях овладения языком и о психологической основе процесса овладения языком, как родным, так и иностранным. К психологическим основам преподавания РКИ относят законы протекания высших психических функций человека, без которых невозможно научное обоснование построения процесса организации обучения человека практическому овладению языковыми средствами чужого языка (лексическими, фонетическими, грамматическими и т.д.). Наука об основных закономерностях владения языком – лингвопсихология – устанавливает в первую очередь закономерности овладения иностранным языком, опираясь на знания об особенностях восприятия и усвоения обучающимся нового знания, обеспечением организации применения изучаемых языковых средств в определённых ситуациях общения на изучаемом языке; обеспечение реализации процесса создания у обучаемого представления о системе организации языковых средств в изучаемом языке, а также о правильном функционировании в его речевой практике языковых средств, предназначенных для выражения тех значений и в той языковой и речевой форме, которая является достаточной или оптимальной для организации общения в наиболее частотных ситуациях общения на иностранном языке с

целью удовлетворения потребности получить или передать собеседнику актуальную информацию.

Деятельность преподавателя, направленная на реализацию целей обучения, связанных с так называемым социальным заказом, представляет собой систему организационных, воспитательных, коммуникативных, идеологических, гностических и других действий преподавателя. По сути, данная система основана на педагогических основах обучения.

К педагогическим основам обучения дисциплины «Русский язык как иностранный» относятся в первую очередь:

1. Государственные Стандарты уровней обученности Русскому языку как иностранному (РКИ);

2. типовые тестовые материалы элементарного, базового и продвинутого сертификационных уровней, представляющих собой единую систему аспектов обучения;

3. приёмы, средства обучения РКИ, являющиеся основами современной практики преподавания русского языка как иностранного в соответствии с уровнем поставленных целей обучения; научные данные, информация о достижениях в развитии наук, сопутствующих развитию теории и практики в преподавании неродных языков, а также смежных наук, в том числе психологии, социологии, этнопсихологии и др.

К предметным основам преподавания дисциплины «Русский язык как иностранный» относятся сведения, основанные на документальных данных о целях обучения русскому языку в вузе на каждом из этапов обучения в соответствии с избранной для обучения будущей специальностью обучающихся, о содержании обучения в соответствии с их будущей специальностью; структурно-логическая схема обучения РКИ и общая программа подготовки будущего специалиста. Конкретное содержание предметных основ дисциплины «Русский язык как иностранный» представляет собой учебный материал, являющийся воплощением установок и требований учебной программы в конкретном виде, например, словников общеупотребительной, специальной (в зависимости от программы обучения) лексики, содержание которых должны усвоить обучающиеся, но и знание актуальных для них лексических групп, терминологии, грамматических конструкций, наиболее употребительных в текстах технических дисциплин по избранной специальности.

Данные вышеперечисленных документов позволяют преподавателю РКИ сделать заключение о том, как именно следует отбирать материал, предназначенный обучать русскому языку прибывших на обучение иностранных граждан; какие методы, способы и приёмы обучения должны считаться при этом наиболее уместными и эффективными в конкретных условиях и ситуациях обучения.

Иными словами, между психологическими и педагогическими основами преподавания существует тесная связь, поскольку, например, педагогические закономерности обуславливаются данными психологии участвующих в процессе обучения в соответствии с особенностями их учебной деятельности в предлагаемых условиях. Отдельным направлением изучения психологических основ деятельности преподавателя являются: отношение к проблемам обеспечения эффективности обучения в предлагаемых условиях; вопросы мотивации учебной деятельности обучающегося (что является одним из важнейших условий обеспечения эффективности учебной работы); развитие умений самоорганизации обучающегося по отношению к учебной деятельности; усиление заинтересованности обучающегося по отношению к содержанию учебного процесса в целом и эффективности выполнения действий с изучаемым материалом на каждом учебном занятии.

В то же время эффективность деятельности преподавателя во многом зависит от его умения воплощения на практике принципа личностно ориентированной направленности учебного процесса в конкретные учебные действия с данным контингентом обучающихся; а также от умения сделать выбор собственной стратегии обучения. Выбор во многом обусловлен особенностями личности самого преподавателя, в том числе

структурой его личности, психологическими установками его деятельности, качеством полученного образования и самообразования, умением анализировать содержание обучения в конкретных условиях и с конкретным контингентом учебной группы, в том числе их опытом обучения, особенно опытом обучения иностранным языкам и уровнем владения родным языком; умением самостоятельно оценить результаты своей учебной деятельности по изучению РКИ; а также личностными особенностями, приоритетами в обучении и даже принадлежностью участников учебного процесса к одному из физиолого-психологических типов.

Свойства и качества, имеющие отношение к личности преподавателя как организатора учебного процесса:

- качества руководителя, организатора, лидера;
- ораторское мастерство, владение аудиторией;
- свойства психолога: умение выявлять направленность личности; культивируемые ею ценности, интересы;
- педагогический опыт, общественная ориентация, структура личностных отношений,
- умение определять трудности (психологические и учебные) обучающегося и находить пути преодоления затруднений в учебной работе;

Существует понятие, прочно вошедшее в теорию обучения РКИ, называемое «технологии обучения», и подразумевающее различные используемые в практической деятельности преподавателя РКИ совокупности методов и приёмов обучения, такие как игровые технологии, интерактивные технологии, обучение в сотрудничестве, проблемное обучение и др.), основанные на осмыслении и переосмыслении содержания педагогических подходов к решению вопросов повышения эффективности учебной деятельности, совершенствования процесса обучения русскому языку иностранных обучающихся за счет повышения мотивации учебной деятельности, стимулирования потребностей обучающихся в собственном интеллектуальном развитии, в стремлении быть более успешными в своей учебной деятельности.

Однако функционирование любой системы не может не зависеть от изменяющихся внешних условий. Прибывают на обучение новые контингенты обучающихся, в силу научно-технического прогресса изменяются программы обучения, появляются новые специальности обучения, меняются условия обучения, требования к содержанию обучения, к его методам, в результате чего содержание обучения изменяется, а вместе с этим и методология и содержание учебных действий. В силу особенностей функционирования любой устойчивой и надёжной системы, имеющей «оптимальные пространственные и временные характеристики» [1, с.6], неотъемлемые качества такой системы обеспечены такими важнейшими критериями, как «её интегративные, системные качества, её компонентный состав, её динамическая структура и её специфическое взаимодействие со средой» [2, с.14].

Литература

1. Архангельский С.Л. Лекция по научной организации учебного процесса в высшей школе // М., Изд-во МГУ, 1986. С. 3-48
2. Макарова Г.Н. Управление процессом обучения русскому языку. М., Изд-во РУДН, 1978 . С.3-56.

**LINGUISTIC, PSYCHOLOGICAL, PEDAGOGICAL, SUBSTANTIVE
FOUNDATIONS OF TEACHING THE RUSSIAN AS A FOREIGN
LANGUAGE TO STUDENTS OF A HIGHER TECHNICAL UNIVERSITY**

Abstract. Russian language training for foreign military personnel is aimed not only at acquiring knowledge about the grammatical system of the Russian language and the status roles of communication participants and mastering language tools, but also at gaining knowledge about the rules of communication and forming skills for using language tools in communication situations peculiar to the given contingent, as well as in accordance with the situation and status roles of communication personnel.

Keywords: The process of teaching, training military personnel, language tools in communication, situation and status roles of communication participants.

Ольга Юрьевна Проничева
к.филол.н., доцент кафедры русского языка
Федерального государственного казенного военного
образовательного учреждения высшего образования
«Военная академия материально-технического обеспечения
имени генерала армии А.В. Хрулёва»
Санкт-Петербург

ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКАЯ ЛЕКСИКА НА РАННИХ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ РКИ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

Аннотация: статья посвящена проблеме обучения общению в общественно-политической сфере иностранных военнослужащих на уровнях владения языком А2, В1. Статья обосновывает необходимость обращения к общественно-политической лексике на ранних этапах обучения.

Ключевые слова: коммуникативные потребности инофона; сферы общения; общественно-политическая сфера общения.

В военных вузах РФ подготовку по дисциплине «Русский язык» получают как иностранные курсанты, обучающиеся в течение 5-ти лет, так и офицеры, обучающиеся в течение 3-х лет. Дисциплина «Русский язык как иностранный», изучаемая вначале на подготовительных факультетах, призвана в дальнейшем обеспечить и тем и другим коммуникацию в учебно-научной, учебно-профессиональной, общественно-политической, социально-бытовой, социально-культурной сферах общения.

Офицеры-слушатели – это особый контингент, для которого характерны достаточно широкие коммуникативные потребности уже на начальном этапе обучения. Для них важно не только общение в социально-бытовой, учебно-научной, профессиональной сферах, но и весьма значима коммуникация в общественно-политической сфере.

Опыт работы со слушателями позволяет сделать вывод, что обучение общению на общественно-политические темы можно начинать уже на ранних этапах обучения. Для иностранных офицеров-слушателей, которые после подготовительного курса переходят к освоению магистерских программ, временной фактор имеет значение: у них есть социальный статус, они хотят соответствовать этому статусу, и в общении они готовы больше внимания уделять содержательному аспекту. Для них обсуждение общественно-политической обстановки в мире является коммуникативной потребностью, повышающей мотивацию к обучению. Они заинтересованы в общении, отражающем их знания, опыт, реакцию на те или иные события.

Обучение общению на общественно-политическую тематику в рамках подготовительного курса РКИ начинается с обсуждения новостей и чаще всего ведется в режиме «здесь и сейчас» при потребности обсудить то или иное политическое событие. Этому есть объяснение:

1) в принципе тенденции и реалии общественно-политического дискурса крайне трудно фиксировать в учебниках и учебных пособиях, в силу скоротечности событий и изменчивости самого дискурса;

2) учебное время строго регламентировано учебными планами и программами.

3) при этом рекомендованный лексический минимум уровней А2, В1 содержит небольшое количество лексики, относящейся непосредственно к сфере общественно-политической коммуникации.

Так, на базовом уровне (А2) лексический минимум содержит 1300 слов, из них тематическую группу «Человек и общество» составляют 28 слов (13 слов в группе «Государственное устройство» и 15 слов в группе «Власть»). Все лексемы –

существительные и прилагательные. Эта лексика составляет 2,2% от общего числа слов лексического минимума уровня А2.

На уровне В1 лексический минимум содержит 2300 слов (на 1000 больше, чем на уровне А2). Однако из них в тематическую группу «Человек и общество» входит 35 слов (19 в группе слов «Государственное устройство» и 16 слов в группе «Власть»). Общий процент непосредственно общественно-политической лексики на уровне В1 по сравнению с уровнем А2 уменьшился! Общественно-политическая лексика составляет лишь 1,5% от общего числа слов лексического минимума В1.

Количественное приращение всего 8 единиц. Ниже приведена сопоставительная таблица, где приведены конкретные лексические единицы, составляющие тематический блок «Человек и общество», содержащиеся в лексических минимумах РКИ уровней А2 и В1.

Человек и общество	
А2	В1
Государственное устройство	Государственное устройство
государство (син.) страна (син.) родина республика граница народ общество посольство государственный национальный народный иностранный международный	государство (син.) страна (син.) территория родина республика граница народ население гражданин гражданство национальность посол посольство флаг государственный национальный народный иностранный международный
Власть	Власть
власть президент царь правительство парламент депутат закон политик английский испанский китайский	власть президент царь правительство парламент депутат закон партия политик английский испанский

немецкий российский французский политический	китайский немецкий российский французский политический
---	--

Подобной ситуации есть объяснение: на уровнях А2-В1 ФГОС предполагает обучение общению преимущественно в рамках социально-бытовой и социально-культурной сфер, что и нашло отражение в лексическом минимуме. Предполагается, что общение в сфере общественно-политической коммуникации будет проходить на более продвинутых этапах обучения. Для этих целей уже создаются учебные пособия и словари, так в Московском государственном институте международных отношений в 2017 году издан специальный словарь «Русский язык как иностранный: словарь общественно-политической лексики русского языка: уровни В2-С1» (автор Пухаева Л.С.) [2].

Преподавателям военных вузов, работающим на подготовительном курсе, остается искать системные пути решения данной проблемы самостоятельно с учётом коммуникативных потребностей обучающихся. Эта проблема становится еще более актуальной в связи с тем, что «на первый план в обучении иностранным языкам и РКИ вышла задача формирования коммуникативной компетенции как совокупности компетенций, включая дискурсивную» [1, с. 235].

Выход в речевую деятельность невозможен без усвоения хотя бы минимального набора лексических единиц, относящихся к общественно-политической сфере общения. Введение новых слов вне рамок лексического минимума на ранних этапах обучения достаточно трудоемкий и не всегда оправданный процесс, особенно в случае позднего прибытия групп. Каким же образом можно свести к минимуму введение новых слов и в то же время начать обучение коммуникации на общественно-политические темы уже на ранних этапах обучения? В своей работе мы руководствуемся следующим.

1. Знакомство и овладение специальной лексикой, представленной в рамках лексического минимума. Обучающиеся должны иметь устойчивые навыки владения этой лексикой, знать её сочетаемостные свойства, применимость в той или иной ситуации. Устойчивый навык можно формировать в ходе проведения ежедневной «новостной разминки» по модели «что-где-когда произошло».

2. Демонстрация общения в политической сфере с помощью определённого набора единиц, входящих в лексический минимум В1, регулярно использующихся на занятиях, способных в определенном контексте актуализировать свое значение в направлении потребностей общественно-политического дискурса. Слова «встреча», «сила», «взгляд», «движение», «документ», «конфликт» и другие лексемы способны раскрывать содержание происходящих общественно-политических событий.

3. Приобретение навыка сочетания специальной и общеупотребительной лексики лексического минимума В1 в речи при описании общественно-политических событий.

4. При наличии высокой мотивации расширение лексического запаса с опорой на специализированный словарь «Русский язык как иностранный: словарь общественно-политической лексики русского языка: уровни В2-С1».

Литература

1. Проницева О. Ю. Аутентичный медиатекст в обучении языку специальности в военном вузе // Изучение и преподавание русской словесности в эпоху языковой глобализации: матер. докл. и сообщ. XXIII междунар. науч.-метод. конф. – СПб.: ФГБОУВО «СПбГУПТД», 2018. С. 233-237.

2. Пухаева Л.С. Русский язык как иностранный: словарь общественно-политической лексики русского языка: уровни B2-C1. М.: МГИМО-Университет, 2017. 467 с.

O.Y. Pronicheva

**THE USE OF SOCIAL AND POLITICAL VOCABULARY AT THE
EARLY LEVELS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN
LANGUAGE AT THE MILITARY UNIVERSITY**

Abstract: the article is devoted to developing communicative skills in the socio-political spheres of foreign military officers in the learning process on the levels A2 and B1. The necessity to develop communicative skills at the lower stages of language learning is justified in the article by the fact that socio-political topics are considered as a communicative necessity for military officers.

Keywords: communicative needs, spheres of communication, socio-political sphere of communication.

Татьяна Вячеславовна Сергеева
преподаватель кафедры русского языка филиала
Военного учебно-научного центра Военно-морского флота
«Военно-морская академия им. Н.Г. Кузнецова»,
Калининград

К ВОПРОСУ О ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКЕ В МЕЖЭТНИЧЕСКИХ КОНФЛИКТАХ

Аннотация: Статья посвящена проблеме возникновения конфликтов в процессе межэтнической коммуникации в образовательной среде. Основное внимание уделяется вопросу урегулирования конфликтов методами педагогической поддержки.

Ключевые слова: этноконфликтология; межгрупповой конфликт; педагогическая поддержка в конфликте; образовательная среда; иностранная аудитория.

Возникновение конфликтных ситуаций неизбежно вследствие постоянно меняющихся моделей поведения человеческого общества. Этнический конфликт рассматривается как одна из форм проявления межгрупповых конфликтов. В связи с текущим социально-экономическим положением в России и за её пределами данной форме социальных конфликтов уделяется наибольшее внимание.

Деятельность современных технических вузов невозможна без активной международной деятельности. Согласно посланию Президента Федеральному Собранию РФ, главной задачей высших образовательных учреждений является привлечение иностранных студентов и предоставление качественного образования.

Межэтнические конфликты порождаются политическими, социально-экономическими и историческими условиями и обстоятельствами, в которых заключается основные причины их возникновения. Наибольшая значимость данной возрастающей проблемы состоит в сложном разрешении подобного рода конфликтов в подростковой и студенческой среде.

Зачастую конфликт обретает межэтнические контексты, которые влияют на участников в той или иной степени. Как утверждает А. Ю. Коновалов, участие в конфликте людей разных национальностей еще не делает его межнациональным. Поругаться, подраться, совершить правонарушение или стать его жертвой могут подростки или студенты (разные по возрасту, уровню образования) независимо от своей национальной или этнической принадлежности. Этому может способствовать предыдущий негативный опыт участников конфликта, а также негативные образы, идеи или ценности, транслируемые СМИ, родителями, педагогами и пр.

Изучение особенностей культуры, ценностей, жизненных стратегий и поведения представителей различных национальностей позволяет определить подходы к формированию толерантности как политической и ценностной нормы регулирования социально группового взаимодействия, что особенно актуально для образовательной среды, характеризующейся конфессиональными, этнокультурными, социокультурными отношениями и различного типа проявлением толерантности.

На основе проанализированных исследований различных ученых (Е.А. Климов, Б.И. Хасан, И.Е. Ворожейкин, Л. Коузер, А.Я. Анцупов, Д.К. Захаров, А.Я. Кибанов, О.А. Иванова) конфликт в поликультурной образовательной среде вуза определяется как объективно и субъективно обусловленное явление, представленное межнациональным взаимодействием, которое проявляется эмоциональным напряжением, межличностными трудностями общения, межнациональным противоборством, негативным поведением и общением.

Одной из причин конфликтного коммуникативного поведения среди иностранных обучающихся может являться отступление от правил коммуникативного акта, что

приводит к возникновению недоразумений, взаимному непониманию собеседников. Такое поведение может вызвать неадекватные реакции, спровоцировать агрессию, тем самым сформировать механические барьеры коммуникации. В этом плане интересна позиция Б.Ф. Поршнева о механизмах, создающих коммуникативные барьеры: он рассматривает всякую речь как воздействие на адресата (суггестию) и исходит из того, что барьеры создаются в первую очередь адресатом как своеобразная форма защиты от суггестии. К основным видам защиты исследователь относит избегание, авторитет и непонимание. В иностранном обществе данные проявления могут реализовываться в скрытой или в открытой форме, а также обостряться посредством культурно-языковых факторов: различные субкультуры, традиции, значительная или незначительная разница менталитета внутри одной страны, города или округа, отсутствие общего языка (в рамках одной языковой группы) и диалектов.

Согласно проведенным исследованиям состояния конфликтов в иностранной аудитории, основными причинами возникновения конфликтов выступают неудовлетворительные, ущемленные потребности или блокируемые мотивы на бытовой почве. Неразрешенные конфликты оказывают негативное влияние на межличностные отношения и социально-психологический климат в студенческом коллективе.

Для того чтобы выработать стратегию педагогического управления этническими и социально-психологическими противоречиями, необходимо на всем полиэтническом пространстве найти общие взаимоприемлемые ценности и нормы, выработать универсальные общие правила игры, не противоречащие и не ущемляющие частные традиции, обычаи, ценности и интересы, входящих в полиэтническое пространство этносов.

В педагогической практике основной составляющей образовательного и воспитательного процесса является педагогическая поддержка, которая направлена на «развитие уникальности ребёнка, на становление его авторской позиции в жизни, поддержку его самостоятельности и взросления» [4].

На основании критериев способов поведения в конфликте, выделенных К. Томасом, исследователи в области психологии и педагогики О.С. Газман, С.М. Юсфин, Н.Н. Михайлова выделили пять стилей в конфликте: соревнование (соперничество, конкуренция), приспособление, избегание (уклонение, игнорирование), компромисс, сотрудничество.

В зависимости от конкретной решаемой коммуникативной задачи в педагогическом процессе педагог должен использовать различные тактики педагогической поддержки, тесно связанные с выбранным тем или иным стилем поведения в конфликте. Так при использовании такой формы в конфликте, как «соперничество», целесообразно использовать тактику защиты, при «сотрудничестве» – *взаимодействие и содействие*, при «компромиссе» – *взаимодействие*; при выборе стратегий «избегание» и «приспособление» необходим комплекс методов: *помощь – взаимодействие – содействие* (избегание), *защита – помощь – взаимодействие – содействие* (приспособление).

В качестве одной из форм тактики педподдержки *взаимодействия* или *содействия* может выступать методика конструктивного управления конфликтной ситуацией. Конструктивное взаимодействие является одним из главных способов решения любого типа конфликта и позитивного изменения межличностных отношений. Методика конструктивного обучения управлению конфликтами предполагает решение несложных групповых задач в игровой форме с последующим совместным анализом данного процесса и его результатов участниками и педагогом [1].

Результатом реализации методики конструктивного обучения управлению конфликтами является формирование у иностранных студентов готовности к выбору наименее конфликтных форм общения в их среде и к выбору правильной стратегии в разрешении конфликтной ситуации. Для преподавателей методика конструктивного

решения межэтнических конфликтов способствует формированию коммуникативной конфликтной компетентности посредством применения соответствующих методов педагогической поддержки.

Литература

1. Агафонов А.В. «Конфликтология» в ходе обучения иностранных граждан // Научный вестник МГТУ ГА. – № 116. – Москва, 2003. – С.83-89
2. Боктаева В. Л. Педагогические условия профилактики межнациональных конфликтов в образовательной среде вуза: автореф. дисс...кан-та пед. наук: 13.00.08. - Ростов-на-Дону, 2009.
3. Нижегородцева Н. В. Педагогическая конфликтология как область конфликтологических исследований. // Конфликтология: хрестоматия / сост. Н. И. Леонов. — 4-е изд., испр. и доп. — М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2011.
4. Четыре тактики педагогической поддержки. Эффективные способы взаимодействия учителя и ученика/ Н. Касицина, Н. Михайлова, С. Юсфин/под ред. И. Авидона. – М.: Речь, 2010.

Tatyana V. Sergeeva

TO THE QUESTION OF PEDAGOGICAL SUPPORT IN INTER-ETHNIC CONFLICTS

Abstract: The article is devoted to the problem of conflicts in the process of interethnic communication in the educational environment. The main attention is paid to the issue of conflict resolution using methods of pedagogical support.

Keywords: ethnoconflictology; intergroup conflict; pedagogical support in the conflict; educational environment; foreign audience.

Александр Генрихович Тимофеев
к. ф. н., доцент кафедры русского языка
Военного учебно-научного центра Военно-Морского Флота
«Военно-морская академия имени Н. Г. Кузнецова»,
Санкт-Петербург

КАРТИНА ДРУГОГО ХУДОЖНИКА, ИЛИ О ПОЛЬЗЕ ЧТЕНИЯ КОРРЕКТУРЫ ПРИ ИЗДАНИИ УЧЕБНИКОВ И УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ ПО РКИ

Аннотация: Статья посвящена рассмотрению ошибок во многих современных учебниках и учебных пособиях по РКИ. Особое внимание уделено нарушению исторического подхода при создании обучающих текстов по истории и культуре.

Ключевые слова: учебник; учебное пособие; Айвазовский; редакция; корректура.

На фоне непрекращающихся разговоров об инновационных подходах к изучению РКИ вполне уместно обсудить и традиционные, широко применяемые в текущем обучении ИВС учебники и учебные пособия на предмет соответствия упражнений, текстов и грамматических материалов, представленных в них, нормам русского языка, а также историческим данным — в тех случаях, когда затрагиваются различные историко-культурные сюжеты.

Нередко во время занятий с ИВС в используемых учебниках и учебных пособиях приходится наблюдать авторские и издательские огрехи самого разного рода — и фактические ошибки, и разного рода опечатки, возникающие, как правило, по недосмотру авторов, редакторов и корректоров (например, по причине отказа от итогового просмотра верстки). К сожалению, большинство современных учебников и учебных пособий если и вычитываются, то зачастую крайне небрежно. Если издания ориентированы на обучение начинающих, то обыкновенно их авторы сосредоточены на лингвистической стороне подготовки книги: главной проблемой им видится недопущение использования еще не изученных лексем и конструкций в учебном тексте или упражнении, а значит — употребление только изученных и/или изучаемых.

Такие огрехи могут не только вызвать недоумение обучаемых, но и поставить ненадолго в тупик начинающего преподавателя, не говоря уже о дискредитации самих учебных изданий, их авторов и издателей.

Позволю себе остановиться на некоторых случаях авторской и издательской небрежности и подвергнуть их первичной классификации, основываясь на своем многолетнем редакторском опыте.

К примеру, вполне ощущаемой и подчас даже осознаваемой «сильными» ИВС помехой в процессе обучения является появление в диалоге дополнительного, ненужного тире в начале строки. Такое тире вызывает путаницу последовательности реплик говорящих: «“Анна, что ты читаешь?” — “Я читаю интересный журнал”. — “А что ты делаешь?” — “Я смотрю новый фильм”» [2, с. 50 (урок 5, упр. 5.14); при цитировании реплики приводятся мной в подбор, с заменой тире в начале строк на кавычки]. Понятно, что реплика 3 является продолжением реплики 2, произносится Анной и не должна выделяться тире в начале строки. Замешательство читающих диалог в этой ситуации обеспечено, хотя речь идет об опечатке даже не редакторского, а корректорского уровня. Сходный «эффект» возникает из-за отсутствия ремарки «(Дает ручку.)» в диалоге из упр. 5.26 того же урока: «“Анна, у тебя есть зелёный карандаш?” — “Да, у меня есть зелёный карандаш”. — “Дай мне, пожалуйста”. — “Спасибо”» [2, с. 55]. Очевидно, что реплики 3 и 4 принадлежат одному и тому же говорящему, но не Анне. При чтении диалога двумя обучающимися наблюдается недолгое замешательство.

Довольно грубые недочеты редакторского уровня встречаются в исключительно ценном при работе с ИВС 3 курса пособии по научному стилю речи. Так, в уроке 5 «Выражение процесса исследования, установления закономерностей» левый столбец конструкций имеет вид: «**Кто, что** (И. п.) ведет исследование **чего** (Р. п.) / **кто, что** (И. п.) открыл **что** (В. п.) / <...> **кто, что** (И. п.) выдвигает (идею) <и т. д.>» [3, с. 43]. Несомненно, «механика» (**что**) может «изучать законы движения», но **что** не может «вести исследование», «открывать» естественный закон, «выдвигать (идею)» и «предлагать (гипотезу)» [3, с. 43], и это вполне осознается авторами пособия, поскольку приводимые в правом столбце примеры насыщены именами русских ученых... Однако авторы и редактор Н. В. Герасимова позабыли удалить «что» в перечне конструкций там, где оно неуместно, и получился курьез. В другом случае корректор или типография (при выпуске пособия, судя по всему, использовался еще «горячий набор») «потеряли» вторую часть конструкции «**что** (И. п.) находится <где (П. п.)>» [3, с. 124]. В результате преподаватель, использующий цитируемое пособие при работе с ИВС 3 курса, должен постоянно быть начеку, проверяя и контролируя перечни синтаксических конструкций в дополнение к необходимости создавать в каждом из таких перечней логически объяснимые аналогии предикатов и косвенных падежей, применяемых в преподносимых курсантам конструкциях.

Однако корректорские и редакторские ошибки в учебных изданиях составляют полбеды. Единство и преемственность учебного процесса в течение 6 лет обучения РКИ в ВУНЦ ВМФ ВМА подвергается куда большей опасности из-за ошибок авторов, демонстрирующих небрежение русской историей и культурой. Весьма показательным примером такого рода является текст о студентке исторического (!) факультета МГУ Маше Новиковой и ее поездке с подругой Леной в Крым [см.: 1, с. 146–147; в дальнейшем цитаты из данного учебного текста не оговариваются], помещенный в учебнике, «рекомендованном Экспертной комиссией Государственной системы тестирования граждан зарубежных стран по русскому языку» [1, с. 1.]. Учебник «Дорога в Россию», призванный обеспечить «базовый уровень» знания языка, впервые был выпущен в 2004 г.; с тех пор вышло не менее 14 переизданий. В рассматриваемом тексте рассказано о жизни подруг в Ялте, где они знакомятся с картинами И. К. Айвазовского (Айвазян, Ованес; 1817–1900) в — якобы — «ялтинском (так. — А. Т.) городском музее» и, в частности, внимательно и подробно изучают полотно, на котором «около моря на большом камне сидела девушка. Она смотрела на спокойное утреннее море, на тихую голубую воду и о чем-то мечтала»; сообщается, что «художник написал эту картину очень давно, 40 лет назад». По возвращении в Москву Машина бабушка Ольга Петровна рассказывает внучке о том, что, когда ей было «24 года», она поехала с сестрой в Ялту и «немолодой художник», познакомившись с ней, нарисовал на берегу моря ее портрет. Вскоре бабушка вернулась домой в Москву к своему мужу — Машиному папе, но портрет к моменту ее отъезда еще не был завершен и в результате попал в музей.

Трудно представить себе учебный текст, исполненный большего невнимания к русской и мировой истории и культуре.

Его авторам было не только недосуг задуматься о некорректности в учебнике, предназначенном для интернациональной аудитории, объявления Айвазовского, армянина по национальности, исключительно «русским художником» (так же: 3, с. 23). Впрочем, это хотя бы объяснимо — Айвазовский представлял в своих работах флот Российской империи в его прошлом и настоящем, был живописцем Главного Морского штаба, много времени провел в Петербурге... При этом живописец не забывал о своей армянской идентичности и писал картины на армянские сюжеты...

Невнимание к истории, проявленное авторами текста о Маше Новиковой, удобнее всего наблюдать, анализируя хронологию повествования. Если Маша Новикова была студенткой в 2004 г., когда учебник был издан впервые, то родиться ей следовало примерно в 1983–1987 гг. Значит, ее мать появилась на свет — самое позднее — в 1952–

1953 гг., а бабушка — в 1921–1922 гг. Статистику случаев более позднего рождения детей мы здесь рассматривать не будем, поскольку речь идет о разборе не научного, а учебного текста, который ориентирован на стандартные житейские ситуации. Между тем русский и армянский художник Иван Айвазовский ушел от нас в 1900 г. — задолго до рождения Машиной бабушки. Сомнительно и его желание написать портрет *девушки* на берегу моря... Единственной (да и то отдаленной) аналогией такого сюжета является у Айвазовского картина «Встреча рыбаков на берегу Неаполитанского залива» (1842; ГТГ), где изображена мать с детьми на берегу. Не существует в природе и «Ялтинского городского музея» — только Ялтинский краеведческий музей и Ялтинский историко-литературный музей. В доступных мне материалах я не обнаружил сведений о наличии там картин Айвазовского. Общеизвестно, что основным хранилищем его работ в Крыму является Феодосийская картинная галерея, созданная художником в 1880 г. и ныне носящая его имя. Есть полотна Айвазовского и в Симферопольском художественном музее. Симферополь же и Ялта пока не составляют единого мегаполиса, несмотря на то что в учебном тексте Маша и Лена едут в Крым на поезде и «в городе на вокзале» «пожилая женщина» «предлагает им снять небольшую комнату в симпатичном домике на берегу моря» (!).

Между тем проблему хронологических несоответствий было бы легко решить, введя в учебный текст указание на то, что «в последнем зале Маша подошла к одной картине <другого художника>». В таком случае нам осталось бы попенять на недостаточное знакомство авторов с крымскими музеями, и только.

Таким образом, при подготовке учебных текстов по вопросам истории и культуры следует обеспечивать единство лингвистического, дидактического и исторического подходов к их созданию. А пока текст о Маше Новиковой явно противоречит той информации, которую получают ИВС 2 курса на занятии по творчеству И. К. Айвазовского.

Литература

1. Антонова В. Е. и др. Дорога в Россию: учеб. рус. яз. (базовый уровень). [5-е изд., испр.]. СПб.: Златоуст, 2010. 256 с.
2. Русский язык: учеб. пособие для предвуз. подгот. Ч. I. СПб.: ВМПИ, 2016. 158 с.
3. Петий М. Б. и др. Русский язык. Ч. III: Синтаксис науч. речи. СПб.: ВМИИ, 1999. 144 с.

Aleksandr G. Timofeev

A PICTURE BY ANOTHER PAINTER, OR ON ADVANTAGE OF DOING PROOFREADING IN THE PROCESS OF PUBLISHING TEXTBOOKS ON RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract: The article is devoted to consideration of various mistakes in many contemporary textbooks and tutorials on Russian as a foreign language. Special attention is paid to destruction of the historical approach in writing training texts on history and culture.

Keywords: textbook; tutorial; Aivazovsky; editing; proofreading.

Цинь Хэ
аспирант кафедры межкультурной коммуникации
Российского государственного педагогического
университета им. А.И. Герцена
Санкт-Петербург

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ МАТЕРИАЛОВ ГАЗЕТНОЙ ХРОНИКИ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ РКИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

Аннотация: В данной статье рассматривается проблема аутентичности текстов для чтения в процессе обучения РКИ. Доказывается ценность использования аутентичных материалов газетной хроники для обучения РКИ на начальном этапе.

Ключевые слова: аутентичные материалы; аутентичность; газетная хроника; РКИ; начальный этап.

На протяжении последних десятилетий пристальное внимание уделяется проблеме аутентичности и использования аутентичных материалов в методике преподавания иностранного языка. Эту проблему исследовали такие авторы: Г.И. Воронина, К.С. Кричевская, И.В. Кременецкая, Е.В. Носонович, О.П. Мильруд, Н.В. Гераскевич и другие. Однако вопрос использования аутентичных материалов для обучения РКИ в целом разработан недостаточно, особенно на начальном этапе обучения.

На начальном этапе в процессе обучения РКИ традиционные учебные тексты - это искусственные тексты или адаптация аутентичных текстов, они содержат традиционные темы, одни и те же лексические и грамматические единицы. Они не всегда отражают современные тенденции аутентичной речи.

Традиционные учебные тексты являются более простыми по содержанию, чем аутентичные тексты. Практика показывает, что часто после прохождения традиционного курса русского языка как иностранного в реальной языковой среде студенты-иностранцы плохо справляются с коммуникативными ситуациями по причине неуверенности и скованности. В процессе обучения РКИ на начальном этапе работа с аутентичными материалами формирует мотивацию обучающихся и готовит к адекватному восприятию реальной иноязычной действительности.

Следует отметить, что студенты-иностранцы обычно транслируют особенности родного языка на изучение иностранного языка, особенно на начальном этапе. Обучение РКИ возможно при условии использования материалов, взятых из жизни носителей языка или составленных с учетом особенностей их культуры и менталитета в соответствии с принятыми и используемыми речевыми нормами [1, с. 137]. В связи с этим основной задачей в процессе обучения русскому языку как иностранному является знакомство с русскоязычным социокультурным пространством уже на первых этапах изучения иностранного языка, работа с аутентичным материалом, максимально приближенным к реальной действительности.

Е. В. Носонович рассматривает содержательные параметры методической аутентичности, к ним относятся: культурологическая аутентичность; аутентичность национальной ментальности; информативная аутентичность; ситуативная аутентичность и реактивная аутентичность [2, с. 49-57].

Жанр хроники является информационным жанром. В хронике содержится интересная страноведческая информация о жизни россиян, о культуре России. Обучение языку неотделимо от знакомства с культурой. Использование аутентичных материалов газетной хроники формирует представление о специфике культуры, особенностях быта, привычках носителей языка и вызывает интерес студентов. Культурологическая аутентичность материалов хроники позволяет эффективнее осуществлять две важнейшие задачи: обучение РКИ и овладение культурой. Вместе с тем, аутентичность

национальной ментальности газетной хроники помогает студентам-иностранцам разъяснить уместность или неуместность использования той или иной фразы в естественной коммуникации. Жанр хроники часто отвечает только на три вопроса: где? когда? что произошло или происходит? Главной чертой хроники является тематическое разнообразие. Аутентичные материалы газетной хроники позволяют создать естественность ситуации, предлагаемой в качестве учебной иллюстрации, определяют интерес учащихся к заявленной теме. Кроме того, материалы хроники способны вызывать у обучаемых аутентичный эмоциональный, мыслительный и речевой отклик.

Таким образом, аутентичные материалы газетной хроники вызывают интерес студентов, мотивируют к изучению русского языка как иностранного. Они являются оптимальным средством обучения культуре страны изучаемого языка, поскольку иллюстрируют функционирование языка в содержании и форме, принятой носителями языка, в естественной ситуации. Аутентичный материал газетной хроники представляет особую прагматическую ценность при обучении РКИ.

Е. В. Носонович также полагает, что структурная аутентичность учебного текста складывается из композиционной аутентичности, лексико-фразеологической аутентичности, грамматической аутентичности и функциональной аутентичности [2, с.30-43]. Аутентичные материалы газетной хроники обладают национальной спецификой, определяемой особенностями языка, которые являются прекрасным материалом для ознакомления с лексикой и фразеологией изучаемого языка, с грамматическими моделями, отличающимися от принятых в родном языке изучающих, причём такую работу следует начинать на самых ранних стадиях обучения. Это позволит снизить межъязыковую интерференцию, избежать многих ошибок и необходимости корректировать их впоследствии. Работа над аутентичными материалами газетной хроники приближает учащегося к реальным условиям употребления языка, знакомит его с разнообразными лингвистическими средствами и готовит к самостоятельному аутентичному употреблению этих средств в речи.

Использование аутентичных материалов газетной хроники для обучения русскому языку как иностранному на начальном этапе вызвана рядом вполне обоснованных причин.

1. Аутентичные тексты газетной хроники предоставляют достоверную информацию о подлинных событиях и ситуациях. При условии, что используются самые последние, свежие источники, эта информация всегда будет более точной и более актуальной, чем та, которая содержится в традиционном учебном тексте.

2. Аутентичные тексты газетной хроники создают иллюзию приобщения к естественной языковой среде, знакомят учащихся с культурой и повседневной жизнью страны изучаемого языка, вызывают большой интерес у учащихся, помогают повысить мотивацию к изучению русского языка как иностранного.

3. Аутентичные тексты газетной хроники обладают лингвистическими особенностями, на основе которых эффективно осуществляется формирование речевых навыков и умений, прежде всего в таких видах речевой деятельности, как чтение.

4. Аутентичные тексты газетной хроники основываются на базе реального языка, с которым изучающим придется сталкиваться в коммуникативной деятельности.

Таким образом, использование аутентичных материалов газетной хроники, представляющих собой естественное речевое произведение, использованное в методических целях, позволит с большей эффективностью осуществлять обучение РКИ на начальном этапе.

Литература

1. Глазырина Е.С. Аутентичность языкового материала как фактор повышения мотивации студентов при обучении иностранному языку для специальных целей //

Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. № 3(7), 2015. С.135-137.

2. Носонович Е.В. Методическая аутентичность учебного текста. Диссертация на соискание учебной степени кандидата педагогических наук. Тамбов, 1999. 175с.

Qin He

USE OF AUTHENTIC NEWSPAPER CHRONICLES MATERIALS FOR TEACHING RCT AT THE INITIAL STAGE

Abstract: This article discusses the problem of the authenticity of reading texts in the learning process of RCTs. The value of using authentic newspaper chronicle materials for teaching RCT at the initial stage is proved.

Keywords: authentic materials; authenticity; newspaper chronicle; RCT; at the initial stage.

Ирина Максимовна Чипан
к.филол.н., доцент, заведующий кафедрой русского языка
Военного учебно-научного центра Военно-Морского Флота
«Военно-морская академия имени Н.Г. Кузнецова»
Санкт-Петербург

АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ВТОРОМ СЕРТИФИКАЦИОННОМ УРОВНЕ В ВОЕННО-МОРСКОЙ АКАДЕМИИ

Аннотация: В статье рассматриваются некоторые аспекты работы по освоению обучающимися грамматической системы русского языка, развитию их языковой компетенции на втором сертификационном уровне, перечисляются факторы, определяющие успешность освоения учебного материала, приводятся примеры заданий, описываются возможные подходы и последовательность работы, направленной на развитие языковой компетенции обучающихся.

Ключевые слова: языковая компетенция, второй сертификационный уровень, лексические единицы, семантическая структура, комплексный подход.

После освоения курса русского языка как иностранного на этапе довузовской подготовки на втором сертификационном уровне продолжается целенаправленная работа по изучению обучающимися грамматической системы русского языка, развитию их языковой и коммуникативной компетенций.

Говоря о языковой компетенции, мы должны уточнить, что в методической литературе термины «языковая компетенция» и «лингвистическая компетенция» употребляются как синонимы [1, с. 123, 362]. Под языковой компетенцией понимается «владение системой сведений об изучаемом языке по его уровням: фонемном, морфемном, лексическом, синтаксическом. Учащийся обладает языковой компетенцией, если он имеет представление о системе изучаемого языка и может пользоваться этой системой на практике» [там же]. Методисты уточняют, что на качество языковой компетенции в осваиваемом языке оказывает влияние уровень языковой компетенции в родном языке.

Кроме того, в методической литературе достаточно активно используется термин «грамматическая компетенция», который представляет собой «знание грамматических элементов и умение ими пользоваться в процессе общения» [1, с. 53].

В данной статье мы будем использовать термин «языковая компетенция», считая, что он наиболее точно и сущностно отражает предметную составляющую освоения языка, подготовки по языковой дисциплине.

На втором уровне подготовки по русскому языку как иностранному в работу включаются, в большей своей части, новые языковые явления. Обучающиеся работают с новой лексикой, со значительно увеличенным объемом текстового материала, его расширенной тематикой, изучают новые функционально-коммуникативные структуры, новые синтаксические структуры, более сложные семантические структуры и т.д. Для успешного освоения учебной программы, эффективной работы по другим дисциплинам в условиях достаточно ограниченного количества учебного времени требуется постоянно искать пути оптимизации и интенсификации работы с учебным материалом.

Изучая новые лексические темы целесообразно предъявлять обучающимся уже готовые словоблоки для включения их в текстовый материал и оперирования ими в речи. На этих словосочетаниях объясняется их семантика, осваиваются приемы ее наращивания. Как правило, это достаточно протяженные по структуре словосочетания, состоящие из нескольких лексических единиц. Определив базовое слово,

последовательно показывается усложнение семантики словосочетания. Усложняться структуры могут не только отдельными словами, но также и готовыми информационными блоками. Работая с ними, обучающиеся развивают навыки прогнозирования смысловой структуры словосочетаний, актуализируют свои грамматические знания, развивают лексические и грамматические навыки.

В качестве примера приведем фрагмент методической разработки к статье Киры Латухиной «Свеча памяти не гаснет» («Российская газета», 23 января 2020 г.).

Новый лексико-грамматический материал вводится и отрабатывается с использованием ситуации, контекста. В отдельных случаях можно показать обучающимся опорное слово в словосочетании, понимание которого важно для правильного структурирования его семантики (*свеча памяти, мемориальный комплекс, непокоренный город, величие чего? – величие духа и веры, вершина чего? – вершина человеческого достоинства, павший герой, страшная трагедия, будущие поколения, забвение прошлого, разобщенность перед лицом угроз, отстоять мир*).

Лексико-семантическое структурирование высказываний с помощью готовых словоблоков отрабатывается также на уровне текста. Обучающиеся наблюдают на примерах уже освоенные грамматические явления, изучают новые, структурируя высказывания, отвечают на вопросы, трансформируют различные типы высказываний. Особенностью этой работы является наличие: различных по протяженности лексических единиц, значительного количества слов, употребляемых в переносном значении, инверсий, усложненных синтаксических конструкций, сложных предложений, состоящих из трех и более простых.

Например, обучающимся можно предложить задание прочитать предложения и передать их содержание несколькими предложениями:

- *Выступая на форуме "Сохраняем память о Холокосте, боремся с антисемитизмом", российский лидер предложил провести уже в этом году саммит пятерки: России, США, Китая, Франции и Великобритании - чтобы отстоять мир и правду.*

При выполнении задания повторяется / осваивается на новом лексическом материале ряд грамматических тем: (не)согласованные определения, управление глаголов, деепричастие и деепричастный оборот и его замена глагольными конструкциями, выражение времени, цели, минимальная и расширенная структура предложений и др.

Работа с текстом на данном этапе языковой подготовки также является для преподавателя комплексной задачей, для решения которой используются различные методические стратегии: аналитическое и синтетическое чтение, комментированное чтение, подготовленное чтение, индивидуальное / фронтальное чтение, изучающее чтение, просмотровое чтение и т. д. При использовании любого вида чтения обращается внимание обучающихся на грамматические явления по теме занятия, а также на грамматические явления, встречающиеся в текстовом материале.

Ответы на вопросы, беседа (дискуссия) по теме / проблеме / ситуации, обсуждение информации текста, различные виды пересказа, структурирование собственного высказывания на основе прочитанного – все эти послетекстовые задания выполняются с активным использованием освоенных грамматических явлений. При выполнении этих заданий преподаватель контролирует уровень усвоения материала, уровень развития языковой компетенции обучающихся.

К основным требованиям к текстовому материалу можно отнести актуальность информации, наполнение современными лексическими единицами / рабочей терминологией по специальности (направлению подготовки), хороший воспитательный потенциал.

Необходимость решения на протяжении достаточно непродолжительного времени целого комплекса языковых и коммуникативных задач подготовки по дисциплине является особенностью проведения практических занятий на втором сертификационном уровне в Военно-морской академии.

Другая важная особенность языковой подготовки на основных курсах – это невозможность, в большинстве случаев, однозначно перевести на родной язык обучающихся осваиваемые словоблоки, то есть найти полное соответствие семантики словоблоков их семантике в родном языке обучающихся. Скорее речь идет о более (или менее) полной корреляции их семантики. Преподавателю вместе с обучающимися приходится искать эквивалентные замены, структурировать описательные или дефинитивные конструкции на русском языке, показывать взаимосвязь и взаимообусловленность информационных блоков в структуре высказываний. Таким образом, в процессе работы на практических занятиях по русскому языку как иностранному постоянно возникает объективная необходимость общения на изучаемом языке между преподавателем и обучающимися по осваиваемой теме, начиная с этапа введения нового лексико-грамматического материала и заканчивая обобщающими и тестовыми заданиями. Такой подход оптимизирует работу по развитию языковой компетенции обучающихся как важной составляющей их коммуникативной компетенции.

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.

Irina M. Chipan

ASPECTS OF THE DEVELOPMENT OF LANGUAGE COMPETENCE OF STUDENTS AT THE SECOND CERTIFICATION LEVEL IN THE NAVY ACADEMY

Abstract: The article discusses some aspects of the work on the development of the grammar system of the Russian language by students, the development of their language competence at the second certification level, lists the factors that determine the success of the learning material, provides examples of tasks, describes possible approaches and the sequence of work aimed at developing the students' language competence.

Keywords: language competence, second certification level, lexical units, semantic structure, integrated approach.

Раздел 2. ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Игорь Сергеевич Абитов,
к. в. н., преподаватель цикла тактики и боевого применения,
Сергей Владимирович Плахтий,
преподаватель цикла тактики и боевого применения
Центра подготовки иностранных военнослужащих
Военно-учебно-научного центра Военно-Морского флота
«Военно-морская академия имени Н.Г. Кузнецова»,
Санкт-Петербург

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КИНОФИЛЬМОВ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ В КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Аннотация: В статье освещены особенности восприятия учебного материала при просмотре кинофильма, его преимущество и методические факторы, управляющие восприятием фильма.

Ключевые слова: кино; аудирование; диалог; восприятие кино.

С каждым годом технические средства обучения (ТСО) все шире используются в учебном процессе и, совершенствуясь сами, способствуют совершенствованию методики их применения. Использование технических средств обучения привело к появлению новых прогрессивных методов обучения и обретению перспективных направлений в качественно новом восприятии информации в среде учащейся молодежи, которая выросла в эпоху современных технических средств информации. Органично присущий последним образный язык расширяет традиционные формы речевого общения.

Проблема воздействия на обучающегося заслуживает специального рассмотрения, поскольку данные, накопленные в процессе преподавания иностранных языков с применением фильмов, свидетельствуют о том, что кино захватывает внимание зрителя-учащегося. Для изучающего русский язык фильм является дополнительным источником звучащей разговорной речи носителей языка, представленной в реальной ситуации речевого и неречевого поведения участников общения.

Повседневный педагогический опыт применения фильмов говорит о том, что кино, являясь достаточно интересным внешним раздражителем, вызывает продуктивную условно-рефлекторную деятельность и, следовательно, является мощным и эффективным средством, которое содействует более быстрому и качественному приобретению знаний и навыков, а в воспитательной работе — целенаправленному формированию научного мировоззрения, норм морали, убеждений и нравственности. Оказывая сильное эмоциональное и эстетическое воздействие на обучающихся, фильм стимулирует непроизвольное запоминание данного материала, способствует достижению так называемого «эффекта присутствия», то есть иллюзии участия обучающихся в актах коммуникации на иностранном языке, происходящих на экране.

Кинофильм помогает мобилизовать и организовать умственную и речевую активность обучающихся, являясь также эффективным средством обучения ИВС аудированию, то есть пониманию русской речи на слух. Использование фильма помогает решить большую методическую проблему: определить такие стимулы для естественной речи в учебных условиях, которые бы возбуждали у ИВС, проходящих обучение, подлинное, действенное желание говорить. Поэтому в настоящее время кинофильмы

используются для организации условий, максимально благоприятствующих восприятию иноязычной речи, для возбуждения интереса к изучению языка, в том числе — для создания речевых и неречевых ситуаций общения, облегчающих процесс аудирования, говорения и письма на иностранном языке, для изучения культуры, обычаев и нравов, географии страны и, наконец, для конкретизации изучаемых языковых явлений (например, грамматики, фонетики, разговорного стиля речи и др.).

Кинофильм обладает многими дидактическими возможностями, которые показывают, что кино значительно сильнее по системе воздействия в сравнении с другими средствами наглядности. При этом кинофильм только тогда дает педагогический эффект, когда используется методически грамотно и оправданно.

Процесс обучения начинается с восприятия нового учебного материала. Успех этого процесса зависит от подготовленности учащихся к восприятию данной информации и от создания определенной установки на ее усвоение. Восприятие видеоматериалов вообще, и на иностранном языке в частности, во многом аналогично восприятию любого художественного произведения. Оно осуществляется в пространстве и во времени, характеризуется целостностью (воспринимается все произведение целиком), гибкостью; происходящее на экране понимается зрителями на основе их жизненного и речевого опыта. В фильме моделируются жизнь, характер персонажей, их внутренний мир, диалектика событий и чувств. Создатели картины проникают в сознание и чувства своих героев, раскрывают реальную жизненную действительность, то есть взаимоотношения человека и мира в самых разных аспектах.

Понимание фильма обуславливается возникновением совершенно особых эмоций и имеет свою специфическую эмоционально-рациональную структуру. Хотя при восприятии фильма обучаемый находится в условной, а не реальной ситуации, но и он становится активным участником показываемого, принимает решения, делает умозаключения, думает о том, как бы поступил в данном, конкретном случае. Зритель-учащийся зачастую отождествляет себя с героем, переносит на себя его поступки. Практика показывает, что уже перед просмотром фильма у ИВС, проходящих обучение, отмечаются повышенная возбудимость, ожидание, предчувствие эстетического переживания, которое им предстоит испытать. Процесс восприятия и понимания фильма на иностранном языке идет от эмоций к мысли, то есть от чувственного мышления к мышлению аналитическому.

Используя экранный материал на аудиторных занятиях, мы должны знать, что кинофильм воспринимается ИВС как художественная модель жизни и службы, производящая на мыслительную деятельность обучающихся такое же впечатление, как и реальная жизнь. Иноязычные высказывания имеют своей базой отношение ИВС, проходящих обучение, к различным жизненным ситуациям, показанным в фильме, что делает их речь естественной. Восприятие и понимание такого фильма учащимися следует рассматривать как субъективную интерпретацию формы творческой деятельности его авторов. Эта интерпретация будет отвечать современным требованиям, которые мы предъявляем к занятиям с использованием фильма, если ИВС, проходящие обучение, смогут дать обоснованную оценку теме и идее, сюжету, поведению героев, их характерам, игре актеров, качеству диалога (речи) и т. д. Поэтому, зная, что именно воспринимается ИВС во время кинопросмотра, интересно проследить, как это воспринимается, каковы психофизиологические особенности восприятия и как ими можно управлять.

Особенности, с которыми сталкиваются ИВС, проходящие обучение, во время просмотра фильма, во-первых, связаны с гигиенической спецификой киновосприятия: происходит постоянная аккомодация глаза на плоскости экрана. Глаз ничего не выбирает, не определяет — он дает общую картину всех предметов, находящихся перед ним. Психологический анализ и обобщение имеющихся данных показали, что восприятие многообразия предметов, находящихся в зрительном поле человека,

смотрящего на экран, имеет избирательный характер, причем отражаются, главным образом, объекты, находящиеся в движении. Ухудшение гигиенических условий просмотра кинофильма влечет за собой понижение точности восприятия и воспроизведения событий, оформления мыслей. В то же время нормальные гигиенические условия просмотра ведет к правильному восприятию. В свою очередь адекватное понимание стимулирует мыслительную деятельность в определенном направлении и способствует точному языковому оформлению мысли. Именно поэтому качество восприятие информации с экрана обуславливается, прежде всего, физиологическими причинами, а затем уже — психологическими.

Во-вторых, любая информация поставляется человеку через органы чувств, которые не только несут ему определенное ощущение, но и приводят в действие мыслительные операции.

В-третьих, к естественному восприятию органов чувств добавляются ассоциативные восприятия или, иначе, ассоциативное видение, которое имеет большое значение для понимания фильма. У ИВС, проходящих обучение, уже имеются сложившиеся эталоны. Их жизненный опыт делает восприятие экономичным: им достаточно узнать в предмете знакомые черты, образ-эталон, — и они видят в нем познannую сущность.

В-четвертых, к особенностям восприятия видеоматериалов следует отнести и то, что динамическая смена изображения может вызвать перегрузку каналов переработки информации. Из общего содержания фильма выпадает логическое звено, а выпадение даже одного звена вызывает разрыв в восприятии логической структуры фильма во время просмотра, что влечет за собой нечеткое изложение сюжетной линии в высказываниях ИВС, проходящих обучение, неточность в пересказе содержания и некоторых событий фильма.

В-пятых, к особенностям восприятия фильма относится и то, что каждый зритель-обучающийся смотрит фильм внутренне изолированно. Каждый в отдельности воспринимает фильм в зависимости от своего индивидуального представления и воображения, от склонностей и интересов, от уровня владения иностранным языком, но каждый из зрителей и все вместе воспринимают фильм как законченное целое, познаваемое постепенно, кадр за кадром. Индивидуальные различия в восприятии фильма зависят, кроме того, от умственного развития и типологических особенностей памяти, скорости реакции на движущиеся кадры, от предшествующего опыта художественного восприятия.

В-шестых, восприятие и понимание фильма определяется стереотипами умственных привычек зрителей, то есть от того, как мы привыкли воспринимать и обрабатывать увиденное, будет зависеть и то, какую оценку увиденному мы дадим.

В-седьмых, важным методическим фактором, управляющим восприятием фильма, является установка. Практика показывает, что от предварительной установки на восприятие и понимание фильма зависит речевая реакция ИВС, проходящих обучение, на отдельные кадры и на общее содержание фильма, так как, согласно общественной теории установки, установка на сообщение вызывает возбуждение соответствующих речевых стереотипов и обуславливает отбор слов и фраз для последующих сообщений. В учебном процессе возможно использование двух видов установок: восприятие фильма вообще (глобальное восприятие) и восприятие только того, что задано. Глобальное восприятие фильма представляет собой программу-маршрут, предложенную его автором. Следуя за управляющим замыслом автора, восприятие охватывает общее и идет как бы по определенному маршруту. В учебном плане происходит декодирование, расшифровка общего замысла автора и создается стимул для говорения. Восприятие того, что задано, осуществляется по индивидуальной программе-маршруту, согласно полученной инструкции. Индивидуальная программа делает процесс восприятия более упорядоченным, целенаправленным. Знакомство с психофизиологическими особенностями восприятия фильма и методическими возможностями кино для обучения

помогает преподавателю определить адекватность и глубину понимания киноматериала каждым ИВС в отдельности, применить различные целевые установки, использовать эмоциональный потенциал и организовать беседу о том, что больше всего понравилось, «задело» ИВС, проходящих обучение.

Среди видов учебных технических средств кино занимает особое место. Объясняется это, прежде всего, чрезвычайной эффективностью его идейного, познавательного и эмоционального влияния на обучающегося, вытекающей из большого разнообразия способов выразительности кино. Кроме того, для изучающего русский язык фильм служит средством компенсации ситуаций естественного общения, отсутствующих в учебных условиях.

Интенсивное использование кинофильмов показывает, что работа с ними имеет свои специфические особенности, связанные с психофизическими и лингвистическими аспектами восприятия движущейся зрительной и вербальной информации. Знание этих особенностей имеет важное методическое значение.

Характер восприятия фильма определяет точность и полноту понимания экранного действия, что отражается на адекватности иноязычного речевого высказывания. Восприятие и понимание фильма обучающимся представляет собой активный и сложный процесс, дающий возможность преподавателю «перерабатывать» (анализировать) с иностранного военнослужащего кинодействие на двух уровнях — «обыденном восприятии» и «творческом осмыслении».

При интерпретации фильма на первом уровне основным фактором является знание речевого компонента. При анализе на втором уровне от ИВС, проходящих обучение, требуется умение подойти к фильму как источнику мыслительных задач для обсуждения, что, в свою очередь, связано с умением «читать» фильм. Материальной основой этих уровней является ассоциативно-интерпретационный характер восприятия кинофильма. Использование кинофильмов помогает мобилизовать ИВС к учебной работе и активизировать обширный лексический и грамматический материал, так как в фильме, как правило, даются готовые образцы правильной, естественной речи. Применение кино дает возможность формировать новый тип мышления, показать связь мышления с действием, знаний с моралью, сознательности — с поведением.

Igor S. Abitov,
Sergei V. Plakhtii

USING FILMS FOR THE PURPOSE OF TEACHING SPECIAL TERMINOLOGY IN THE COURSE OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract: Distinctive features of watching films as training material, as well as advantages and methodological factors that govern this process, are examined in the article.

Keywords: film; cinema; movie; listening; dialog; film perception.

Ксения Викторовна Ведерникова
старший преподаватель кафедры русского языка
Военного учебно-научного центра Военно-Морского Флота
«Военно-морская академия им. Н.Г. Кузнецова»
Санкт-Петербург

КВЕСТ КАК ВИД НАГЛЯДНОСТИ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

Аннотация: в статье рассматривается квест как один из видов наглядности в военном вузе, дается классификация квестов.

Ключевые слова: наглядность, квест, военный вуз, преподаватель, обучающийся.

В российских вузах с каждым годом все большее внимание уделяется обучению русскому языку с использованием информационных технологий. Интернет-технологии могут быть использованы в качестве наглядного средства обучения и контроля знаний, умений и навыков, тем более, что к этому располагает сама специфика гражданских вузов: здесь вполне применим наглядный материал любой формы (от зрительной до тактильно-двигательной).

В военном же вузе преподаватель ограничен в выборе наглядных средств в силу специфики военного учреждения (невозможность пользоваться Интернетом, телефоном на занятиях, отсутствие двигательных форм проведения занятия). Тем не менее, преподаватели стараются сделать процесс приобретения новых знаний более интересным, информативным, разнообразить занятия, используя такие виды информационной компьютерной наглядности, как презентация, показ видеоматериалов, а также экскурсия, квест.

В переводе с английского языка «quest» означает «поиск», «искомый предмет». В основе квеста лежит разработка проблемных поисково-творческих заданий с элементами ролевой игры. Результаты выполнения квеста в зависимости от изучаемого материала могут быть представлены в виде доклада, презентации, эссе и даже веб-страницы. При обучении языкам данную технологию рекомендуется применять при уровне владения языком не ниже А 2, т.к. квест ориентирован не только на приобретение обучающимися знаний, но и на их усвоение, рефлекссию. Таким образом, квест развивает навыки построения диалогического и монологического высказываний благодаря решению практических задач. Кроме того, квест требует интеграции знаний из различных предметных областей.

В тоже время данная технология предполагает трансформацию схемы взаимодействия в процессе обучения. Как отмечает И.А. Зимняя, необходимо распространенную схему субъект-объектного взаимодействия (преподаватель – учащийся) заменять схемой субъект-субъектного (равноправного) сотрудничества [1, с. 38]. Обычно квест проходит в реальной обстановке. Вследствие этого работа обучающихся приобретает творческий характер, требующий самостоятельного переноса знаний, умений и навыков в новый контекст их применения, делает их интерактивными участниками учебного процесса. В процессе квест-проекта курсанты проявляют активность, самостоятельность, а также они учатся принимать мнения окружающих, которые отличны от их собственных.

В процессе проведения квеста преподаватель часто выступает не в качестве руководителя проекта, а в роли консультанта, источника дополнительной информации. На заключительном же этапе преподаватель исполняет контрольно-оценочную функцию, подводя итоги работы.

В методической литературе существует множество классификаций квест-проектов. Нам представляется наиболее интересной следующая классификация квест-проектов.

Квесты бывают:

1. *По виду деятельности:* экскурсионные, конструктивные, игровые.

2. *По режиму проведения:* реальные и виртуальные.
3. *По степени участия преподавателя и обучающихся:* структурированные (проект организует только преподаватель), неструктурированные (проект организуют обучающиеся), смешанные.
4. *По предметному содержанию:* моноквест или межпредметный квест.
5. *По сюжету:* линейный, кольцевой.
6. *По методу сбора информации:* исследовательские проекты (сбор информации происходит в библиотеках, СМИ, видео- и аудиоматериалах), корреспондентские проекты (сбор информации происходит через общение с людьми, посредством переписки, телефона или электронной почты), проекты-опросники (организуется опрос и анализируется информация, получаемая от информантов), проекты, основанные на прямом общении с собеседниками.
7. *По количеству участников:* индивидуальный или групповой проект.
5. *По виду презентации результатов проекта:* проект-доклад, проект-интервью, видеосюжет.

Основной функцией квеста, на наш взгляд, является развитие коммуникативной компетенции обучающихся.

Несомненно, что на степень реализации этой функции оказывают влияние различные факторы: это и уровень владения обучающихся русским языком, и психологический климат общения, и сложность коммуникативных задач, связанных со специальностью обучаемых и др.

В 2018/2019 учебном году с курсантами подготовительного курса из Алжира после изучения жизни и творчества А. С. Пушкина нами был опробован такой вид наглядного обучения, как квест. Данный вид работы мы посчитали целесообразным, так как это был ранее не использованный вид наглядности и форма контроля знаний, умений и навыков при обучении русскому языку иностранных военнослужащих. Здесь были воедино сведены наглядность и интерактивность обучения, кроме того, вне стен института курсанты чувствовали себя более раскрепощено и не стеснялись высказывать свою точку зрения по теме проекта, а, следовательно, делали меньше ошибок при диалоге или монологическом высказывании.

Проведенный нами квест представляет собой структурированный групповой проект экскурсионного характера с линейным, рассчитанным на одно занятие, сюжетом. Тема квеста - «По местам жизни А. С. Пушкина».

В ходе разработки квеста мы обратились к биографии А.С. Пушкина, выбрали наиболее интересные для курсантов места жительства А. С. Пушкина в Санкт-Петербурге, отражающие ключевые моменты его жизни. Готовясь к квесту, курсанты прочитали и обсудили текст об А. С. Пушкине, посмотрели фильм о лицейских годах поэта.

Перед началом квеста курсантам был задан вопрос, на который они должны были ответить по окончании проекта: «Почему для проведения квеста был выбран именно такой маршрут мест жительства А. С. Пушкина?»

Согласно сюжету квеста курсанты, используя маршрут-карту и опираясь на прочитанную ими информацию о жизни поэта, должны были восстановить маршрут мест, где в разные годы жил А. С. Пушкин: Лицей - Музей-квартира на набережной реки Мойки, 12 - место дуэли на Черной речке.

Предложенный курсантам квест состоял из следующих частей:

1. *Введение-мотивация.* Перед началом квеста преподаватель рассказал курсантам о том, что предки А. С. Пушкина были из Африки. Во-вторых, он предложил сравнить распорядок дня лицеистов с распорядком дня курсантов. В-третьих, преподаватель рассказал, как в XIX веке решались проблемы чести между мужчинами.
2. *Задание.* Было дано задание найти места жительства А. С. Пушкина в разные годы и место дуэли, используя карту-схему.

3. *Процесс.* Преподаватель объяснил курсантам, как пользоваться картой-схемой, чтобы добраться до искомого места.

4. *Оценка результатов деятельности.* Преподаватель и курсанты проанализировали, какие элементы квеста требуют корректировки, были предложены варианты проведения следующего квеста, курсанты поделились своими впечатлениями от увиденного.

5. *Заключение.* На основе сделанных фото и видео курсантам было предложено смонтировать видеоролик в качестве отчета по квесту.

По окончании квеста курсанты пришли к мнению, что данный маршрут квеста был выбран неслучайно: именно в этих местах А. С. Пушкин жил счастливо, был полон сил и надежд, и даже место дуэли он не рассматривал как возможный конец своей жизни.

В заключение хотелось бы отметить, что данный квест показал наличие у курсантов алгоритмизации поиска, умение проявлять самостоятельность в выборе языковых средств для оформления собственных мыслей в речевой ситуации. Кроме того, квест стал итоговой формой контроля по изученной теме, развил навыки информационной деятельности обучающихся, повысил мотивацию обучения русскому языку, явился новым видом наглядности, ранее не применяемом в нашем вузе при работе с иностранными курсантами.

Литература

1. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку. М., 1989.
2. Толмачёва Елена Владимировна. Инновационное обучение РКИ (сфера «строительный менеджмент») на основе информационно- коммуникативной веб-квест технологии: Дис. ...канд. пед. наук. М., 2015.

Ksenya V. Vedernikova

QUEST AS A TYPE OF PRESENTATION IN A MILITARY UNIVERSITY

Abstract: the article considers the quest as one of the types of visualization in a military University, and gives a classification of quests.

Keywords: visibility, quest, military University, teacher, student

КАТЕГОРИЯ ВИДА РУССКОГО ГЛАГОЛА: ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ, МЕТОДИЧЕСКИЙ И ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ НА ЭТАПЕ ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация: В статье рассматриваются вопросы обучения курсантов-иностранцев видовременной системе русского глагола в связи с особым статусом глагола в системе частей речи русского языка и его коммуникативной значимостью. Автор акцентирует внимание на этапах освоения категории вида, предлагает наиболее оптимальные, на его взгляд, приемы и методы, направленные на снятие возможных трудностей, возникающих у курсантов в процессе изучения данной грамматической категории.

Ключевые слова: категория вида; аспекты обучения; системный подход; язык; коммуникация.

Категория вида в русском языке пронизывает всю систему глагольных форм (времени, наклонения, залогов), следовательно, занимает важное место в грамматическом строе русского языка в целом, обуславливая тем самым специфические особенности глагола как класса речи, его функциональную значимость в процессе овладения военнослужащими иностранных государств РКИ.

Объективно вид глагола является наиболее трудным аспектом русской грамматики как в обучении, так и в освоении, о чём свидетельствуют частые грамматические ошибки курсантов. Успешное овладение видовременной системой русского глагола складывается из решения ряда задач:

1) собственно лингвистического порядка – ознакомление обучающихся с семантикой глаголов СВ и НСВ, со способами их образования и выражения;

2) лингвопрагматического – вооружение иностранных обучающихся определенными языковыми средствами – маркерами (лексическими, грамматическими) – для передачи протекания действия и распределения его во времени;

3) коммуникативного – выработка определенных умений и навыков понимания и самостоятельного употребления видов русского глагола в устной и письменной речи.

Эффективность обучения видам глагола зависит от выбора приемов и методов, соответствующих этапам овладения РКИ. Последовательность следующая:

- 1) введение понятия вида глагола;
- 2) выделение способов образования видовых пар;
- 3) разграничение глаголов СВ и НСВ в прошедшем времени;
- 4) разграничение глаголов СВ и НСВ в будущем времени;
- 5) употребление глаголов НСВ в ситуациях продолжительных и повторяющихся действий.

Трудности в восприятии и дальнейшем усвоении темы обусловлены отсутствием в родном для курсантов языке грамматических соответствий, поэтому вводить понятие вида глагола следует осторожно, предложив для начала сравнить пары предложений с глаголами совершенного и несовершенного вида в форме прошедшего времени:

<i>Вчера и позавчера мы изучали падеж 5.</i>	<i>Мы уже изучили падеж 5.</i>
<i>Вчера я писал упражнение.</i>	<i>Я уже написал упражнение.</i>
<i>Вчера я читал текст.</i>	<i>Я уже прочитал текст.</i>

Опыт показывает, что объяснения разницы в значениях глаголов СВ и НСВ через лексему закончил (*изучил = закончил изучать, написал = закончил писать, прочитал = закончил писать*) на данном этапе более чем достаточно.

Следующий этап работы с видом – выявление способов образования видовых пар – связан с выделением групп перфектизации и имперфектизации и заучиванием глаголов.

Для облегчения запоминания видовых пар целесообразно прибегать к наглядности, систематизировать грамматический материал в таблицу, выделив в ней соответствующее количество ячеек для префиксальных, суффиксальных образований и супплетивных форм. Курсанты заучивают исходные образцы, а впоследствии, по мере введения новых глаголов, фиксируют их в таблице.

На данном этапе работы с видом глагола необходимо обратиться к глагольной тетради, которую курсанты начали формировать на первых занятиях изучения глагола, и зафиксировать в ней видовые пары изученных ранее глаголов НСВ. Безусловно, это работа отнимает много времени на занятии, но для иностранцев она чрезвычайно значима.

Наблюдения над видом глагола в форме прошедшего времени обусловлены большей прозрачностью значения именно этой формы: значение предельности глаголов СВ выступает более отчетливо. Кроме того, употребление наречий *уже, еще* акцентирует грамматический фон, на что сами курсанты обращают внимание, выполняя задания по образцам:

Образец 1: – *Ты уже прочитал текст?*

– *Нет, не прочитал. Я ещё читаю его.*

– *Антон уже начертил карту?*

– *Вы уже изучили парашют Д-6 серии 4?*

Образец 2: – *Вы будете читать этот текст?*

– *Нет, я уже прочитал его.*

– *Вы будете смотреть этот фильм?*

– *Вы будете изучать тренажёры ВДК?*

Привязанность к грамматическим маркерам чревата: зачастую в дальнейшем, видя наречие *уже*, курсанты начинают употреблять глаголы СВ, не задумываясь над их уместностью. Для них наречие становится показателем завершённого действия, что и обуславливает однозначный выбор, поэтому важно вовремя показать другие грамматические маркеры глагольного вида – грамматические структуры со значением продолжительных или повторяющихся действий (наречия, предложно-падежные группы). Снятию указанных трудностей способствуют задания на выбор в соответствии с контекстом:

1) *переводить-перевести*

– *Ты уже...это глагол?*

– *Нет, у меня нет времени. Я ещё не...*

2) *отвечать – ответить*

– *Я всегда хорошо...на вопросы.*

– *Вчера я тоже хорошо ...на вопрос преподавателя.*

– *Может быть, завтра я тоже ...хорошо.*

Подобные упражнения следует включать в еженедельные контрольные задания по глаголу.

Опыт показывает, что курсанты-иностранцы охотнее прибегают к глаголам СВ, употребляя их в формах прошедшего времени; когда стоит выбор между глаголами СВ и НСВ в контексте будущего времени, курсанты чаще используют привычные им глаголы НСВ. Причин несколько:

1) глаголы НСВ они начинают изучать намного раньше и привыкают использовать аналитические формы будущего времени в соответствующих ситуациях общения;

2) глаголы СВ, как правило, имеют более сложную парадигму спряжения (*помочь, дать, сказать*), чем их видовые пары (*помогать, давать, говорить*). Поэтому вначале необходимо четко отработать эту парадигму и только затем уже предлагать ИВС задания на разграничение видов глагола в контекстах будущего времени.

Целесообразно прибегать к заданиям, предполагающим действия по образцам:

Образец 1: *Сегодня я буду читать текст.*

Сегодня я прочитаю текст.

Образец 2: – *Вы будете читать этот текст?*

– *Нет, мы уже прочитали его.*

Пропедевтический характер носят задания, связанные с образованием форм глаголов повелительного наклонения.

Программа подготовительного курса не предполагает работы по семантической дифференциации императивов СВ и НСВ, однако курсантам можно предложить понаблюдать над грамматическим материалом, смоделировав соответствующие ситуации общения и выполнить задания по образцу:

*Я попросил Карлоса **позвонить** вечером.*

*Я попросил Карлоса **не звонить** мне*

вечером.

– *Карлос, **позвони** мне, пожалуйста, вечером.*

– *Карлос, **не звони** мне вечером.*

Тем более, что подобные конструкции частотны в учебно-профессиональной сфере коммуникации.

Обучение виду русского глагола, равно как и обучение глаголу как части речи, и грамматике русского языка в целом, должно носить системный характер. Необходимо четко уяснить, что, когда и с какой целью должны освоить иностранные военнослужащие на занятиях по РКИ, выстроить стройную модель обучения, уложив в нее систему лексических средств, грамматических форм и синтаксических конструкций; следовать данному алгоритму планомерно, ежеурочно, еженедельно, ежемесячно. В этом – залог успешности обучения русскому языку как иностранному на этапе довузовской подготовки.

Lyubov V. Voronina

VERBAL ASPECT: LINGUISTIC, METHODOLOGICAL AND PRAGMATIC ASPECTS OF RUSSIAN LANGUAGE TEACHING AT THE STAGE OF PRE-UNIVERSITY TRAINING

Abstract: The article deals with the issues of foreign cadets training in Russian verbal aspect grammatically and communicatively stipulated. The author focuses on the stages of studying this category, offers the most optimal, in his opinion, tricks and methods that remove difficulties and increase effectiveness learning.

Keywords: verbal aspect; training approaches; system principle; language; speech.

Елена Анатольевна Комарова,
к.ф.н., доцент
Санкт-Петербургского политехнического
университета Петра Великого,
Санкт-Петербург
Анна Михайловна Четырина,
к.ф.н., доцент,
Российского государственного педагогического
университета им. А.И. Герцена,
Санкт-Петербург

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ НАУЧНОГО СТИЛЯ РЕЧИ ИНОСТРАННЫМИ УЧАЩИМИСЯ

Аннотация: В статье рассматриваются способы использования дистанционных образовательных технологий при организации внеаудиторной самостоятельной работы иностранных студентов, изучающих научный стиль речи. На примере темы «Рынок. Спрос и предложение» демонстрируются упражнения разного уровня сложности, направленные на формирование навыка аудирования на словарно-грамматическом и текстовом этапах освоения данной темы.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, научный стиль речи, аудирование, лекция, самостоятельная работа учащихся, дистанционные образовательные технологии

Формирование навыка аудирования научных текстов является одной из самых сложных задач при изучении научного стиля речи иностранными учащимися. Аудирование представляет собой последовательное осуществление процессов восприятия и воспроизведения информации. На этапе восприятия студенты должны уметь распознавать общеупотребительную лексику, научные термины, характерные для специальных текстов лексико-грамматические конструкции; на этапе воспроизведения – должны демонстрировать навыки конспектирования.

Большие затруднения вызывает произношение научных терминов, распознавание их в речевом потоке, анализ синтаксически сложных текстов при чтении и – главное – понимание их на слух без визуальной поддержки. Нередко группы учащихся бывают весьма неоднородны по составу, включают в себя людей не только разного возраста, но и разного уровня подготовленности и мотивированности. Ограниченное количество учебных часов, большой объем изучаемого материала, отсутствие технических средств, необходимость в решении других учебных задач не всегда позволяют преподавателям сделать упражнения на аудирование центральным элементом урока, что отрицательно сказывается на языковой подготовке иностранных учащихся.

В связи с этим повышается роль самостоятельной работы, которая понимается как «вид деятельности, выполняемый учащимся без непосредственного контакта с преподавателем или управляемый преподавателем опосредованно через специальные учебные материалы» [1, с. 268]. Большую помощь в организации такой работы может оказать дистанционный курс поддерживающего обучения, который будет включать в себя аудиоматериалы, созданные целенаправленно для формирования навыка аудирования специальных текстов.

Рассмотрим возможное содержание такого курса на примере темы «Рынок. Спрос и предложение» [2, с. 74], являющейся одной из центральных при изучении научного стиля речи будущими экономистами.

Приступая к работе над этой темой, учащиеся знакомятся со списком основных понятий и терминов. В качестве предварительной работы студенты переводят их на родной язык, а в аудитории вместе с преподавателем читают и проводят лексический анализ. Пользуясь подготовленным аудиоматериалом, размещенным на доступных электронных ресурсах (например, на Yandex-диск или Google-диск), студенты могут самостоятельно повторять эти слова и улучшать их произношение. Данная возможность помогает экономить время урока. При этом учащиеся могут обращаться к аудиозаписям в любое время и в любом месте.

На начальном этапе изучения темы аудитивные упражнения могут представлять собой диктанты разного вида. Студентам может быть предложено: 1) прослушать и написать слова (*рынок, спрос, предложение, покупатель, продавец, цена, товар* и др.); 2) прослушать и написать словосочетания (*стоимость товара, денежное выражение, рыночный спрос, индивидуальный спрос, снижение цены, обратная зависимость, отдельный потребитель, конкретная цена, экономическая нестабильность*).

Вариантом такого упражнения может быть диктант, в процессе которого учащиеся должны записать не все слова или словосочетания, а только те, что употреблены в форме определённого числа: только единственного или только множественного.

Задание повышенной сложности представляет собой не просто запись звучащих слов, но их грамматическую трансформацию. Например, образование множественного числа, тогда как в аудиоматериале звучат выражения только в форме единственного числа. Преподаватель может предупредить студентов, что в задании встречаются слова, не имеющие формы множественного числа, поэтому на них следует обратить особое внимание.

Представленные упражнения позволят учащимся не только закрепить в сознании образ выученного слова, но и повысить степень его узнаваемости в речевом потоке.

Отдельной лингвистической работы заслуживают научные термины и их определения. Трудности аудирования связаны с тем, что основная форма протекания этого вида речевой деятельности – внутренняя. Оно «состоит из одновременного восприятия языковой формы и понимания содержания высказывания» [1, с. 24]. Поскольку экономические термины относятся к специальной лексике, работа над ними требует большой сосредоточенности. Аудиторная работа над терминологией представляет собой, в первую очередь, лексико-синтаксический анализ их определений: обсуждение лексического значения, выделение типичных для русского языка грамматических конструкций построения определения.

В качестве самостоятельной внеаудиторной работы учащимся можно предложить прослушать определения и соотнести их с изученными терминами. Результатом этой работы является запись терминов после прослушивания определения.

Пример упражнения.

Прослушайте определения и запишите термин:

- 1) *связь между изменением цены и объёмом спроса;*
- 2) *желание и возможность потребителей приобрести некоторое количество товаров и услуг;*
- 3) *увеличение спроса при повышении цены;*
- 4) *отношения между продавцами и покупателями;*
- 5) *сумма спроса всех потребителей данного товара на рынке.*

Термины, использованные в упражнении: *рынок, спрос, закон спроса, предложение, рыночный спрос.*

В данном упражнении задействованы такие механизмы как восприятие информации на слух, узнавание знакомых единиц языка, обращение к долговременной памяти для поиска изученных терминов.

Студентам, владеющим языком на продвинутом уровне, можно предложить после прослушивания определения записать грамматическую модель, по которой оно организовано.

Этап изучения текста по научному стилю речи тоже может сопровождаться внеаудиторными упражнениями для самостоятельного аудирования. Приведем пример адаптированного текста с вопросами на восприятие содержания.

Рынок. Спрос и предложение

Рынок – это механизм взаимодействия продавцов и покупателей, которые постоянно вступают в экономические отношения. На рынке каждый товар имеет определенную цену.

Цена – это денежное выражение стоимости товара. Цена зависит от спроса и предложения. Спрос – это желание и возможность покупателей приобрести определенное количество товаров и услуг по конкретной цене. Спрос отдельного потребителя на рынке называется индивидуальным. Сумма индивидуального спроса всех потребителей данного товара образует рыночный спрос.

Снижение цены вызывает увеличение спроса на товар, повышение цены уменьшает спрос на товар. Эта зависимость между ценой товара и спросом на него называется законом спроса.

Предложение – это количество товаров, предлагаемых продавцами для продажи по данной цене. Чем выше цена, тем большее количество товаров предлагают продавцы.

Рынок всегда стремится достичь равновесия, когда интересы продавцов и покупателей совпадают. [3, с. 26-27]

Вопросы для контроля понимания текста (с утвердительно-отрицательными ответами):

1. На рынке каждый товар имеет определенную цену? А) да Б) нет
2. Цена зависит от спроса и не зависит от предложения? А) да Б) нет
3. Спрос отдельного потребителя на рынке называется индивидуальным?
А) да Б) нет
4. Закон спроса – это зависимость между ценой товара и спросом на него? А) да Б) нет
5. Предложение определяет поведение покупателей на рынке?
А) да Б) нет

При работе с текстом возможны также упражнения, выполняя которые, студенты должны не только проанализировать общее содержание услышанного, но и вычленив определенную смысловую информацию. Приведем примеры микротекстов.

Прослушайте текст №1 и напишите, где рынком называли торговую площадь?

1) В центре города обычно находилась торговая площадь, которая была со всех сторон окружена зданиями. В этих зданиях находились ремесленные мастерские, торговые лавки, государственные учреждения и др. Такую площадь называли рынком в Древней Греции и Древнем Риме, а затем в средневековых городах Европы. Продавцы разных видов продуктов обычно располагались в определённых традиционнo закреплённых за ними местах.

Прослушайте текст №2 и напишите, какие виды товара предлагаются на современном рынке?

2) В современных высокоразвитых странах изменилось рыночное пространство. Во-первых, рыночная торговля располагается на всем пространстве городских и других поселений людей. Во-вторых, расширился объём и ассортимент предлагаемых товаров. Предметом купли-продажи стали духовные блага и услуги, результаты научных исследований, различные объекты собственности и многое другое.

Использование подобных аудитивных заданий не исключает аудирование из числа работ, проводимых в классе под контролем преподавателя. Студентам легче

воспринимать звучащий текст в аудитории, так как «они видят преподавателя, и такие зрительные опоры как жесты, мимика, движения органов речи способствуют пониманию смысла <...> преподаватель следит за реакцией своих студентов и в случае необходимости может изменить темп речи, повторить какой-либо смысловой фрагмент, то есть облегчить аудитории слуховое восприятие текста» [4, электронный ресурс Интернет].

Аудиоупражнения по научному стилю речи могут составлять значительную часть домашней самостоятельной работы учащихся не только при изучении новой темы, но и в качестве повторения уже пройденного материала. Самостоятельная работа может активизировать участие студентов в образовательном процессе, стимулировать их к активному освоению изучаемого материала, развивать навыки аудирования и самостоятельного обучения, помочь использовать на практике изученную лексику и грамматику. В связи с этим представляется целесообразным создание мультимедийного курса соответствующего содержания, который будет работать в дистанционной системе moodle.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). - М.: ИКАР, 2009. - 448 с.
2. Алымова Е.Ю., Смелкова И.Ю. Русский язык как иностранный. Научный стиль речи (экономический профиль). Учебное пособие. СПб.: Нестор, 2009. – 404 с.
3. Афанасьева Н.Д., Лобанова Л.А. Экономика: учебное пособие по языку специальности. - СПб.: Златоуст, 2012. - 96 с. - (Читаем тексты по специальности; вып.6).
4. Лебединский С.И., Гербик Л.Ф. Методика преподавания русского языка как иностранного // Электронный ресурс Интернет: <https://www.bsui.by/Cache/pdf/365803.pdf>

Elena A. Komarova
Anna M. Chetyrina

USING DISTANCE LEARNING TECHNOLOGY IN TEACHING SCIENTIFIC LANGUAGE TO FOREIGN STUDENTS

The paper discusses the techniques of using distance learning technology in out-of-class self-study of foreign students studying scientific language. By the example of the topic “Market. Supply and Demand” the authors present the exercises of different difficulty levels aimed at developing listening comprehension skills at the vocabulary-grammar and text stages of studying this topic.

Keywords: Russian as a foreign language, scientific language, listening comprehension, lecture, self-study, distance learning technology.

ИНФОГРАФИКА КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДИСКУССИИ, ПРОВОДИМОЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В РАМКАХ ОСНОВНОГО ЭТАПА ОБУЧЕНИЯ

Аннотация: статья посвящена анализу характеристик учебной дискуссии, проводимой на практических занятиях по русскому языку как иностранном с обучающимися старших курсов; подчёркивается эффективность данной формы работы в системе развития навыков устной речи обучающихся; рассматриваются возможности сочетания дискуссионных форм обучения с элементами инфографического дизайна.

Ключевые слова: учебная дискуссия; навыки говорения; монологическое и диалогическое высказывание; инфографика; коммуникативный тренинг; визуальные опоры.

В связи с увеличением доли интерактивности в педагогическом процессе, а также вследствие развития тенденций к реализации «обучения в сотрудничестве», на сегодняшний день всё большее значение в методике преподавания русского языка как иностранного приобретают формы организации занятий, предполагающие активную взаимосвязь всех участников образовательной деятельности. Коллаборативное обучение способствует не только получению новых знаний, но и приобретению обучающимися ценнейшего коммуникативного опыта, а также развитию у них познавательных способностей.

Одним из видов интерактивных занятий, основанных на принципах коллегиальности, взаимодействия, кооперации и предполагающих совместный характер групповой работы всех присутствующих в аудитории, является дискуссия. Данная форма работы позволяет не только совершенствовать навыки говорения у курсантов, но и помогает преодолеть в них страх перед публичными выступлениями, повышает степень усвоения поступающей информации и развивает готовность активно высказываться по различным вопросам, критически воспринимать и осмысливать услышанное, выделять в процессе общения главные мысли и находить аргументы для их доказательства. Также метод дискуссии способен активизировать речемыслительную деятельность обучающихся. По утверждению исследователя З. И. Салиевой, «использование дискуссии во время занятий способствует эффективному созданию естественной мотивации речевого акта у студентов, тем самым стимулирует их к творческому высказыванию, ведет к органическому слиянию обучения разговорным темам и развитию неподготовленной речи» [2, с. 64].

Какова основная цель использования преподавателем метода дискуссии в аудитории иностранных военнослужащих? На наш взгляд, она заключена в интенсивном коммуникативном тренинге, способном посредством актуальных дискуссионных тем вывести в область активного словаря освоенные ранее, но пребывающие в пассиве пласты лексики, а также помочь вспомнить забытые грамматические и речевые конструкции.

Немаловажно то, что с помощью дискуссии педагогу значительно легче осуществить погружение обучающихся в искусственно созданную языковую среду. Объясняется это

тем, что в ходе дискуссии язык как некий абстрактный феномен перестаёт быть целью занятия; он берёт на себя роль средства общения, инструмента аргументации, эффективного орудия, служащего для выражения и отстаивания взглядов различных сторон. Учебные ситуации на занятии-дискуссии заменяются условиями и обстоятельствами реального общения, которые, при всей своей увлекательности, не выходят за пределы программы по РКИ, отвечая требованиям, предъявляемым Государственным образовательным стандартом к коммуникативной компетенции иностранных граждан. Темы, предложенные в рамках дискуссионных уроков, формируют навыки создания качественного речевого продукта, соответствующего узусу современного русского литературного языка.

Таким образом, очевидна польза дискуссионных занятий для формирования и совершенствования навыков говорения у иностранных обучающихся, для вывода их в спонтанную речь, для развития умений построения связных, логичных, аргументированных высказываний монологического и диалогического характера.

Существуют определённые каноны, незыблемые правила организации учебной дискуссии, которые подробным образом описаны во многих научных трудах. Мы не будем приводить их в данной статье, поскольку преследуем несколько иную цель, а именно – проанализировать возможности гармоничного и эффективного сочетания в одном практическом занятии дискуссионной формы обучения с элементами инфографического дизайна.

Инфографика современными исследователями трактуется с позиции креолизованного текста, в «структурировании которого наряду с вербальными применяются иконические средства, а также средства других семиотических кодов (цвет, шрифт и другие)» [1, с. 15]. Её можно рассматривать как область коммуникативного дизайна, с помощью которой адресат организует оперативную и чёткую передачу сложных для восприятия данных, используя наглядные, упрощённые образы. В современном интернет-пространстве инфографика представлена разнообразными визуальными средствами.

Какую пользу может извлечь для себя и своих курсантов преподаватель РКИ, решивший включить инфографическую составляющую в занятие, посвящённое развитию навыков дискуссионного общения? На наш взгляд, польза в данном случае очевидна: коммуникативный характер инфографики позволяет привлекать её в качестве своеобразного «импульса» для повышения у обучающихся мотивации к порождению устного высказывания за счёт активизации интереса к материалу, содержащему зрительные опоры. Положительный момент при использовании различных визуальных опор-стимулов заключается в побуждении курсантов к созданию собственного текста, который возникает путём анализа, сравнения, компоновки обучающимися частей представленной информации. Важно отметить, что в ходе работы с инфографическими ресурсами курсанту ни разу не предоставляется возможность увидеть логически выстроенный и грамматически оформленный текстовый материал; перед глазами иностранных военнослужащих – лишь оригинальный план, который служит «подспорьем» для самостоятельного продуцирования речевых произведений; однако план этот даётся не в привычном вербальном варианте; он «усиливается» графическими элементами, благодаря которым новые сведения лучше усваиваются, запоминаются и впоследствии успешно ложатся в основу связного, грамотного, убедительного высказывания.

Инфографику при обучении говорению можно использовать в группах с различным уровнем языковой подготовки. А вот работу с дискуссией целесообразней начинать на основном этапе обучения, когда курсанты владеют достаточной лексико-грамматической базой для участия в обсуждении и при этом уже хорошо осведомлены о правилах этикета и поведения в стране изучаемого языка, знакомы с российской историей, культурой, традициями, менталитетом народа.

В данной работе мы представляем инфографику, содержащую сведения лингвострановедческого характера. Материал посвящён высказываниям известных российских военных деятелей и может быть использован в аудитории иностранных курсантов, начинающих либо продолжающих знакомство с историей России. Задания рассчитаны на уровень обучения не ниже В1 и направлены на развитие познавательных способностей, совершенствование навыков составления монолога на заданную тему, а также на формирование умений вести беседу, участвовать в обсуждении, соглашаться с мнениями участников дискуссии либо оспаривать их. Инфографика заимствована из российских интернет-источников [3]; её можно применять в неадаптированном виде, что позволяет, помимо прочего, решать задачу постижения курсантами особенностей публицистического стиля речи и осмысления ими специфических черт языка средств массовой информации.

Работать с данной инфографикой предлагается по следующей схеме. Курсантам демонстрируется визуализированный материал – таблица с именами, портретами и званиями военных персонажей; рядом указываются произнесённые ими крылатые фразы. Кроме того, кратко указываются обстоятельства (место, время, условия), при которых данные афоризмы были произнесены. Обучающиеся озвучивают представленную на слайде информацию. Затем выбираются участники, которые должны объяснить, как они понимают значение тех или иных высказываний, а также выразить своё согласие или несогласие с ними. Каждое мнение должно быть доказательным, обоснованным, аргументированным. Обязательно найдутся оппоненты, которые выскажут противоположную точку зрения и будут её отстаивать. Победителем из спора выйдет тот оратор, чья речь окажется эмоциональнее, убедительнее, логичнее и грамотнее. Остальные участники дискуссионного занятия берут на себя роль слушателей, анализируют структуру и содержание высказываний своих одноклассников, эффективно развивая тем самым навыки аудирования. В конце обсуждения каждый присутствующий может выразить собственное мнение по поводу услышанного и отдать предпочтение тому оратору, кто произвёл наиболее благоприятное впечатление. В конце занятия рекомендуется дать обучающимся задание такого плана: найти, изучить и оформить в виде доклада информацию биографического характера о какой-либо исторической личности, чьё имя прозвучало на уроке. Рассказы желательно дополнить иллюстрациями и интересными примерами, а затем зачитать их перед аудиторией либо озвучить без опоры на текст.

Таким образом, мы убедились в том, что дискуссия и инфографика могут служить эффективными средствами для развития умений говорения, творческого мышления, познавательных способностей курсантов, повысить интерес и мотивацию к изучению русского языка. Более того, гармоничное, продуманное сочетание дискуссионных и инфографических приёмов может оказать неоценимую помощь преподавателю в работе над совершенствованием навыков устной речи иностранцев.

Литература

1. Анисимова Е. Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникации (на материале креолизованных текстов). М., 2003. С. 15.

Салиева З. И. Дискуссия как один из методов формирования навыка говорения на уроках английского языка // Педагогика высшей школы. 2016. №3. С. 63-65.

2. Электронный ресурс: URL <https://static1-repo.aif.ru/1/df/1297164/c/f362b289eace9de93ae19d7f5182225d.jpg> (дата обращения: 24.01.2020).

**INFOGRAPHICS AS AN EFFECTIVE MEANS OF ORGANIZING
EDUCATIONAL DISCUSSION HELD IN RUSSIAN AS A FOREIGN
LANGUAGE CLASSES AT THE MAIN STAGE OF STUDYING**

Abstract: the article analyzes the characteristics of the educational discussion held in practical classes on Russian as a foreign language with senior students. it emphasizes the effectiveness of this form of work in the system of developing students ' oral speech skills.

Keywords: educational discussion; speaking skills; monological and dialogical utterance; infographics; communicative training; visual supports.

Фаниля Магруфовна Монгина
к.п.н., заведующий кафедрой русского языка
филиала Военного учебно-научного центра Военно-Морского Флота
«Военно-морская академия имени Н.Г. Кузнецова»
Калининград

ИЗ ОПЫТА ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ ПО ФОНЕТИКЕ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА

Аннотация: раскрывается опыт преподавания фонетики как аспекта обучения РКИ в военном вузе. Анализируются различные подходы к обучению фонетике на начальном этапе. Описывается структура типичного практического занятия по фонетике.

Ключевые слова: аспектное обучение фонетике; адекватное понимание речевого общения; сферы общения.

Аспектное обучение иностранному языку, и фонетике русского языка как иностранного в частности, не раз становилось объектом изучения [2, 4]. Каждый подход, апробированный в практике преподавания, может быть рассмотрен с точки зрения преимуществ и недостатков. Наша цель – описать опыт преподавания фонетики в качестве аспекта лингвистической компетенции, требующего особого внимания на начальном этапе обучения дисциплине.

Наш опыт подготовки иностранных обучающихся показывает, что отсутствие системных курсов фонетики или последовательного выделения времени для фонетических упражнений на занятиях по русскому языку приводит к «размыванию» фонетической компетенции обучающихся и затруднениям в формировании важнейших с точки зрения коммуникации навыков аудирования и говорения.

Единый режим правильности речи на изучаемом языке должен соблюдаться при обучении всем видам речевой деятельности, а также в других дисциплинах, однако стоит заметить, что такое возможно только в рамках аспектного преподавания и в подготовке филологов.

Сопроводительный курс обучения фонетике [3], организованный в филиале ВУНЦ ВМФ «Военно-морская академия» в г. Калининграде, в отличие от традиционного подхода к обучению фонетике в вузах России, когда данный аспект был отодвинут на задний план как менее значимый, предлагается обучающимся, не владеющим лексической базой и знаниями грамматики. Мы вслед за Давыдовой Э., Колкер Я.М., Одинцовой И.В. [1, 2, 4] в содержание практических занятий включаем произношение звуков и их позиционное изменение, интонационные конструкции в ситуациях применения, ударение, синтагматическое членение предложений.

Использование текстов учебного пособия по обучению фонетическому строю русского языка с элементами военно-морского этикета позволяет снять возможные трудности, связанные с фразовым ударением, синтагматичностью речи, правильным интонационным оформлением высказывания, без владения которым невозможно выразить основные речевые функции: подтвердить, возразить, усомниться, попросить, предложить и др.

Согласимся с мнением Шутовой М.Н, что сформированность фонетических навыков служит неременным условием адекватного понимания речевого общения, точности выражения мысли, выполнения языком любой коммуникативной функции [6, с. 262] «Произношение – базовая характеристика речи, основа для развития и совершенствования всех остальных навыков иноязычной речи».

Подача материала на начальном этапе должна быть строго дозированной, с доведением навыков до автоматизма. Набор упражнений и порядок отработки звуков можно найти во многих учебниках по русскому языку для начального этапа обучения. Однако, опираясь на имеющийся анализ [6], мы вынуждены отметить серьезный недостаток многих пособий – нарушение принципа коммуникативности обучения в подаче фонетического материала.

Учитывая тот факт, что увлечение артикуляционной стороной приводит к нарушению принципа коммуникативности, повторение слогов, не имеющих лексического значения, коммуникативно незначимой лексики на основании того, что в ней содержится проблемный звук или сочетание звуков, нами было сведено до минимума; это мотивирует обучающихся к изучению фонетики и, шире, языка, делает занятия интересными, открывает перспективы изучения языка в глазах обучающихся. Это позволяет сделать вывод, что овладение произносительными навыками должно быть плотно связано с развитием речи в различных сферах общения.

Сферы общения – область коммуникации, включающая в свой состав различные ситуации, темы общения и языковой материал для реализации ее содержания. Описание сфер общения с методической точки зрения впервые было предложено В.Л. Скалкиным [5], который выделил 8 сфер общения. На занятиях по языку обычно выделяют учебно-профессиональную, социально-культурную, бытовую, общественно-политическую и официально-деловую сферы.

Успех работы над произношением определяется тщательностью отбора учебного материала, организацией его в систему, которая обеспечивает эффективность усвоения, а также учетом родного языка обучающегося и уровня его подготовки. [6, с. 265]

Сопроводительный курс обучения фонетике [3] иллюстрирует взаимосвязь заданий в структуре занятия. Каждый этап занятия преследует одну основную цель с соблюдением принципа комплексности, а именно, навыки во всех аспектах выступают как средство достижения коммуникативной цели и одновременно совершенствуются сами. Такой подход позволяет формировать произносительные навыки в качестве дополнительной цели, так как «произношение, в отличие от интонации, само по себе не имеет коммуникативной функции» [2, с. 147].

Рассмотрим пример формирования интонационных навыков в тесной связи с лексическими и грамматическими, которые помогают реализовать то же коммуникативное намерение и выразить то же отношение к ситуации. Основные задачи: опознавание, анализ, структурирование на интонационном и логико-смысловом уровне. Занятие рассчитано на два часа на подготовительном курсе неязыкового вуза.

Структура занятия.

1. Дифференциация на слух *НЕТ* и словосочетания, частицы *НЕ* с глаголом, чтение глаголов от второго и третьего лица единственного и множественного числа.

2. Дифференциация на слух *глухого* и *звонкого* произношения *предлога* в *существительным*, глаголов с частицей *НЕ*.

3. Чтение вслух ряда диалогов согласно заданной разметке с учетом выполненного задания 2.

4. Условно-коммуникативный обмен репликами по модели задания 3, развивающий как навыки использования *сочетаний предлога с существительным*, так и *глаголов с частицей НЕ*, а так же соотнесения интонации в воспринимаемом высказывании с настроением собеседника.

5. Чтение про себя диалога с заданной разметкой и описание отношения говорящих друг к другу и к данной коммуникативной ситуации.

6. Воспроизведение этого же диалога в парах в соответствии с разметкой, т.е. обучающиеся сначала объясняют коммуникативную ситуацию (задание 5), а затем воспроизводят диалог, потому что в этом случае им легко переключаться с одного интонационного образца на другой.

7. Интонирование готовой реплики и ее расширение в соответствии с предполагаемой репликой согласно коммуникативному намерению.

8. Высказывание по поводу данной коммуникативной ситуации. Инструкция косвенно направлена на тренировку в употреблении эмоционально-оценочной лексики и таким образом увязывает занятия по выработке фонетических и лексических навыков

9. Свободное комментирование высказываний, связанных с особенностями коммуникативной ситуации в диалоге.

На подобных занятиях включают три этапа: ознакомление, тренировку, речевую практику, которая направлена не столько на совершенствование интонационных навыков, сколько на осмысление коммуникативной ситуации, в которой они реализуются.

Таким образом, выделение фонетики как аспекта одновременно совершенствует навыки и подсказывает обучающимся, что можно сказать в том или ином случае и как интонационно правильно оформить мысли. Эффективность такой работы связана с тем, что не ограничивается свобода творчества обучающихся.

Литература

1. Давыдова Э.В. Обучение иностранных студентов фонетике русского языка: постановка гласных и согласных звуков. Гуманитарный вестник, 2015, вып. 5. URL: <http://hmbul.bmstu.ru/catalog/edu/pedagog/252.html>

2. Колкер Я.М., Устинова Е.С., Еналиева Т.М. Практическая методика обучения иностранному языку. М. Academia. 2004, 264 с.

3. Монгина Ф.М. Лексико-фонетический разговорный курс с элементами военно-морского этикета. Калининград, ВУНЦ ВМФ «Военно-морская академия» (филиал), 2016, 204 с.

4. Одинцова И.В. Звуки, ритмика, интонация. Москва, Флинта-Наука, 2004, 368 с.

5. Скалкин В.Л., Рубенштейн Г.А. Речевые ситуации как средство развития неподготовленной речи // Иностранные языки в школе. 1966. № 4

6. Шутова М.Н., Орехова И.А. Русистика. 2018. Т. 16. № 3. С. 261—278.

Fanilia M. Mongina

FROM THE EXPERIENCE OF ORGANIZING AND CARRYING OUT PRACTICAL LESSONS IN PHONETICS IN TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE AS A FOREIGN AT THE MILITARY UNIVERSITY

Abstract: the experience of teaching phonetics as an aspect of teaching RFL in a military university is revealed. Various approaches to teaching phonetics at the initial stage are analyzed. The structure of a typical practical lesson in phonetics is described.

Keywords: aspect teaching of phonetics; adequate understanding of verbal communication; areas of communication.

Елена Анатольевна Неминущая
доцент кафедры русского языка
Черноморского высшего военно-морского
ордена Красной Звезды училища имени П. С. Нахимова
Севастополь

ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ В РОССИЙСКИХ ВОЕННЫХ ВУЗАХ НА ОСНОВЕ РАЗВИВАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация: В статье рассматриваются особенности применения информационных технологий при подготовке иностранных военнослужащих в российских военных вузах на основе развивающих технологий в рамках изучения дисциплины «Русский язык как иностранный».

Ключевые слова: информационные технологии; иностранные военнослужащие; система языковых подкастов; русский язык как иностранный; развивающие технологии.

В современном мире инновационные развивающие технологии находятся на первом месте в изучении любого иностранного языка. Информационные коммуникативные технологии (ИКТ) сегодня стали одним из основных приоритетов в преподавании русского языка как иностранного (РКИ) и позволяют увеличить активизацию регулярной мыслительной деятельности обучающихся [4. с. 91].

Чтобы создать условия практического овладения языком, преподавателю необходимо выбрать такие методы обучения, которые позволят каждому обучающемуся проявить свою активность, своё творчество. В Черноморском высшем военно-морском училище имени П. С. Нахимова (ЧВВМУ) преподаватели русского языка как иностранного, обобщив опыт, активно применяют информационно-коммуникационные инструменты в педагогической практике. Среди основных направлений обучения русскому языку как иностранному в информационной образовательной среде нашего вуза мы выделяем следующие:

- наличие электронного образовательного контента в свободном доступе для иностранных курсантов на специально созданном ресурсе сети вуза;
- гибкое индивидуализированное обучение в интерактивной образовательной среде;
- управление формированием новых знаний, навыков и компетенций в информационно-образовательной среде;
- обеспечение обратной связи преподавателей и курсантов, а также между курсантами.

Информационно-коммуникационные ресурсы, которые чаще других используются при обучении русскому языку как иностранному, на наш взгляд, можно разделить на несколько групп: презентация, практика, онлайн-словари, система языковых подкастов. Остановимся на некоторых из них подробнее.

1. *Презентация в Power Point.* Презентация - это не только новый тип учебного текста, но и средство визуализации, которое широко используется в педагогических технологиях. Использовать презентацию на занятиях РКИ мы начинаем уже на первой неделе подготовительного курса, когда, например, осваиваем базовые лексико-грамматические темы «Семья», «Страна», «Погода». В это время словарный запас курсанта минимален, поэтому, чем ярче и красочнее будет визуальный образ, который мы будем предлагать ему при освоении лексики, тем он будет лучше воспринят. [4. с. 170]. Сначала мы работаем с учебной презентацией, созданной преподавателем и включающей элементы лексико-грамматических заданий. Потом предлагаем курсантам создать свою

презентацию под контролем преподавателя, а затем самостоятельно. Все созданные иностранными военнослужащими презентации обсуждаем в группе и решаем, чья работа получилась интереснее и почему.

2. *Использование электронной информационно-образовательной среды (ИОС) вуза.* Проблема повышения эффективности подготовки специалистов для вооруженных сил РФ в настоящее время, как показала практика, может быть успешно решена, например, путем внедрения в образовательный процесс современных информационных технологий, связанных с информационно-образовательной средой. Одной из главных особенностей организации образовательной деятельности ЧВВМУ им. П.С. Нахимова является полное отражение учебного процесса на внутреннем сайте chvvmumil, где ИКТ используются достаточно широко. Рассмотрим применение в педагогической практике РКИ такого социального явления, как подкастинг - определенный способ публикации звуковых потоков (реже видеофайлов) в специальном формате, с помощью которого можно воспроизводить файлы на сайте, загружать их на собственные медиаустройства и сохранять их для последующего использования. Подкастом называется отдельный звуковой файл (реже видеофайл) или регулярно пополняемая серия таких файлов, публикуемых на специально созданном ресурсе сети, с возможностью воспроизведения, загрузки, сохранения и использования в удобное для курсанта время. В этом и заключается основное отличие подкаста от радиовещания [6. с. 192].

Следует отметить, что применение преподавателями РКИ системы подкастов как дополнения к основной программе обучения востребована именно в военных учебных заведениях. Иностранные курсанты проживают на территории военного института и ограничены в свободном выходе в город, следовательно, круг общения в русскоязычной среде - в среде изучаемого языка - невелик. На изучаемом русском языке они могут говорить исключительно во время аудиторных занятий. Восприятие русской речи на слух иностранными военнослужащими происходит в основном на уроках, что является недостаточным и усложняет развитие аудитивных умений и навыков, поэтому применение подкастов в обучении РКИ помогает решить эту проблему.

Подкасты целесообразно разделить по степени владения курсантами русским языком, курсу обучения в военном вузе, специальности учащихся и по уровням изучения РКИ. Так мы сгруппировали подкасты по модулям: общее владение РКИ и профессиональный модуль. А так как курсанты обычно изучают подкасты самостоятельно, аудиоматериалы должны быть небольшими и доступными для восприятия. Преподаватель-подкастер должен организовать учебную деятельность с использованием подкастов таким образом, чтобы иностранный курсант мог усвоить максимальное число аудем - «содержательно законченных отрезков аутентично звучащей речи, выделенных из обучающего текста» [2.С.52]. Для решения этой задачи необходимо включить в обучение аудированию упражнения, заключающиеся в наращивании повторяемых за преподавателем отрезков речи по типу «цепочки». Поэтому полнотекстовый подкаст целесообразно подкреплять микроподкастами, направленными на отработку и усвоение необходимых аудем. Приведем пример отрывка аутентичного текста языкового подкаста и коммуникативных фрагментов для отработки аудем.

Севастополь - один из самых красивых городов мира. Город-герой Севастополь раскинулся в юго-западной части Крыма, на берегах Севастопольской бухты. По своим климатическим особенностям город мог бы стать отличным курортом. Но ни с чем не сравнимая Ахтиарская бухта определила его судьбу: стать форпостом на южных морских рубежах России.

«Цепочки» выстраивания аудем:

Красивый → самый красивый → один из самых красивых → один из самых красивых городов мира → Севастополь - один из самых красивых городов мира.

Раскинуть → раскинуться → раскинулся → раскинулся в юго-западной части Крыма → Город-герой Севастополь раскинулся → раскинулся на берегах

Севастопольской бухты → Город-герой Севастополь раскинулся в юго-западной части Крыма, на берегах Севастопольской бухты.

Становиться → стать → мог бы стать → мог бы стать отличным курортом → город мог бы стать отличным курортом → По своим климатическим особенностям город мог бы стать отличным курортом.

Определить → определила → определила его судьбу → определила его судьбу: стать форпостом на южных морских рубежах России → Но ни с чем не сравнимая Ахтиарская бухта определила его судьбу → Но ни с чем не сравнимая Ахтиарская бухта определила его судьбу: стать форпостом на южных морских рубежах России.

Преподаватель может варьировать (сокращать или увеличивать) набор аудем в зависимости от уровня подготовки курсанта и целей подкаста.

Одним из достоинств подкастов является возможность частичного контроля самостоятельного изучения материала. [6. с. 200]. В подкастах должна быть представлена интонационно и фонетически правильная аудиоверсия текста, без которой самостоятельное изучение изолированного печатного текста было бы затруднено и требовало бы дополнительной работы в аудитории. Поэтому, предлагая слушать, мы предупреждаем и иногда корректируем ошибки произношения и интонирования.

Таким образом, система языковых подкастов, используемая при изучении РКИ, стимулирует интерес иностранных военнослужащих к изучаемому языку, частично компенсирует недостаток общения на изучаемом языке, обусловленный закрытым типом учебного заведения, вносит разнообразие в процесс обучения, способствует межкультурному общению и формированию коммуникативной, социо- и межкультурной компетенций.

Современная методика РКИ представляет собой уровень существующих методов и приёмов, который постоянно обновляется и развивается, а также предлагает довольно широкий спектр интерактивных технологий, при котором каждый преподаватель может комбинировать и адаптировать существующие, самостоятельно разрабатывать и подбирать новые, в зависимости от языкового уровня курсантов, их способностей и мотивации [1. с. 48]. В этом понимании развивающие технологии обучения предполагают особые способы организации учебного взаимодействия, а информационные технологии вполне соответствуют современным требованиям к обучению.

Литература

1. Азимов Э.Г. Информационно-коммуникационные технологии в обучении русскому языку как иностранному: состояние и перспективы // Русский язык за рубежом. - 2011. - № 6. - С. 45-55.
2. Гончар И.А. Аудема как единицы обучения аудированию иноязычного текста // Филологический класс. 2013. № 3 (33). С. 51-55.
3. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. Под ред. М., 1999
4. Саенко, С. В. Электронные образовательные ресурсы для использования технологий дистанционного обучения в военном вузе [Текст] / С. В. Саенко // Научные исследования и разработки молодых ученых. - 2016. - №13. - 168-172.
5. Сысоев П.В. Направления и перспективы информатизации языкового образования // Высшее образование в России. 2013. № 10. С. 90-97.
6. Сысоев П.В. Подкасты в обучении иностранному языку // Язык и культура. 2014. № 2 (26). С. 189-201.

APPLICATION OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN THE TRAINING OF FOREIGN MILITARY PERSONNEL IN RUSSIAN MILITARY UNIVERSITIES BASED ON DEVELOPING TECHNOLOGIES

Abstract: the article discusses the features of information technology application in the training of foreign military personnel in Russian military universities based on developing technologies in the framework of studying the discipline "Russian as a foreign language".

Keywords: information technologies; foreign military personnel; language podcast system; Russian as a foreign language; developing technologies.

ЗНАЧЕНИЕ ДИСКУРСНОГО ЧТЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

Аннотация: В статье рассматриваются ресурсы использования дискурсного чтения на занятиях по русскому языку как иностранному. Указана важность обучения дискурсному чтению посредством привлечения контекста для понимания сути текста, что будет способствовать формированию организационных, когнитивных и коррективно-регулирующих блоков умений.

Ключевые слова: чтение, дискурсное чтение, коммуникативная компетентность, смысловое восприятие.

Специфика профессиональной подготовки иностранных военнослужащих на занятиях по русскому языку как иностранному предполагает реализацию мотивационной фазы обучения через взаимодействие коммуникативно-познавательных потребностей обучаемых, их мотивов и целей. По мнению многих исследователей, чтение на иностранном языке считается более сложным процессом, [5, с. 254] чем чтение на своем родном языке.

Чтение представляет собой процесс коммуникации посредством текстов с целью формирования, развития и совершенствования коммуникативной компетентности. Как полагает З.И. Клычникова, будучи одним из видов речевой деятельности, чтение определяется как процесс восприятия и активной переработки информации, закодированной по системе того иного языка. [2, с.5] Несомненно, в процессе обучения чтению иностранных военнослужащих, преподавателю, прежде всего, необходимо работать над развитием лингвистической компетенции, предполагающей знание русской фонетики, орфографии, лексики, синтаксиса, что позволит обучающимся эффективно извлекать текстовую информацию. В то же время только лишь знание норм русского языка не всегда бывает достаточным для прочтения предлагаемого в рамках учебного занятия текста. Обучение инофонов профессионально направленному чтению предполагает овладение умениями распознавать структуру текста и дискурсивные маркеры.

Весьма полезными для нас оказались результаты исследований, которые были сделаны А.А. Леонтьевым. Им предпринята попытка объяснения процесса восприятия смысла, ориентирования в текстовом пространстве относительно различной глубины текста. В исследуемой ученым проблематике, центральными становятся вопросы смыслового восприятия, которое предполагает различные виды ориентировки в читаемом и, как следствие, выделение нового вида чтения. [3, с.103]. Вслед за А.А. Леонтьевым, такое чтение мы будем именовать *дискурсным чтением*. Выбор такого термина не случаен, поскольку дискурсное чтение связано с дискурс-ориентированным подходом и направлено на восстановление социально-культурного контекста, возникновения и функционирования текста, т.е. дискурса, основанного на принадлежности к той или иной отрасли знания, в нашем случае – военно-морской. [1, с.38].

Многочисленные исследования показывают, что раскрыть смысловые части текста, лежащие в его основе, поможет реконструкция контекста. Кроме того, привлечение

контекста для понимания сути текста означает их одновременное прочтение, что позволит назвать объект чтения – дискурсом. Учитывая профессиональные потребности иностранных военнослужащих, в ходе обучения дискурсивному чтению, у них необходимо формировать организационные, когнитивные и коррективно-регулирующие блоки умений. [4, с.118].

Существенное влияние на процесс обучения дискурсивному чтению оказывают коммуникативные мотивы. Насколько человек вовлечен в совместную деятельность, настолько интенсивна его активность. Помимо результата, ведущим мотивом может стать сам процесс работы учащихся на уроке с выбранными нами текстами. Поэтому особое значение для эффективной учебной деятельности имеют мотивы интеллектуально-познавательного плана, осознаваемые как желание к расширению и систематизации знаний.

Выполнение иностранными военнослужащими заданий, которые предлагает преподаватель, – это чередование закреплённых друг за другом высказываний говорящих, имеющих единую для них цель действия. Когда преподаватель задает вопрос по тексту учащемуся, то цель спрашивающего становится и целью отвечающего. Во время беседы они объединяются в единой для них дискурсивной деятельности и достигают цели объединёнными усилиями. В момент рождения дискурса преподаватель и обучаемый создают и объективируют настоящее, поскольку дискурс возникает в текущий момент жизни. На первый план, в этом случае, выходят ответы, направленные на подтверждение или опровержение утверждений с итоговым контролем глубины понимания предлагаемого для чтения текста.

В итоге рассмотрения данного вопроса, можно сказать, что значение дискурсивного чтения при обучении иностранных военнослужащих чрезвычайно велико: во-первых, важным параметром выступает особый вид чтения – дискурс, во-вторых, глубина понимания рассматривается как ведущий критерий профессиональной ценности чтения, в-третьих, формирование читательской грамотности происходит за счет комплексного применения когнитивных, организационных и коррективно-регулирующих умений.

Литература

1. Веракса Т. В. Дискурс как способ актуализации корпуса текстов по специальности в процессе обучения иностранных военнослужащих русскому языку в условиях военно-морского вуза // Материалы II межвузовской научно-методической конференции. – СПб, 2019. – С. 36-41.
2. Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке: пос. для учителя. – 2-е изд., испр. – М.: Просвещение, 1983. – 207 с.
3. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Просвещение, 1975. – 214с.
4. Савиных Н.В. Дискурсивные технологии в формировании коммуникативных компетенций при обучении иностранных военнослужащих русскому языку // Наука и школа. – Москва, №4, 2019. – С.116-126.
5. Фоломкина С.К. Некоторые вопросы обучения чтению на иностранном языке в неязыковом вузе // Общая методика обучения иностранным языкам: хрестоматия / Сост. А.А. Леонтьев. – М.: Русский язык, 1991. – С.253-260.

Natalya V. Savinykh

THE VALUE OF DISCURSIVE READING IN THE FORMATION OF READING LITERACY OF FOREIGN MILITARY PERSONNEL

Abstract: The article discusses the resources for using discourse reading in classes on Russian as a foreign language. The author points out the importance of teaching discursive

reading by using context to understand the essence of the text, which will contribute to the formation of organizational, cognitive, and corrective-regulatory blocks of skills.

Keywords: reading, discourse reading, communicative competence, perception of meaning.

Сергей Владиславович Фадеев
к.п.н., доцент, профессор кафедры русского языка
Военного учебно-научного центра Военно-Морского Флота
«Военно-морская академия имени Н.Г. Кузнецова»
Санкт-Петербург

ЭЛЕКТРОННЫЕ УЧЕБНЫЕ ПОСОБИЯ «КЛАССЫ КОРАБЛЕЙ» И «ТАКТИКО-ТЕХНИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ КОРАБЛЯ» КАК СРЕДСТВО ИЗУЧЕНИЯ НАУЧНОГО СТИЛЯ РЕЧИ РУССКОГО ЯЗЫКА ИНОСТРАННЫМИ ВОЕННОСЛУЖАЩИМИ

Аннотация: В статье рассмотрены особенности обучения научному стилю речи иностранных военнослужащих с помощью мультимедийных компьютерных курсов.

Статья адресована специалистам, работающим с иностранными военнослужащими на подготовительных курсах военных вузов МО РФ.

Ключевые слова: Обучение иностранных военнослужащих, русский язык как иностранный, мультимедийный компьютер, мультимедийный компьютерный курс, научный стиль речи.

Современный мультимедийный компьютер, объединяющий в себе все преимущества цифрового звука, видео, графики, гипертекста и интерактивного взаимодействия, является сегодня мощнейшим средством, усиливающим и расширяющим возможности преподавателя-русиста, обеспечивающего подготовку иностранных военнослужащих (ИВС).

Мультимедийный компьютер, как показывает анализ психолого-педагогических основ использования компьютера в обучении лексическим навыкам чтения [1], может быть успешно использован как при формировании фонетических навыков, так и в процессе формирования лексико-грамматических навыков русского языка у ИВС.

Иностранные военнослужащие ВУНЦ ВМФ «Военно-морская академия» начинают изучение научного стиля речи уже на подготовительном курсе на базе учебного пособия «Основы речевой коммуникации. Учебно-профессиональная сфера: Вооруженные силы. Классы кораблей. Тактико-технические характеристики корабля. Корабельное вооружение» [2].

Исходя из реальных потребностей учебного процесса, на кафедре русского языка Центра подготовки ИВС в дополнение к указанному курсу был разработан ряд электронных учебных пособий (ЭУП) по научному стилю речи, предназначенных для самостоятельного изучения и повторения специальной лексики русского языка иностранными военнослужащими.

ЭУП «Классы кораблей» [3] и «Тактико-технические характеристики корабля» [4] разработаны как составная часть единого учебного комплекса по научному стилю речи для ИВС подготовительного курса.

Оба ЭУП включают в себя следующие модули:

- слова и словосочетания;
- озвученные тексты и упражнения;
- видеосюжеты и задания к ним;
- звуковые диктанты;
- тесты (поурочные и итоговые);
- справочные приложения (аббревиатуры и условные сокращения, грамматические конструкции).

В методике преподавания русского языка как иностранного обычно выделяют следующие этапы работы над лексикой:

- 1) первичное знакомство с лексическими единицами - введение (предъявление) их изолированно или в контексте,
- 2) семантизация,
- 3) проверка понимания введенных лексических единиц,
- 4) закрепление,
- 5) активизация,
- 6) итоговый контроль усвоения.

Многие исследователи обращают внимание на то, что организация этапа «предъявление - восприятие» существенно влияет на запоминание и сохранение лексических единиц в оперативной памяти человека.



Рис.1. Слушатели ЦП ИВС на занятиях по русскому языку в ЛФК

В настоящее время наиболее предпочтительным является контекстное предъявление новых лексических единиц, так как это обеспечивает не только правильное понимание слова в тексте, но и его правильное употребление в речи.

Однако давно известно, что прочное владение словом на рецептивном уровне требует знания значения этого слова в изолированном виде.

Мы придерживаемся мнения, подтвержденного результатами экспериментов [5], что наиболее эффективен комбинированный способ введения лексики (контекстный + внеконтекстный), то есть, отдавая предпочтение введению слов в контексте, мы имеем в виду, что он не исключает, а, наоборот, предполагает работу над изолированным словом на одном из этапов работы над словом вообще. Именно поэтому одним из основных компонентов указанных ЭУП является текстовый модуль, содержащий определенное количество учебно-профессиональных текстов для базового уровня изучения русского языка.

Например, текстовый модуль ЭУП «Классы кораблей» предлагает иностранным военнослужащим тексты, в которых представлена структура как надводных сил, так и подводных сил ВМФ России, затем следуют тексты, описывающие каждый класс боевых кораблей. Иллюстрируют тексты либо фотографии боевых кораблей, либо короткие

видеофрагменты телеканала «Звезда», показывающие эти корабли в реальной морской обстановке. Каждый текст содержит лексические единицы, изученные ранее в аудитории под руководством преподавателя, поэтому этап семантизации лексики опущен, а акцент делается на аудировании и правильном произношении лексики научного стиля речи (НСР). Все слова, словосочетания и тексты ЭУП озвучены носителями русского языка.

Одновременное предъявление видео- и аудиоряда со зрительной опорой на текст позволяет ИВС (особенно китайским) эффективно усваивать языковую информацию.

Каждый ИВС имеет возможность многократно просматривать любой видеосюжет и прослушивать как любой текст, так и отдельные слова и словосочетания, входящие в него.

Каждому тексту предшествует лексическая работа, раскрывающая значения входящих в него аббревиатур и условных сокращений, часто используемых при описании структуры классов кораблей или тактико-технических характеристик корабля (ТТХ). ИВС учатся не только понимать значение военно-морских аббревиатур и использовать их в профессиональной деятельности, но и самостоятельно образовывать их по указанным моделям.

Закреплению полученной информации способствуют упражнения, в которых ИВС предъявляются те или иные озвученные словосочетания с одновременным выводом на экран аббревиатур для выбора из них одной, соответствующей звучащему словосочетанию. Правильный выбор позволяет ИВС перейти к следующему заданию, а в случае неправильного ответа либо дается еще несколько попыток, либо рекомендуется вернуться к информационному модулю, повторить материал и попытаться еще раз выполнить задание.

Существует и более легкий вариант, для которого предназначены упражнения с множественным выбором, когда нужно найти ответ среди нескольких вариантов.

Каждый текст располагает своим собственным блоком упражнений, в которых решается либо лексическая, либо лексико-грамматическая задача. Довольно часто в модули упражнений встроены специальные информационно-грамматические блоки, которые либо акцентируют внимание слушателей на той или иной грамматической форме, либо дают конкретное грамматическое правило, необходимое для правильного выполнения грамматического задания. К этим же блокам слушатель отсылается и в случае неоднократных ошибок при выполнении соответствующих заданий, т. е. данные блоки играют роль грамматической помощи.

Упражнения на аудирование («Прослушайте предложение») обязательно дополняются тестовыми заданиями типа «Закончите предложения, используя прослушанную информацию и один из предложенных вариантов ответа». Тем самым проверяется адекватное понимание звучащего текста и умение восстановить его структуру с помощью письменной опоры.

Модуль «Диктанты» содержит ряд компьютерных диктантов (КД), которые ИВС должен написать во время самостоятельной работы в мультимедийном классе в соответствии с заданием преподавателя. Характерной особенностью КД является то, что каждый ИВС имеет возможность прослушивать текст столько раз, сколько ему необходимо для полного понимания содержания (при аудиторном диктанте такой возможности нет). У преподавателя же, благодаря КД, освобождается на занятиях время для более углубленной работы по развитию всех видов речевой деятельности.

Диктанты могут сопровождаться творческим заданием, например:

«Прослушайте диктант, запишите текст, составьте на основе текста схему подклассов ракетно-артиллерийских кораблей».

Тесты служат как для проверки усвоения лексико-грамматического материала отдельных уроков, так и для контроля усвоения всего материала ЭУП в целом. При этом используется пять типов вопросов:

- а) с выбором единственно правильного ответа;
- б) с выбором нескольких возможных правильных ответов;

- в) с установкой последовательности правильных ответов;
- г) с установкой соответствий ответов;
- д) с вводом ответа вручную с клавиатуры.

После выполнения итогового теста программа автоматически выдает протокол, в котором отражены не только правильные и неправильные ответы, но и выставлена итоговая оценка за весь курс.

Таким образом, как видно из изложенной выше структуры ЭУП по научному стилю речи для ИВС, оно обладает возможностью выполнять целый ряд функций, реализуемых преподавателем, а именно:

- 1) предъявлять и объяснять учебный материал ИВС;
- 2) показывать сферу деятельности, в которой ИВС должен использовать этот материал;
- 3) управлять процессом формирования знаний, умений и навыков.

Следует признать, что ЭУП, являясь автоматизированным средством, индивидуализирующим обучение, наиболее полно отвечает задаче автоматизации лексических навыков русского языка у ИВС при самостоятельной работе.

Именно поэтому дальнейшая разработка ЭУП по лексике профессиональной сферы деятельности ИВС является одним из приоритетных направлений работы кафедры русского языка ВУНЦ ВМФ «Военно-морская академия».

Литература

- 1. Фадеев С. В. Homo informaticus: Новые информационные технологии в преподавании русского языка как иностранного. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing, 2015.
- 2. Фадеев С.В. Основы речевой коммуникации. Учебно-профессиональная сфера: Вооруженные силы. Классы кораблей. Тактико-технические характеристики корабля. Корабельное вооружение. СПб.: ВУНЦ ВМФ «ВМА», 2017.
- 3. Фадеев С.В. Классы кораблей: Электронное учебное пособие по курсу «Русский язык как иностранный» для иностранных военнослужащих подготовительного курса. СПб.: ВУНЦ ВМФ «ВМА», 2017.
- 4. Фадеев С.В. Тактико-технические характеристики корабля: Электронное учебное пособие по курсу «Русский язык как иностранный» для иностранных военнослужащих подготовительного курса. СПб.: ВУНЦ ВМФ «ВМА», 2017.
- 5. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Н. И. Гез, М. В. Ляховицкий и др. М.: Высш. шк., 1982.

Sergey V. Fadeev

MULTIMEDIA COMPUTER COURSES «CLASSES OF SHIPS» AND «TACTICAL AND TECHNICAL CHARACTERISTICS OF THE SHIP» AS A TEACHING AID TO STUDY THE RUSSIAN LANGUAGE SCIENTIFIC PROSE STYLE BY FOREIGN MILITARY PERSONNEL

Abstract: The article considers special aspects of teaching the scientific prose style to foreign military personnel using multimedia computer courses.

The article is intended for the experts teaching foreign military personnel at preparatory courses of higher education institutions of the Russian Federation Ministry of Defense.

Keywords: the training of foreign military personnel, Russian as a foreign language, multimedia computer, multimedia computer course, scientific prose style.

Анастасия Юрьевна Черинстер
преподаватель кафедры русского языка филиала
Военного учебно-научного центра Военно-морского флота
«Военно-морская академия им. Н.Г. Кузнецова»
Калининград

КОММУНИКАТИВНЫЕ ИГРЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ: ВОЕННО-МОРСКОЙ И МЕДИЦИНСКИЙ ПРОФИЛИ

Аннотация: В статье рассматривается предложенный авторами комплекс коммуникативных игровых заданий, направленных на обучение языку специальности обучающихся негуманитарного профиля. Прослеживается категориальное сходство языкового материала соответствующих игр на занятиях по русскому языку как иностранному для студентов и курсантов медицинских и военно-морских специальностей.

Ключевые слова: коммуникативные игровые задания, категориальное сходство, специальная лексика.

Одним из важнейших направлений в языковой подготовке иностранных студентов российских вузов является формирование у них коммуникативной компетенции. Умение общаться – важное условие профессиональной и социальной успешности человека. Выпускник вуза должен обладать готовностью к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач профессиональной деятельности.

Для решения коммуникативных задач как нельзя лучше подходят ролевые игры, которые становятся связующим звеном между учебным процессом и реальной ситуацией профессионального общения. Ролевая игра, наряду с другими интерактивными формами обучения, способствует формированию аналитических умений. Под аналитическими умениями понимают «осознанные мыслительные действия и операции (анализа, синтеза, сравнения, сопоставления, классификации, установления причинно-следственных связей, обобщения и др.), развитие которых осуществляется в процессе целенаправленной, мотивированной, специально организованной деятельности, опирающейся на знания, а также в результате решения студентами проблемных ситуаций, стимулирующих их мыслительную активность» [1; 197]. Основная педагогическая цель использования деловой игры при обучении РКИ – отработка у иностранных обучающихся навыков владения русской речью на основе симулятивной игровой ситуации.

М.Ю. Лухина отмечает, что деловая (ролевая) игра имеет три основные педагогические цели:

1. Обучение русскому языку. Активизирует владение монологической и диалогической речью.
2. Обучение речевому общению. Активизирует навыки речевого этикета.
3. Воспитательная цель. Активизирует лингвострановедческую заинтересованность [2; 19].

Ролевая игра используется для решения комплексных задач усвоения нового материала, развития творческих способностей и формирования профессиональных компетенций. В ролевой игре проецируются реальные ситуации, отображаются определенные рабочие условия, моделируются специфические операции.

Ролевые коммуникативные игры, как и некоммуникативные и предкоммуникативные имеют разную продолжительность в зависимости от поставленных целей и задач. Игра

может длиться как от 10 до 15-20 (непродолжительные коммуникативные игры) так и от 30 минут до 45 (продолжительные коммуникативные игры).

Выполнение специальных упражнений с элементами игры (непродолжительные игры) помогут тренировать грамматические навыки. Рассмотрим, к примеру, следующие игровые задания грамматико-коммуникативного плана.

Игра «*Выполни просьбу*»

Цель задания - тренировка употребления времени глагола и форм императива, а также косвенной речи. Задание заключается в выполнении команд с комментариями. Играют по 3 участника: 1 игрок отдает команду 1 игроку : « Надень перчатки!»

2 игрок : «Я надел перчатки»

3 игрок: «Он сказал, что он надел перчатки»

1 игрок : «Возьми скальпель и сделай надрез!»

2 игрок: «Я взял скальпель и сделал надрез»

3 игрок : «Он сказал, что он взял скальпель и сделал надрез»

И так поочередно, пока первый игрок не использует всю предложенную преподавателем лексику.

Задача преподавателей состоит в том, чтобы заранее предусмотреть конструкции, которыми студенты могут воспользоваться во время игры, и написать эти конструкции на доске. Дополнительно обучающимся можно раздать карточки, на которых будут указаны глаголы, которые должны быть использованы в игре.

Задача студентов состоит в том, чтобы внимательно выслушать преподавателя, проговорить вместе с ним необходимые конструкции.

Подобную грамматико-коммуникативную игру можно реализовать и для курсантов военно-морского профиля подготовки. В качестве ситуации можно использовать реализацию задач военных специалистов. К примеру, задачи военного связиста. Будут построены предложения следующего типа :

1 игрок : «Прими сигнал!»

2 игрок: «Я принимаю сигнал»

3 игрок: «Он сказал, что он принимает связь»

1 игрок: «Отработай сигнал»

2 игрок : «Я отработал сигнал»

3 игрок : «Он сказал, что он отработал сигнал»

В результате такой игры формируются и активизируются навыки грамматически правильной речевой организации.

Грамматико-коммуникативные обучающие игры обеспечивают формирование у учащихся коммуникативных навыков и умений. Учебная игра на уроках РКИ способствует активизации языковых знаний. Основными источниками активности в обучении являются цели, интересы, мотивы обучающихся. Эффективность игрового обучения во многом зависит от того, насколько успешно удастся использовать уже сформированные речевые навыки и языковой запас учащихся для формирования новых умений.

Не стоит недооценивать игры с предметами казалось бы далекими от изучения языка. Игровой предмет является важным компонентом в игре и помогает развивать у обучающихся реакцию и скорость запоминания речевых моделей. мяч. «Игра с мячом».

Предлагаем ознакомиться со следующей игрой, ключевым компонентом которой является мяч.

«Игра с мячом»

Ход игры: все игроки встают в круг. Преподаватель тоже участвует в игре, он же и первый обозначает свою роль и начинает игру: «Меня зовут Виктор. Я работаю механиком на эсминце. У меня очень трудная, но интересная работа». Цель игры – отработка творительного падежа в значении профессий. Это является главным условием

речевого образца. Но преподаватель, уточняя место работы и ее характеристику, отмечает, что необходимо произносить и какую-то дополнительную информацию.

В качестве такой информации может послужить уточнение места работы, характеристика деятельности, зарплата, рабочее время и др. Участники игры по очереди называют каждый свою роль, после чего бросают мяч другому игроку, пока все не назовут свои роли. После того как роли озвучены, преподаватель, который начал игру, бросает в случайном порядке мяч любому участнику и называет информацию о нем: «Это Стивен. Он работает радистом в радиорубке. Он каждый день встаёт в 7 утра и ложится в 10 часов вечера». Далее все участники должны таким образом повторить информацию друг о друге, которую запомнили.

В результате отрабатывается и закрепляется творительный падеж в значении профессий, активизируются другие падежи и профессиональная лексика.

Грамматические игры являются необходимым инструментом формирования коммуникативной компетенции обучающихся. Данные упражнения характеризуются своей динамичностью, мотивирующей речевую деятельность. Использование на начальном этапе обучения учебных игр такого типа способствует активизации усвоения владения русским языком как иностранным и развитию коммуникативных навыков и умений обучающихся.

Литература

1. Лухина М.Ю. Методика проведения деловой игры «переговоры» на уроках РКИ для стажёров //Русский язык и литература: проблемы изучения и преподавания: Сборник научных трудов под общ. ред. Л.А. Кудрявцевой. Киев, 2014. Выпуск 8. С.197.

2. Хрулёва И. И. Развитие аналитических умений у будущих педагогов в процессе изучения иностранного языка : дис. ... канд. пед. наук. М, 2006. – С.19.

Anastasia. Y. Cherinster

COMMUNICATIVE GAMES IN CLASSES ON RUSSIAN AS FOREIGN WHEN TEACHING THE LANGUAGE OF A SPECIALTY: NAVAL AND MEDICAL PROFILES

Abstract: The article considers the complex of lexical and lexical-grammatical game tasks proposed by the authors aimed at teaching the language of the specialty of non-humanitarian students. There is a categorical similarity of the language material of the corresponding games in the classes on the Russian language as a foreign language for students and cadets of medical and naval specialties.

Keywords: communicative games, categorical similarity, special vocabulary.

Елена Александровна Штехман
к.филол.н., доцент, доцент кафедры русского языка
Федерального государственного казенного военного
образовательного учреждения высшего образования
«Военный университет» МО РФ
Москва

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ФОРМ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

Аннотация: в статье рассматриваются особенности использования интерактивных форм обучения русскому языку как иностранному курсантов Военного университета. Интерактивные формы обучения позволяют интенсифицировать учебный процесс, в результате чего у иностранных военнослужащих формируются навыки, необходимые для общения в разных коммуникативных ситуациях. Цель статьи – дать не только характеристику интерактивным формам обучения, но привести примеры заданий. Применение интерактивных форм обучения повышает качество преподавания дисциплины, интенсифицирует учебный процесс, а также мотивирует обучающихся осваивать русский язык как иностранный. Результаты, полученные в ходе исследования, могут быть использованы в практике преподавания РКИ.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; методика РКИ; интерактивные формы обучения; коммуникативная компетенция; коммуникативные задачи; ролевая игра.

В настоящее время глобализация межкультурных контактов, распространение русского языка на всё больших территориях повлияли на способы формирования коммуникативной компетенции обучающихся в военном вузе, изучающих русский язык как иностранный. Для развития коммуникативной компетенции иностранных военнослужащих необходимо активизировать речевую деятельность, применять новые технологии в обучении, «современная система образования требует усовершенствования методов обучения, так как меняются тенденции в образовании, которое становится открытым, инновационным, интерактивным» [1, с.120].

По мнению Т.Е. Токаревой, «современные инновационные технологии базируются на выработке положительной мотивации, что включает развитие познавательных интересов обучающихся, активных навыков интеллектуальной деятельности на русском языке – языке овладения специальностью, самостоятельности мышления» [2, с.214].

Использование инновационных методов обучения помогает повысить качество преподавания РКИ, позволяет интенсифицировать процесс обучения, способствует развитию мотивации к изучению предмета. У курсанта формируются навыки говорения, необходимые для общения в коммуникативных ситуациях.

К интерактивным формам обучения РКИ относят кластеры, мозговой штурм, метод «кольца», ролевые игры, коммуникативные задачи и др.

Коммуникативные задачи не только развивают познавательную деятельность, но и формируют нормы речевого поведения в определенной коммуникативной ситуации. Преимущество коммуникативной задачи состоит в том, что она позволяет смоделировать ситуацию, которая может произойти в реальности. Например, на третьем курсе при изучении официально-делового стиля курсантам предлагается решить следующие коммуникативные задачи: Проведите деловые/служебные совещания с учётом вашей учебной и профессиональной деятельности; Проведите совещание-инструктаж «Встреча иностранной делегации»; Проведите дисциплинарную беседу.

Наряду с коммуникативными задачами целесообразно проводить ролевые игры, которые помогают представить себя в какой-либо роли, предвидеть последствия речевых действий и управлять коммуникативной ситуацией. Особенностью ролевой игры является заданный сценарий. Так, на занятии курсантам предлагаются роли не только курсового офицера, но и начальника факультета:

1) Вы - курсовой офицер. Проведите дисциплинарную беседу с курсантами. Назовите причину беседы: низкая успеваемость. Спросите о причинах низкой успеваемости, призовите их к ответственности.

Во время проведения ролевой игры курсовой офицер использует языковые формулы, характерные для данного типа беседы. Например, *«Мне доложили, что вчера вы получили неудовлетворительные оценки»*, *«Как вы можете прокомментировать плохую успеваемость?»*, *«Доложите, что произошло?»* и др.

2) Вы - начальник факультета, остальные – подчиненные офицеры. Выслушайте предложения офицеров по организации культурной программы на 23 февраля. Раздайте поручения. В конце совещания издайте приказ о проведении Дня защитника Отечества, укажите поручения, которые обсудили на совещании.

Стоит отметить, что ролевая игра должна развивать коммуникативные навыки, соответствовать естественным коммуникативным ситуациям, в которых знание русского языка как иностранного и умение его употреблять становится нужным.

Как показывает практика, использование интерактивных форм обучения русскому языку как иностранному курсантов Военного университета в настоящее время востребовано, так как они помогают интенсифицировать учебный процесс, мотивировать обучающихся на дальнейшее изучение русского языка. Интерактивные формы обучения вовлекают всех обучающихся в учебную деятельность, способствуют эффективному усвоению учебного материала, формируют коммуникативные навыки.

Литература

1. Обсков А.В. К проблеме организации интерактивного обучения в вузе // Вестник Томского педагогического университета. – 2012. – № 11. – С. 120-124.

2. Токарева Т.Е. Русский язык. Основы речевой коммуникации: Технология обучения: Учебно-методическое пособие. – М.: ВУ, 2012. – с. 236.

Elena A. Shtekhman

USING INTERACTIVE FORMS IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE TO MILITARY UNIVERSITY CADETS

Abstract: the article discusses the features of using interactive forms of teaching Russian as a foreign language to military University cadets. Interactive forms of training allow us to intensify the educational process, as a result of which foreign military personnel develop the skills necessary for communication in different communicative situations. The purpose of this article is not only to characterize interactive forms of learning, but also to give examples of tasks. The use of interactive forms of learning improves the quality of teaching the discipline, intensifies the learning process, and motivates students to learn Russian as a foreign language. The results obtained in the course of the study can be used in the practice of teaching Russian as a foreign language.

Keywords: Russian as a foreign language; methodology of teaching Russian as a foreign language; interactive forms of learning; communicative competence; communicative tasks; role-playing game.

Александра Павловна Иванова
к.ф.н., доцент, доцент кафедры русского языка как иностранного
Ольга Владимировна Лаврова
к.п.н., доцент, доцент кафедры русского языка как иностранного
ФГБОУ высшего образования «Российского государственного
педагогического университета им. А. И. Герцена»
Санкт-Петербург

ПРОЕКТЫ ВОЕННОЙ ТЕМАТИКИ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Аннотация: Статья посвящена опыту проектной работы по военной тематике факультета РКИ РГПУ им. А.И. Герцена. В ней рассказывается о реализации проекта «Моя семья в годы Второй мировой войны» в онлайн-формате. В статье доказывается актуальность и целесообразность расширения информационного поля на тему Второй мировой войны, возможность углубления представлений студентов-иностранцев об исторических событиях военного времени.

Ключевые слова: проектная методика, РКИ, война, иностранные обучающиеся.

В этом году во многих странах прошла череда мероприятий, посвящённых 75-летию Великой Победы. В городах нашей страны они чаще ориентированы на россиян. Однако многолетний опыт работы с иностранными учащимися показывает, что нужно вовлекать в подобные мероприятия и иностранных обучающихся. Дело в том, что молодые иностранцы, как правило, мало знают о реальности тех лет, а иногда доверяют ложной или тенденциозной трактовке событий значимого для россиян и всего мира исторического периода. «Малоинформированность» сочетается со стереотипами и высказываниями негативного характера.

На протяжении своей практики обучения иностранцев как в России, так и за рубежом авторы данной статьи неоднократно убеждались в том, что истина о выдающейся роли нашей страны в разгроме фашизма во Второй мировой войне, которую мы, россияне, понимаем как единственную реальность, которая, казалось бы, общеизвестна и ни у кого не вызывает сомнения, не является таковой для многих иностранцев. Актуальная потребность разъяснения этого центрального для XX века исторического факта послужила причиной организации ряда воспитательно-образовательных проектов, которые были реализованы в рамках ежегодных мероприятий Герценовского университета, посвященных Дню Победы в Великой Отечественной войне: «Чтобы помнили...», «Будем помнить вместе...» и др.

Метод проектов предполагает определенную совокупность учебно-познавательных приемов и действий обучаемых, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных познавательных действий и предполагающих презентацию этих результатов в виде конкретного продукта деятельности.

Проектное обучение предполагает не только наличие проблемы, требующей решения, но и оформление результата проекта, относительную самостоятельность обучающихся при его создании, а также его публичное предъявление. Технология проектного обучения представляет собой «развитие идей проблемного обучения, когда оно основывается на разработке и создании учеником под контролем учителя новых продуктов, обладающих субъективной или объективной новизной, имеющих практическое значение» [4, с. 228].

Популярность проектной технологии связана с тем, что она 1) актуализирует учебно-познавательную деятельность и активизирует учащегося как субъекта этой деятельности; 2) реализует личностный потенциал учащегося и развивает его креативность; 3) обеспечивает продуктивный характер учебной деятельности; 4) формирует не только

языковое сознание, но и глобальное мышление, обеспечивает развитие личности [2, с. 87].

Исследователи выделяют 4 стадии разработки проекта: организационно-подготовительную, стадию планирования, технологическую и заключительную стадии [4, с. 233]. Однако иногда внешние обстоятельства вынуждают вносить коррективы в уже запланированные мероприятия. Так случилось весной 2020 г. В конце февраля на факультете РКИ РГПУ им. А. И. Герцена при педагогической поддержке преподавателей кафедры РКИ стартовал новый проект, подготовленный к 75-летию Победы, — «Моя семья в годы Второй мировой войны». Основной целью нашего проекта было расширение информационного поля на тему прошедшей войны, напоминание о роли России в восстановлении мира. Предполагалось, что студенты 1-2 курсов магистратуры возьмут интервью у сотрудников факультета на тему «Что значит для вас и вашей семьи Вторая мировая война?». Проект включал также сбор магистрантами и студентами материалов о Великой Отечественной войне (текстов, фотографий, рассказов), оформление их в форме презентаций, проведение бесед, экскурсий, написание сочинений и чтение наизусть стихотворений, разучивание песен военной тематики, праздничный концерт и создание раздела сайта факультета, посвященного 75-летию Победы советского народа над фашизмом. Однако в связи с переходом на дистанционное обучение кураторы изменили концепцию проекта и решили задать вопросы своим студентам и магистрантам из КНР, Тайваня, Сингапура, Вьетнама о том, как на их собственных семьях отразилась война.

Многие авторы считают парную / групповую работу обязательным условием проектного обучения [3, с. 266]. Реализация нашего проекта в дистанционном формате показала, что индивидуальная работа является не менее эффективной.

Известно, что оценка проекта должна осуществляться комплексно, включая следующие компоненты: самооценка, оценка слушателей, оценка преподавателя [2, с. 112]. Критериями оценки, объявляемыми в начале работы над проектами, являются:

- владение способами познавательной деятельности;
- умение использовать различные источники информации, методы исследовательской и творческой самостоятельной / коллективной работы;
- коммуникативные и адаптивные качества (для коллективного типа проекта): умение работать в сотрудничестве, принимать чужое мнение, противостоять трудностям;
- самоорганизация: умение ставить цель, составлять и реализовывать план, проводить рефлексию, сопоставлять цель и действие [4, с. 235].

Стоит отметить, что полученные в результате реализации проекта ответы порадовали и взволновали преподавателей. Выяснилось, что для наших студентов Вторая мировая война — не давно прошедший момент истории, а живая сердечная память. Они хорошо знают о событиях этой страшной войны, чтут память о миллионах погибших бойцах и тружениках, понимают роль России в разгроме фашистской Германии и милитаристской Японии, в их семьях и стране празднуют День Победы. Магистранты писали горячо, не формально, не фразами из газет и учебников. И форма ответов была разная: интервью у дедушки, экскурсия по музею истории войны, рассказ об эпизоде борьбы с захватчиками. Они делились своими искренними чувствами, говорили о судьбе родных, хотели высказаться, они гордятся сегодня мужеством родственников и соотечественников. Многие ответы сопровождались фотографиями ветеранов. И во всех работах звучит страстное желание мира, дружбы, сотрудничества. Такой настрой поможет сближению молодежи всех стран, противостоявших фашизму. В этих светлых ответах — наша надежда на мирное будущее. Приведем отрывки из некоторых работ.

«Сегодня я родилась в мирные 80-е, до войны далеко, но расстояние между мной и войной — всего лишь стекло в Мемориальном музее войны китайского народа против Японии», — Тан Ли. «Я думаю, что Вторая мировая война — болезненный опыт для нашей страны. Мы всегда должны помнить эту историю, это важный момент для

нашей страны, нашей нации. Эти исторические моменты напоминают нам о необходимости не только вспоминать историю, но и смотреть в будущее и усердно работать для будущего Родины и нации», — Чжан Тао. «Можно сказать, что Вторая мировая война означает новое начало для нас, нашей семьи и нашей Родины, а также означает постоянные шрамы», — Ли Чуньхуэй. «Китайцы скажут будущим поколениям никогда не забывать о бедствиях, вызванных войной. То, что было в прошлом, принесло нам не унижение, а мотивацию для продвижения вперед. Только будучи сильными, мы не сможем подвергнуться издевательствам», — Ли Жуйфань. «Вторая мировая война оставила далеко идущие последствия не только на европейском поле битвы, но и на другой стороне света, для китайской нации эта война оставила болезненные воспоминания», — Линь Чэн Чун.

Лучшие из работ были помещены на интернет-странице факультета РКИ РГПУ им. А. И. Герцена. Для магистрантов и организаторов проекта это был символ признания успешно проведённой работы, проект показал свою жизнеспособность даже в дистанционном формате.

«Проекты должны отражать вклад факультета в воспитательную систему университета». [3, с. 10]. Достичь приближения мышления, чувств инокультурных студентов к нашему, российскому пониманию великой войны и её итогов невозможно быстро, за короткий промежуток учебного времени. Эта большая цель достижима только в результате неспешной работы, соединения разных форм и видов деятельности. Обращение к военной теме в иностранной аудитории необходимо. При этом важна обоснованная последовательность введения информации, учёт уровня общекультурной подготовленности, мотивации и психологического настроя студентов, продуманная система самостоятельной и творческой работы обучающихся.

Литература:

1. Капитонова Т.И. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному / Т.И. Капитонова, Л.В. Московкин, А.Н. Щукин. М.: Русский язык. Курсы, 2014. 312 с.
2. Московкин Л.В. Продуктивные инновационные технологии в обучении русскому языку как иностранному / Л.В. Московкин, Г.Н. Шамонина; под ред. Л.В. Московкина. М.: Русский язык. Курсы, 2017. 144 с.
3. Проекты и методические разработки воспитательной деятельности в вузе: вып.1.: Учебно-методическое пособие / под ред. Проф. Р.У. Богдановой. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2013. 195 с.
4. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: [в 2 т.] / Г.К. Селевко. М.: НИИ школьных технологий, 2006, с. 228-235

Alexandra P. Ivanova,
Olga V. Lavrova

MILITARY PROJECTS IN PRACTICE OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract: The article is devoted to the experience of project work on military topics of the faculty of teaching Russian as a foreign language in The Herzen State Pedagogical University. It tells about the implementation of the project "My family during the Second World War" in an online format. The article proves the relevance and expediency of expanding the information field on the Second World War, the possibility of deepening the foreign students' idea about the historical events of wartime.

Keywords: project methodology, Russian as a foreign language, war, foreign students.

Раздел 3. ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЕ, ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ: СПЕЦИФИКА ПРЕПОДАВАНИЯ, СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ

Марина Георгиевна Абашина
к.ф.н., доцент, доцент кафедры русского языка
Военного учебно-научного центра Военно-Морского Флота
«Военно-морская академия имени Н.Г. Кузнецова»,
Санкт-Петербург

РОЛЬ УЧЕБНОЙ ЭКСКУРСИИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ НА ЭТАПЕ ПРЕДВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация: Тема статьи – роль экскурсии в формировании коммуникативной и страноведческой компетенций, а также её роль в социокультурной адаптации иностранных учащихся на этапе предвузовской подготовки.

Ключевые слова: компетенция; коммуникативность; интерактивность; компетенция; мотивация.

В современной методике преподавания РКИ ключевым стал компетентностный подход. Это означает, что основной задачей процесса обучения является формирование компетенций у учащихся. Одной из важных в этом смысле форм обучения русскому языку как иностранному является урок-экскурсия. «Она направлена на более глубокое изучение предмета, способствует формированию у учащихся образного и наглядного представления о том, что они изучают и как это применяется на практике» [1, с. 55].

Интерактивность учебного процесса предполагает, что он становится не просто обучением студентов готовым знаниям, но является процессом активного взаимодействия студентов с преподавателем и другими студентами. Такая форма учебного занятия как урок-экскурсия позволяет добиться целого ряда целей обучения – умения учащихся активно, в реальных жизненных ситуациях использовать изученную на уроках лексику и грамматику, активизировать изученные ими речевые модели в процессе реального общения, увеличить объём знаний о стране и городе, где они должны жить и учиться следующие пять лет. Таким образом урок-экскурсия позволяет сформировать и развить такие важные компетенции как коммуникативная, социокультурная, лингвострановедческая. Проведение экскурсий способствует также формированию интереса и позитивного отношения к истории и культуре страны, развивает мотивацию к овладению русским языком.

Формирование социокультурной компетенции означает увеличение объёма знаний о стране благодаря введению новой тематики речевого общения. Коммуникативность и мотивация – ключевые принципы современной методики. А это значит, что в процессе работы преподаватель должен учитывать национальные, культурные и возрастные особенности обучаемых. Важнейшая цель экскурсии – развивать и совершенствовать навыки аудирования и говорения – понимания живой звучащей речи и умения построить собственное монологическое высказывание с выходом в беседу.

Следовательно, учебная экскурсия, позволяет решить целый ряд задач:

- 1) введение и закрепление лексики и речевых моделей, которые соответствуют этапу обучения;
- 2) формирование и совершенствование навыков коммуникации в условиях реальных коммуникативных ситуаций;

- 3) увеличение объёма и систематизация страноведческих и культуроведческих знаний;
- 4) обучение учащихся работать коллективно;
- 5) обучение практической самостоятельной работе.

Экскурсии, в зависимости от их места в процессе обучения, можно разделить на следующие виды: предварительные экскурсии, которые предшествуют изучению определённой лексической и страноведческой темы, текущие экскурсии, которые проводятся синхронно с изучением данной темы в аудитории, и заключительные, завершающие и подводящие итог изучению темы.

Важным этапом в организации экскурсии имеет подготовка к ней. Преподаватель должен определить и сформулировать тему экскурсии, поставить цели и задачи и отобрать тот лексико-грамматический материал, который необходим для проведения экскурсии и обобщения её результатов. Например, таким материалом для первой экскурсии в нашем календарно-тематическом плане является:

- а) грамматический материал - винительный падеж направления, употребление винительного падежа с глаголами движения и с предлогами *в* и *на*;
- б) лексический материал, связанный с традиционными ситуациями общения, – тема «Отдых в городе»;
- в) текст в учебнике «Экскурсия по городу Пушкину» [2].

В ходе подготовки к экскурсии продуктивным является следующий приём: преподаватель даёт каждому из учащихся индивидуальное задание, возможно, в форме вопросов, на которые он должен по окончании экскурсии дать самостоятельный ответ.

На этапе самого проведения экскурсии очень важным является как можно более полное использование языковой среды. В этом смысле очень эффективным оказывается включение в процесс обучения музейных экскурсий. Однако интерактивность учебного процесса предполагает, что в ходе экскурсии студенты не должны пассивно воспринимать информацию, выступая в роли туристов. Им предлагается самим активно использовать знания, полученные перед экскурсией на уроке (а также материал, найденный самостоятельно в интернете). Экскурсия в музей должна стать формой обучения речевой деятельности. Учащимся предлагается по очереди на какое-то время самим выступить в роли экскурсовода, рассказывая о том, что они видят, с опорой на изученный на уроках материал.

В ходе экскурсии и в её конце предлагается задать свои вопросы экскурсоводу, вступить с ним в диалог. Экскурсовод должен строить свой рассказ не как простое повествование – изложение информации, а приглашать учащихся к активному взаимодействию с ним и друг другом, побуждая их работать самостоятельно. С этой целью некоторая часть экскурсии должна превращаться в диалог или полилог учащихся с экскурсоводом, который задаёт вопросы студентам: *Что вы уже знаете об этом? Как это называется? А как вы думаете...?* Этот приём заставляет студентов более внимательно слушать рассказ экскурсовода (преподавателя) и способствует развитию навыков аудирования и спонтанной речи. Кроме формирования коммуникативной и социокультурной компетенции, музейные экскурсии играют важную воспитательную роль, способствуют развитию мотивации к изучению языка и знакомству с культурой страны. Хорошо, если на этапе предвузовской подготовки в роли экскурсовода выступает преподаватель, поскольку рассказ профессионального музейного экскурсовода может быть ещё недостаточно понятным студентам на этапе первого года обучения.

На заключительном этапе проводится подведение итогов экскурсии. Этот этап важен с точки зрения контроля полученных знаний и сформированных навыков. Формы контроля могут быть разными – возможна итоговая обобщающая беседа об экскурсии, а также подготовка студентами индивидуальных отчётов-докладов по содержанию экскурсии. Они могут быть как письменными (сочинение, эссе), так и в форме устных выступлений. На таких обобщающих занятиях учащиеся должны взаимодействовать друг с другом, вступая в беседу или дискуссию.

Таким образом, учебная экскурсия – важная и продуктивная форма занятия. Она позволяет учащимся погрузиться в языковую и социокультурную среду, обогащает их новыми страноведческими знаниями и позволяет развить и активизировать полученные навыки и умения во всех формах речевой деятельности. «Экскурсии способствуют формированию у учащихся разных видов компетенций (лингвистической, лингвострановедческой и др.). Этот вид внеаудиторной работы вызывает у учащихся интерес, потому что страноведческие реалии — это часть традиционно-бытовой культуры всех народов, они близки студентам разных стран и помогают им лучше осознать себя в качестве языковой личности» [3, с. 604].

Литература

1. Коржакова А.Г. Экскурсия в преподавании русского языка как иностранного: методические рекомендации // Диалог культур – диалог о мире и во имя мира: материалы IX Международной студенческой научно-практической конференции. Комсомольск-на-Амуре, 09 апреля 2018 г., С. 55-58.
2. Русский язык как иностранный. Практикум для предвузовской подготовки. Часть 1, 2. СПб., 2017.
3. Нефедов И. В., Хашхаян М. А. Экскурсия как способ формирования лингвокультурологической компетенции при обучении РКИ // Молодой ученый, 2015, № 20, С. 602-606.

Marina G. Abashina

ABOUT THE ROLE OF EXCURSIONS IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AT THE STAGE OF PRE-UNIVERSITY TRAINING

Abstract: The subject of the article is role of excursion in the formation of communicative and country-specific competencies, as well as its role in the socio-cultural adaptation of foreign students at the stage of pre-University training.

Keywords: competence; communication; interactivity; competence; motivation.

Ирина Олеговна Амелина
к.п.н., старший преподаватель кафедры русского языка
и общеобразовательных дисциплин для иностранных граждан
ФБГОУ ВО «Юго-Западный государственный университет»,
Курск

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ИНОФОНОВ

Аннотация: Статья поднимает проблему способов развития учебной мотивации студентов с опорой на лингвострановедческий аспект содержания обучения. Рассматривается пример организации учебного процесса на начальном этапе обучения на материале биографических данных музыканта, его песен как лингвострановедческом материале, отвечающем интересам инофонов.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; лингвострановедческий материал; содержание обучения; учебная мотивация.

Обучение русскому языку как иностранному связано с комплексом целей. Лингвообразовательный процесс направлен не только на формирование способностей практического пользования языком в различных ситуациях общения, но и на развитие вторичной языковой личности, поликультурной языковой личности [1, с. 253], на повышение общей культуры учащихся, расширение их кругозора о России как стране изучаемого языка, на формирование уважительного и доброжелательного отношения к русскому народу, к русскому языку, к русской культуре, на воспитание личности, отличающейся нравственностью, толерантностью, открытой международному сотрудничеству [2, с. 261].

Результативность достижения указанных целей во многом зависит от самих обучающихся. Иностранные граждане как субъекты учебной деятельности выполняют активную работу по усвоению новых знаний, применению их на практике. Каждый из инофонов имеет свои индивидуальные психические особенности, свои интересы, потребности. Условия жизни, формирующие их как личностей, также для каждого свои. В этой связи для лингвообразовательного процесса важными являются вопросы учебной мотивации обучающихся.

Иностранные граждане, приезжающие получать высшее образование в Россию, изучают русский язык на подготовительных факультетах / отделениях. Их мотивация в значительной степени определяется необходимостью освоения специальности на русском языке, а также непосредственным нахождением в условиях естественной языковой среды.

Однако стоит отметить, что очень часто знания инофонов, их представления о России, о русском языке, о русской культуре крайне незначительны [3, с. 242]. К тому же, занятия проводятся в интенсивном режиме (3-4 пары в день, далее следует выполнение домашнего задания), что требует немалых физических и эмоциональных сил. Возможная опасность негативного влияния данных условий на продуктивность работы иностранных граждан определяет необходимость со стороны преподавателя развивать внутреннюю мотивацию обучающихся, помочь им осознать русский язык не только средством достижения результата на пути получения высшего образования, но и самоцелью, то есть педагогу следует развивать и подкреплять их интерес к самой дисциплине, ее содержательному аспекту.

Привлечение лингвострановедческого материала на занятиях по РКИ способствует решению этих задач. Его использование целесообразно уже на начальном этапе

обучения. При отборе материала следует опираться на тему занятия, а также учитывать интересы обучающихся. «Студенты-иностранцы с удовольствием выполняют задания тогда, когда им интересно и понятно то, что происходит на занятии» [4, с. 228].

Музыка является увлечением практически всех студентов. На вопрос «Чем вы занимаетесь в свободное время?», они часто отвечают, что слушают музыку. В этой связи приобщение инофонов к русской музыкальной культуре в рамках изучения языка представляется достаточно актуальным.

Рассмотрим пример организации учебного процесса на начальном этапе обучения (элементарный уровень – А1) на материале биографических данных, интервью музыканта и его песен. Работа над материалом может выстраиваться в рамках следующей системы:

1. Преподаватель дает краткую справку об исполнителе, сообщает отдельные ключевые моменты биографии. Значимыми фактами может стать знание иностранных языков музыкантом, его путешествия по миру.

2. Осуществляется демонстрация музыкальной композиции исполнителя. Обучающиеся называют знакомые слова, которые услышали в песне.

3. Инофоны выполняют задания на аудирование: слушают текст об исполнителе, его жизни и выбирают правильный вариант ответа в тесте; слушают эту же запись и заполняют пропуски в тексте нужными словами.

4. На основе аудиотекста обучающиеся отвечают на вопросы преподавателя, готовят рассказ об исполнителе.

5. Иностранные граждане работают с песенным материалом: знакомятся с актуальной лексикой, записывают ее в словарь, читают текст песни, смотрят музыкальный клип, а затем сами поют песню.

Дидактический потенциал такого материала заключается в том, что:

- учебный материал преподносится в разных формах (аудио, видео, печатный текст, речь преподавателя), что вносит разнообразие в деятельность на занятии, предотвращая ее монотонность, тем самым поддерживает активность обучающихся [5, с. 324];

- предлагаемый материал, отвечая интересам инофонов, обеспечивает концентрацию их внимания и лучшее восприятие материала, а также мотивирует их самостоятельную познавательную деятельность (поиск дополнительной информации об исполнителе, его песнях, информации о других русских музыкантах, изучение незнакомой лексики в прослушиваемых композициях);

- данный материал способствует созданию положительного образа России в сознании иностранных граждан, стимулирует развитие интереса к русской культуре в целом.

Таким образом, включение лингвострановедческого материала, соответствующего интересам инофонов, в работу в рамках изучения русского языка как иностранного повышает активность обучающихся на занятии, их мотивацию, а также развивает инициативность в самостоятельном получении знаний, овладении навыками и умениями по дисциплине.

Литература

1. Романова Н.Н., Амелина И.О. Формирование поликультурной личности специалиста в сфере бизнес-коммуникации на занятиях по РКИ // Русский язык как иностранный в современных социокультурных условиях: состояние и перспективы. Материалы II Международной научно-практической конференции, Тунис, 18-20 апреля 2017 г. Высший институт языков Туниса; ун-т Карфагена. Tunis: SOTEPА GRAFIC, 2017, С. 253-260.

2. Степанова Н.С., Амелина И.О. Интеграция иностранных обучающихся в поликультурное образовательное пространство университета на довузовском этапе // Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность:

сборник статей I Международного конгресса преподавателей и руководителей подготовительных факультетов: в 2 ч. Ч. 2. М.: РУДН, 2017, С. 260-264.

3. Степанова Н.С., Ковалева Т.В., Амелина И.О. Этнокультурные ценности русского народа на занятиях по литературе с иностранными обучающимися: зимние календарные праздники в книге И.С. Шмелева «Лето Господне» // Русская литература в иностранной аудитории: сборник научных статей. Вып.8. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2019, С. 241–247.

4. Скрипкина Е.В. Преподавание математики иностранным обучающимся подготовительного факультета инженерно-технического и технологического профилей // Предвузовское обучение иностранных граждан в современной образовательной среде: сборник материалов II Межвузовской научно-практической конференции. РУДН. М., 2019, С. 223–228.

5. Романова Н.Н., Амелина И.О. Применение художественных фильмов и телесериалов при обучении иностранных студентов русскому деловому общению // Геокультурное пространство: смарт-технологии в образовании и социум: IX Международный Форум в реальном и виртуальном режиме: Статьи, доклады международного форума (30 июня - 05 июля 2017). Батуми, Батумский Госуниверситет Шота Руставели, 2017, С. 323-328.

Irina O. Amelina

LINGVO-COUNTRY-STUDIES COMPONENT IN THE CONTENTS OF TEACHING RUSSIAN AS A FACTOR OF INCREASING FOREIGN STUDENTS' EDUCATIONAL MOTIVATION

Abstract: The article raises the problem of ways to develop students' educational motivation based on the lingvo-country-studies aspect of the contents of teaching. An example of the organization of the educational process at the initial stage of teaching on the material of musician's biographical data, his songs as lingvo-country-studies material that meets the foreigners' interests is considered.

Keywords: Russian as a foreign language; lingvo-country-studies material; contents of teaching; educational motivation.

Анна Владимировна Белова
к.ф.н., доцент, доцент кафедры русского языка
Санкт-Петербургского государственного медицинского
университета имени И.И. Мечникова,
Санкт-Петербург

ВНЕАУДИТОРНАЯ РАБОТА В ВУЗЕ КАК СПОСОБ КУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ

Аннотация: в данной статье рассказывается о видах внеаудиторной работы, проводимой в СЗГМУ им. И.И. Мечникова.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; внеаудиторная работа; текст; русская песня.

Особую роль в преподавании РКИ, вспомогательную и адаптационную, играет внеаудиторная работа с иностранными учащимися. Данный вид работы чрезвычайно полезен и его вклад в обучение русскому языку трудно переоценить, поскольку именно в неофициальной творческой обстановке возможно более глубокое погружение учащихся в языковую и культурную среду. На кафедре русского языка СЗГМУ им. И.И. Мечникова подобная работа проводится в рамках «Русского клуба»: песенные и стихотворные вечера (тематические, например, вечер стихов А.С. Пушкина или вечер русских стихов о любви и т.п.), русские праздники (Новый год, Масленица, День Победы и др.), экскурсии по Санкт-Петербургу, его музеям (Эрмитаж, Русский музей, музей-квартира А.С. Пушкина, музей-квартира И.П. Павлова, Кунсткамера, музей Пискаревского кладбища, Петровская акватория и мн. др.), храмам (Казанский собор, Исаакиевский собор, Спас на Крови, Смольный, храм святых Петра и Павла и др.), театрам (Мариинский, Молодёжный и др.), а также просмотр новых русских фильмов в кинотеатре с последующим обсуждением (особое внимание уделяется фильмам, пропагандирующим положительный образ России, демонстрирующим русский национальный характер; в этом учебном году такими фильмами стали «Салют-7» и «Движение вверх»), подготовленный просмотр известных российских художественных фильмов, ставших классикой русской кинематографии («Москва слезам не верит», «Собачье сердце», «12», «Ирония судьбы, или с лёгким паром!», «Барышня-крестянка», «Алые паруса» и мн. др.) [1, 2, 3, 4]. Кроме этого, студенты нашего вуза и слушатели подготовительных курсов неоднократно участвовали в стихотворных конкурсах в Горном университете.

Помимо перечисленных видов внеаудиторной работы стали популярны встречи с проведением адаптационных бесед с привлечением учащихся старших курсов. Подобные мероприятия востребованы, так как у ребят возникают вопросы по поводу обучения (предметов, преподавателей и пр.) в вузе после подготовительных курсов, на которые старшекурсники, более опытные и продвинутые, с удовольствием отвечают.

Для подготовки и проведения вечеров песни в рамках «Русского клуба» (с обязательным чаепитием в русском стиле в конце мероприятия) на кафедре нашего вуза было создано учебно-методическое пособие, в котором рассматриваются 10 текстов русских песен, с предтекстовыми, притекстовыми и послетекстовыми заданиями: «Калинка», «Миленький ты мой», «Ой, мороз», «Валенки», «Катюша», «Подмосковные вечера», «Есть только миг», «Тёмная ночь», «В землянке», «Старый клён» [5]. Пособие направлено на активизацию навыков произношения учащихся (формируются слухопроизносительные навыки, отрабатываются сложные звуки, ударение), усвоение грамматических конструкций, обогащение словарного запаса, развитие навыков и умений чтения и аудирования.

Пособие предназначено для внеаудиторной и самостоятельной работы по русскому языку слушателей подготовительных курсов и иностранных студентов и ординаторов,

может использоваться на любом уровне владения русским языком. Текст песни, обладая социокультурным потенциалом, позволяет знакомить учащихся с национальными традициями, образами, духовными ценностями русского человека. Песня отражает жизнь определенных слоев русского общества, демонстрирует разные этапы истории народа, русской культуры.

Песенный текст демонстрирует описание определенной ситуации, которая известна учащимся. Тем самым прорабатывается важный аспект обучения – знакомство с ситуационными грамматическими моделями, с необходимой для этого лексикой, интонационными конструкциями. Использование оригинальных текстов вводит иностранных студентов в реальную жизнь языка в его непосредственном функционировании. Учитывая то, что в последние годы в нашем вузе обучается большинство иностранных учащихся из стран ближнего зарубежья (стран Средней Азии, стран Прибалтики, Украины, Беларуси), подобный вид работы получает живой отклик аудитории, так как многие из ребят слышали некоторые песни по радио или в телевизионных передачах.

Перспективы «Русского клуба» на сегодняшний момент предполагают расширить программу внеаудиторной работы за счёт проведения экскурсий в пригороды Санкт-Петербурга, посещения концертных залов, подготовки песенных и стихотворных номеров и выступления в конкурсах других вузов нашего города.

Помимо перечисленных методов воспитательной работы при культурной адаптации студентов-иностранцев можно и необходимо, учитывая современные технические средства, использовать и другие способы.

Повсеместное распространение виртуальных видов общения позволило расширить воспитательное воздействие на обучаемых. Современный преподаватель может оказывать влияние на учащихся не только при непосредственном общении в аудитории и за её пределами (экскурсии, вечера), но и при виртуальном: например, в социальных сетях. Многие преподаватели старой формации, зачастую трудно ориентирующиеся в современных компьютерных технологиях, считают излишним общение со студентами за пределами вуза. Редко кто из педагогов предлагает номер своего мобильного телефона, электронный адрес или адрес странички в социальной сети, мобильные приложения: *WhatsApp*, *Messenger*, *Telegram онлайн*, *Viber* и др.

Ссылки на образовательные порталы, философские высказывания, отклик на то или иное событие (например, с призывом к благотворительности), книгу, фильм и пр., несомненно, несут в себе воспитательный момент – пример поведения преподавателя, стиль общения, речь, поступки, советы по повышению общего культурного уровня.

Культурная адаптация иностранных студентов в социокультурном плане предусматривает и предложенный алгоритм поведения (покупка продуктов, обращение к врачу, знакомство с городом – экскурсии, презентации своих стран и культур, кулинарные, песенные и стихотворные вечера-объединение, дружба, выявление талантов и склонностей), помощь в критических ситуациях (телефонный разговор, смс).

Все эти методы, безусловно, помогают иностранным учащимся легче и полнее адаптироваться в новой среде, что в свою очередь не может не влиять на уровень и качество обучения в вузе.

Литература

1. Белова А.В. Знакомимся с культурной жизнью Санкт-Петербурга. Театры. Метод. разработка. СЗГМУ им. И.И. Мечникова, 2012.
2. Гладких И.А. Русский язык как иностранный. Смотрим фильмы – узнаём Россию: учебное пособие. СПб.: СПбПУ-ИМОП, 2010.
3. Гладких И.А. Русский язык как иностранный. Смотрим фильмы – узнаём Россию: учебное пособие. Часть 2. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2013.
4. Кулибина Н.В. Читаем стихи русских поэтов. СПб, 1999.

5. Белова А.В., Наумов С.А. Поём русские песни: учебно-методическое пособие. СПб.: Изд-во СЗГМУ им. И.И. Мечникова, 2017.

Anna V. Belova

EXTERNAL AUDIT WORK IN THE UNIVERSITY AS A METHOD OF ADAPTATION OF FOREIGN STUDENTS

Abstract: This article describes the types of extracurricular activities carried out at the SZGMU named after Mechnikov.

Keywords: Russian as a foreign language; extracurricular work; text; Russian song.

Нина Иосифовна Белунова
д. ф. н., профессор, профессор кафедры русского языка
Федерального государственного бюджетного военного
образовательного учреждения высшего образования
«Военно-космическая академия имени А.Ф. Можайского»,
Санкт-Петербург

ДРУЖЕСКИЕ ПИСЬМА ТВОРЧЕСКОЙ ИНТЕЛЛИГЕНЦИИ КОНЦА XIX – ПЕРВОЙ ЧЕТВЕРТИ XX ВЕКА В ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

Аннотация: в качестве источника лингвострановедческих знаний в тексте дружеского письма рассматриваются содержательно-фактуальная информация, содержательно-концептуальная информация, отдельные оценочные высказывания.

Ключевые слова: дружеское письмо; информация; содержательно-фактуальная информация; содержательно-концептуальная информация; оценочность; лингвострановедение.

Дружеские письма творческой интеллигенции конца XIX – первой четверти XX века (выдающихся поэтов, писателей, ученых, музыкантов, театральных деятелей) представляют уникальный интерес для современной науки и культуры как в **собственно языковом отношении**, так и в **культурно-историческом**.

Авторы данных писем несомненно являлись носителями высокой, элитарной речевой культуры, которая в настоящее время, к сожалению, утрачивается, но без учета которой, как отмечают исследователи [1], невозможно создание концепции современной культуры речи.

Дружеское письмо конца XIX – первой четверти XX века выполняло **функцию общения**. При этом дружеская переписка выдающихся деятелей прошлого являлась **своеобразной формой ознакомления с общественной, научной, культурной жизнью соответствующей эпохи**.

Сказанное подчеркивает **актуальность** обращения к текстам дружеских писем творческой интеллигенции как **источнику лингвокультурологических и лингвострановедческих знаний**.

Как отмечают исследователи, проблематику лингвострановедения составляют два круга вопросов: 1) филологический и 2) лингводидактический; задачи обучения языку неразрывно связываются с задачами изучения страны [2].

Характерными признаками дружеского письма творческой интеллигенции как эпистолярного жанра являются: 1) наличие облигаторной реализации коммуникативно-прагматической оси «Я – ТЫ», 2) диалогизация, 3) политематичность, 4) полифункциональность, 5) синтез элементов различных функциональных стилей, 6) отражение особенностей речевого этикета, 7) специфическая структура, формализованная границами, фиксирующими начало и конец письма [3].

При этом в качестве основного источника лингвострановедческих знаний в дружеском письме нами рассматриваются прежде всего **содержательно-концептуальная информация, содержательно-фактуальная информация, отдельные оценочные высказывания**.

Мы разделяем точку зрения И.Р. Гальперина о том, что в тексте выделяются следующие виды информации: содержательно-фактуальная (СФИ), содержательно-концептуальная (СКИ) и содержательно-подтекстовая информация (СПИ) [4, с. 27].

«Содержательно-фактуальная информация содержит сообщение о фактах, событиях, процессах, происходивших, которые будут происходить в окружающем нас мире,

действительном или воображаемом» [там же]. СФИ, как отмечает И.Р. Гальперин, эксплицитна по своей природе, т. е. выражена вербально. Данная информация эксплицитна, не содержит субъективно-модального значения.

Например: *«Черепнин сочиняет балет. В консерватории дали «Русалку». Аккомпанировавший мне весною концерт – Драшников становится знаменитостью»* (С. Прокофьев – Н. Я. Мясковскому. №126, с. 129).

«Содержательно-концептуальная информация сообщает читателю индивидуально-авторское понимание отношений между явлениями, описанными средствами содержательно-фактуальной информации, понимание их причинно-следственных связей, их значимости в социальной, экономической, политической, культурной жизни народа...» [там же, с. 28].

Для текста дружеского письма творческой интеллигенции наиболее характерна СКИ, поскольку именно в дружеских (предельно «открытых», доверительных) письмах выдающихся писателей, ученых, музыкантов, театральных деятелей, отличающихся многогранностью интересов и откликающихся на все значительные события эпохи, проявляется индивидуальное, личностное понимание, осмысление событий, фактов, явлений, процессов, их взаимосвязей.

При этом прежде всего обнаруживается СКИ, связанная с осмыслением таких значительных событий эпохи конца XIX – первой четверти XX в., как революция, мировая война, эмиграция; а также СКИ, связанная с пониманием значения искусства в жизни общества и роли, назначения, призвания художника.

Приведем примеры СКИ: *«Ведь правда всегда на стороне «юности», что красноречиво подтверждали и Вы своими сочинениями всегда <...> Революция русская в ее лучших представителях – юность с нимбом вокруг лица. Пускай даже она не созрела, пускай часто отрочески не мудра, – завтра возмужает. Ведь это ясно, как божий день.* (А. Блок – В.В. Розанову. №103, с. 160–161).

В приведенном фрагменте письма А. Блока ярко проявляется личностная позиция адресанта, индивидуальное осмысление революции и отношение к ней. СКИ главным образом сводится к тому, что А.А. Блок не только принимает революцию, но и считает ее олицетворением юности, молодости, мощи, величия.

Авторы сборника статей о русской интеллигенции отмечают, что классовая борьба и социальная революция катастрофичны и губительны для общества [5].

Представляется, что в этой связи интересно письмо А.А. Блока от 8 января 1921 г., которое свидетельствует о глубоком разочаровании А. Блока в революции и в том, что она принесла России.

Приведем фрагмент данного письма: *«Но во мне есть, правда, 1/100 того, чтобы надо было передать кому-то; вот эту лучшую мою часть я мог бы выразить в пожелании Вашему ребенку, человеку близкого будущего. Это пожелание такое: пусть, если только это будет возможно, он будет человеком мира, а не войны, пусть он будет спокойно и медленно созидать истребленное семью годами ужаса. <...>; если он будет хороший, какой он будет мученик, он будет расплачиваться за все, что мы наделали, за каждую минуту наших дней»* (А. Блок – Н.А. Нолле-Коган. №223, с. 300–301).

Как завещание «человеку близкого будущего» звучат слова А.А. Блока: «пусть ... он будет человеком мира, а не войны»: «пусть ... его терзает всегда и неотступно прежде всего совесть».

Как отмечает С.Н. Булгаков, «русская революция была интеллигентской»; интеллигенция была «нервами и мозгом гигантского тела революции» [там же, с. 29].

Оценочные высказывания в отличие от СКИ выражают конкретную оценку и не предполагают обобщение, сопоставление фактов, событий, явлений, установление их причинно-следственных связей.

Например: *«Знаете, – Бунин – умница. Он очень тонко чувствует все красивое, и когда он искренен – то великолепен. Жаль, что барская неврастения портит его. Если*

этот человек не напишет вещей талантливых, он напишет вещи тонкие и умные» (А.М. Горький – А.П. Чехову. №116, с.131);

Письма творческой интеллигенции конца XIX – первой четверти XX века – это своеобразные документы эпохи, отражающие высокую духовную культуру, поиски социальных и художественных идеалов их авторов.

Литература

1. Кочеткова Т.В. Языковая личность носителя элитарной речевой культуры: Автореф. дис...д-ра филол. наук. Саратов, 1999.
2. Тхорик В.И., Фанян Н.Ю. Лингвокультурология и межкультурная коммуникация. СПб., 2006.
3. Белунова Н.И. Дружеские письма творческой интеллигенции конца XIX – начала XX в. Жанр и текст писем. Монография. СПб: Изд-во СПбГУ, 2000.
4. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. Монография. М., 1981.
5. Булгаков С.Н. Героизм и подвижничество// Вехи: Сб. статей о русской интеллигенции. М., 1990, С. 27-73.

Nina I. Belunova

FRIENDLY LETTERS OF CREATIVE INTELLIGENCE END XIX - FIRST QUARTER OF XX CENTURY IN THE LINGUISTAN ASPECT

Abstract: Factual information, conceptual information, evaluative expressions are considered as a source of linguistic - cultural (extralinguistic) knowledge in the text of a friendly letter.

Keywords: friendly letter; information; factual information; conceptual information; evaluation; culture-oriented linguistics.

Наталья Викторовна Беляева
к. филол. н, доцент, доцент кафедры русского языка и общеобразовательных
дисциплин для иностранных граждан,
Ирина Петровна Михайлова
к. филол. н, доцент, доцент кафедры русского языка и общеобразовательных
дисциплин для иностранных граждан,
Надежда Петровна Шульгина
к.п.н, доцент, доцент кафедры русского языка и
общеобразовательных дисциплин для иностранных граждан
ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет»,
Курск

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Аннотация: в статье анализируются вопросы изучения художественного текста как лингвокультурологического явления; рассматриваются этапы, цели, формы, содержание работы с текстом; приводятся фрагменты работы по изучению биографии Е. И. Носова и его рассказа «Белый гусь» с иностранными гражданами на занятиях РКИ.

Ключевые слова: художественный текст; иностранные обучающиеся; формы работы; лингвокультурология; Е. И. Носов.

Использование художественного текста в качестве дидактического материала при обучении русскому языку как иностранному является сегодня чрезвычайно актуальным, так как позволяет по-новому решать важные вопросы научно-методического обеспечения процесса обучения. Художественный текст, отвечающий принципу коммуникативности и служащий моделью речевого общения, играет важную роль при систематизации языковых знаний и совершенствовании речевых навыков и умений во всех видах речевой деятельности. Проблема использования художественного текста для обучения иностранных студентов стратегиям понимания и речемыслительной деятельности на русском языке является предметом исследования данной статьи. Методической основой послужили работы Р. К. Боженковой [5] и Н. В. Кулибиной [6]. Дидактическим материалом стали лучшие образцы произведений русской классической литературы, в том числе и курских писателей. В качестве примера предлагаем фрагменты работы с рассказом Е. И. Носова «Белый гусь», который традиционно интересен иностранцам и вызывает у них живой эмоциональный отклик.

Работа с художественным текстом предполагает пять этапов: предтекстовая, притекстовая, послетекстовая работа, кроме того, работа с текстом и продуцирование новых текстов [8; 9]. *Цель предтекстовой работы* – заинтересовать иностранных обучающихся, создать устойчивый мотив чтения, активизировать фоновые знания. На данном этапе дается информация о писателе и произведении, истории его создания и т. п. Так, перед чтением рассказа Носова «Белый гусь» предлагаем обучающимся освоить новую для них лексику (*госпиталь, крестьяне, памятник, похоронить, почётный гражданин, рыбалка, танкист* и нек. др.), а затем познакомиться с биографическим материалом и ответить на вопросы (подробнее об этом см.: [4, с. 128-129]). Мы говорим, что Е. И. Носов писал о природе и крестьянах, их жизни и труде [2], что в своих произведениях хотел показать, как тесно связаны человек и природа, как хрупок наш мир и как легко он может погибнуть [1, с. 200], что жители Курска высоко ценят творчество

писателя, поэтому в городе есть памятник писателю и герою его произведения – Белому гусю. Для работы с биографией писателя предлагаются следующие вопросы и задания (даем в сокращении): 1. Где родился Е. И. Носов? 2. Сколько ему было лет, когда он ушёл на фронт? 3. Почему он так поздно закончил школу? 4. В каком году Носов опубликовал первый рассказ? 5. О ком и о чём писал Носов? 6. Как вы понимаете слова «почётный гражданин»? Почему Носов – почётный гражданин города Курска? и др.

Цель притекстовой работы – освоение лексико-грамматического материала: актуализация знакомой лексики, ознакомление с новыми словами, выявление грамматического значения лексем и т.п. Задача преподавателя – показать разницу между значением слова и смыслом, который оно получает в конкретном тексте. На этом этапе работы с рассказом предлагаем ознакомиться со значением новых лексем (*адмирал, глыба, китель, любознательность, рафинад, сирота, угроза* и др.) и иллюстративным материалом, облегчающим понимание их смысла.

Цель работы с текстом – презентация текста художественного произведения, осуществляемая через прослушивание, чтение, участие в диалоге и пр. В деятельности преподавателя и учащихся на данном этапе выделяем следующие аспекты: 1) *коммуникативный*: диалог с текстом и героями произведения, через текст – с автором, с преподавателем; 2) *когнитивный* диалог, имеющий целью понимание; 3) *эмоциональный*, связанный с чувствами, отраженными в тексте, и с собственным откликом на прочитанное; 4) *аксиологический* (все прочитанное вызывает оценку читателя, которая может быть нравственной и эстетической) [6, с. 121]. Этот этап включает анализ текста: определение темы, идеи; составление плана изложения; выделение микротем и поиск ключевых фраз для них и т. п. При ознакомлении с текстом рассказа «Белый гусь» в целях контроля понимания содержания обучающимся было предложено ответить на ряд вопросов (приводим некоторые): 1. Как ведет себя Белый гусь в начале рассказа? 2. Почему Носов говорит, что гусю надо было бы дать чин адмирала? 3. Какая была погода в начале рассказа? Как она изменилась? 4. Как вёл себя Белый гусь во время града? Как он спасал своих детей-гусят? 5. Как вели себя другие гуси? 6. Что увидел автор, когда прошла гроза? 7. Как заканчивается рассказ?

Цель послетекстовой работы – углубление понимания смысла художественного текста посредством языкового анализа. *Формы послетекстовой работы* многообразны: а) анализ композиционно-синтаксической организации текста; определение роли абзацев в тексте; б) анализ внутритекстовых смысловых связей, образующих проекцию художественного текста; в) стилистический анализ текста и др. *Содержанием послетекстовой работы* становится созданная преподавателем проблемная ситуация, активизирующая мыслительный процесс обучающихся. Например, на этапе послетекстовой работы с рассказом «Белый гусь» иностранным обучающимся предлагается подумать, что хотел сказать автор, описывая Белого гуся? Какова основная мысль рассказа? Почему в Курске поставлен памятник Белому гусю?

Цель этапа продуцирования новых текстов – формулирование читательских представлений. Основной *формой работы на данном этапе* является монологическая речь (устная или письменная) по прочитанному тексту. Обучающийся должен сформулировать свой ответ на вопрос «Что сказал автор?» [6]. На этом этапе мы предлагаем интерпретировать следующий текст: «Е. И. Носов говорил, что “любопытность заставляет биться мысль, мысль порождает чувство, а чувство окрашивает поступки”. Творчество писателя пробуждает в читателе лучшие чувства, а значит, ведет к совершению добрых поступков». После аудиторных занятий, посвященных работе с рассказом «Белый гусь», внеурочно организуем традиционную экскурсию к памятникам Е. И. Носову и Белому гусю, в литературный музей г. Курска.

Резюмируя сказанное, подчеркнем, что представленная система работы с художественным текстом на занятиях РКИ позволяет не только выявлять общечеловеческое содержание художественных ценностей, определять национально-

специфическое в явлении культуры, но и стимулировать познавательную активность учащихся, развивать их творческие навыки, рефлексию, способствует более полному и адекватному восприятию смысла (пониманию) художественных произведений.

Литература

1. Беляева Н. В. "Хрустальные сети" прозы Е. И. Носова // Духовный путь земли Курской: литература, язык, история, культура. Материалы региональной студенческой научно-исследовательской площадки. Под редакцией И. П. Михайловой, Н. З. Коковиной. 2018. С. 191-200.
2. Беляева Н. В. «Где-то за дождем...» (Пространственные отношения и способы их выражения в рассказе Е. И. Носова "Во субботу, день ненастный") // Курское слово. 2009. № 6. С. 19-23.
3. Беляева Н. В., Михайлова И. П. Семантико-грамматическая специфика языка Е. И. Носова (на материале глаголов речевой деятельности) // Известия Юго-Зап. гос. ун-та. Серия: Лингвистика и педагогика, 2019. №3. С. 114-124.
4. Беляева Н. В., Михайлова И. П., Амелина И. О. Литература: учеб. пособие для иностранных обучающихся подготовительного факультета. Юго-Западный государственный университет. Курск, 2019.
5. Боженкова Р. К. Понимание текста как лингвокультурологическая категория: Монография // Курск, 2000.
6. Кулибина Н. В. Зачем, что и как читать на уроке. Художественный текст при изучении русского языка как иностранного. СПб: Златоуст, 2001.
7. Шульгина Н. П., Беляева Н. В. Работа с художественным текстом на занятиях по русскому языку как иностранному // Учитель для будущего: язык, культура, личность к 200-летию со дня рождения Ф. И. Буслаева. Москва, 2018. С. 428-434.
8. Шульгина Н. П., Беляева Н. В. Художественный текст на занятиях по русскому языку как иностранному (на примере рассказа М. Горького «Челкаш») // Известия Юго-Зап. гос. ун-та. Серия: Лингвистика и педагогика, 2018. №2. С. 135-144.
9. Шульгина, Н.П., Формирование личности в процессе обучения русскому языку: теория и опыт практической работы / Н.П. Шульгина. Курск, 2007.

Natalia V. Beliaeva
Irina P. Mihailova
Nadezhda P. Schulgina

USAGE OF LINGUISTIC AND CULTURAL POTENTIAL OF A LITERARY TEXT IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSES

Abstract: this article analyzes the study of a literary text as linguistic and cultural phenomena; examines the stages, objectives, types, content of text, pieces of work are given on studying the biography of E. I. Nosov and his story "White goose" with foreign citizens in Russian as a foreign language classes.

Keywords: literary text; foreign students; training types; linguoculturology; E. I. Nosov.

Надежда Васильевна Бугорская
к. ф. н., доцент, заведующий кафедрой русского языка
Военной академии материально-технического обеспечения
имени генерала армии А.В. Хрулёва,
Санкт-Петербург

МОДЕЛИ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ

Аннотация: Статья посвящена проблеме межкультурного взаимодействия в ситуации обучения иностранных военнослужащих в военных вузах Российской Федерации. В ней также поднимается вопрос об актуальности изучения моделей (стратегий) межкультурного взаимодействия российских и иностранных агентов для решения задачи адаптации иностранцев к российским реалиям.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация; толерантность; иностранные военнослужащие; модель межкультурного взаимодействия; адаптация.

Работа с иностранцами предполагает, как известно, знание основ теории межкультурной коммуникации, приверженность идее культурного релятивизма, сущность которого состоит в признании равноправия различных культур независимо от уровня их цивилизационного развития, отказ от этноцентризма – стремления трактовать все прочие культуры через призму своей собственной, признаваемой в качестве эталонной, а также работа с иностранцами требует психологической установки, которая в исследовательской литературе обозначается термином «толерантность». Декларация принципов толерантности, утвержденная Резолюцией 5.61 Генеральной Конференции ЮНЕСКО от 16.11.1995 г. гласит, что «толерантность означает уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности. ... Толерантность — это не уступка, снисхождение или потворство. Толерантность — это прежде всего активное отношение, формируемое на основе признания универсальных прав и основных свобод человека. ... Проявление толерантности, не означает терпимого отношения к социальной несправедливости, отказа от своих или уступки чужим убеждениям. Это также означает, что взгляды одного человека не могут быть навязаны другим» [1, с. 182]. Осознание того, что данная психологическая установка не относится к числу «естественных чувств» человека, а является результатом целенаправленного формирования межкультурной компетенции / компетентности [2, с. 9], пришло в научно-педагогическое сообщество не так давно. Данная компетенция, нашедшая отражение в образовательных стандартах прежде всего переводчиков и преподавателей иностранных языков, не обошла стороной и стандарты военных вузов в части языковой подготовки. Однако во всех случаях речь идет о формировании данной компетенции **у обучающихся**, тогда как в ряде случаев уместно вспомнить библейское выражение – «Врачу, исцелися сам». Надо сказать, что в отдельных диссертационных исследованиях, посвященных проблемам обучения иностранных военнослужащих, среди результатов исследования фигурирует мысль о необходимости специальной подготовки преподавательского состава, работающего с иностранцами (к примеру – в [3, 4]), однако вопрос о том, как согласовать принципы, заявленные в Декларации, и систему подготовки военных вузов остается не только открытым, но и не сформулированным как проблема, которая подлежит решению.

Следует признать, что принять чужую позицию достаточно непросто, потому что мы распознаем элементы чужой культуры как отклонения от собственных культурных стандартов (постулируемых как норма), как аномалию, то есть то, что «режет глаз и

слух». Возможно, эти раздражающие феномены являются элементами другой культурной системы, однако мы об этой связи даже не подозреваем. Имеющаяся литература по этому поводу либо слишком обширна и требует специальной обработки, либо слишком скудна и стереотипна. Иначе говоря, межкультурное общение всегда осуществляется в условиях недостаточной информированности. Но даже если нам удалось выделить ту или иную инокультурную черту, привычку, модель поведения, обосновать ее логически, то всегда ли мы готовы ее принять? Декларировать принцип толерантности, признавая, что любая культура является специфическим способом приспособления к конкретным условиям жизни, и, следовательно, подлежит оцениванию с точки зрения его целесообразности и адекватности этим условиям, а не с позиций неких универсальных «общечеловеческих» ценностей, которые на деле репрезентируют ценностные системы отдельных доминирующих культур, гораздо проще, чем реализовать его на практике.

Так, национальные отличия стандартов вежливого поведения восточного человека на фоне нашей сдержанности, воспринимаемой, кстати сказать, многими иностранцами как грубоватость, интерпретируются русскими как ложный пафос, неискренность, даже коварство. И если даже мы со временем с удовольствием воспримем арабскую улыбчивость и льстивость, отдавая, впрочем, себе отчет в том, что это национальная риторическая манера, то принять «восточную негу» со всеми вытекающими последствиями в виде опозданий, уклонений от внеаудиторной, а иногда и аудиторной работы и т.п., вряд ли сможем без раздражения. Несмотря на то, что национально-культурные стандарты труда и отдыха, формируемые прежде всего под влиянием географического положения и климата, а также форм социальной организации общества, культивирующего наиболее эффективные способы экономической деятельности, носят характер если не безусловных рефлексов, то мощных культурных архетипов – трудовых этик. Иначе говоря, укоренены в сознании слишком глубоко и резистентны к мерам воспитательного воздействия вроде воспитательной беседы. При этом отличия национально-специфических стандартов трудолюбия всегда воспринимаются негативно: если кто-то работает больше тебя, то он глупец, а если меньше, – лентяй.

Словом, между декларируемыми принципами и практикой межкультурного взаимодействия – дистанция огромного размера. На практике чаще приходится наблюдать две модели межкультурного взаимодействия, видимые поверхностным взглядом.

«В чужой монастырь со своим уставом не ходят». В экстремальной своей форме эта модель предполагает установку на полную ассимиляцию – растворение в чужой культуре, а в более либеральной форме – аккомодацию – вынужденное приспособление к другой культуре, освоение ее принципиальных элементов. Эта стратегия реализуется, как правило, при обучении курсантов, которые сильнее интегрированы в систему подготовки военнослужащих.

«Будьте как дома». Стратегия гостеприимства. «К иностранцам у нас отношение всегда было особое. Наверное, сказываются многовековые традиции российского гостеприимства и радушия. Их окружают заботой и вниманием. Их проблемы по мере возможности решаются» (Из интервью «Военно-промышленному курьеру» сотрудников Военного университета МО РФ 28 января 2009 г.). Частью экстремальной формы этой стратегии является стремление «не обнажать тылы», предъявляя высокие образцы культурных достижений, предметы национальной гордости, часто сопряженное с тотальным контролем и навязчивостью. Более либеральная форма основывается на стратегии культурного отбора – избирательного добровольного освоения чужой культуры.

И та и другая модель межкультурного взаимодействия реализуются стихийно и непоследовательно и требуют теоретической проработки. Вообще говоря, научная рефлексия в данной области ограничивается постановкой проблемы адаптации

обучающихся, которая, безусловно, является неотъемлемой частью системы подготовки иностранцев, однако в такой конфигурации проблемы предметом анализа является психологическое состояние обучающихся. На наш взгляд, необходимо проблематизировать и вопрос о психологических установках обучающихся. Представляется также, что в поле исследования проблемы адаптации иностранцев к российским реалиям необходимо включать не только анализ случаев негативного опыта, но и анализ кейсов успешного адаптивного поведения, что-то из того, вероятно, может обескуражить педагога, но в то же время позволит определить точки роста и эффективные модели межкультурного взаимодействия, если, конечно, мы не станем забывать о толерантности.

Литература

1. Абдулатипов Р.Г. Этнополитология. Учебное пособие. СПб.: Питер, 2004.
2. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: (Учеб. пособие). М.: Слово / Slovo, 2008.
3. Тенитилов П.С. Обучение иностранных военнослужащих на основе принципа доступности: Автореф... дис. канд. пед. наук. М., 2018.
4. Булков А.А. Повышение эффективности профессиональной подготовки иностранных военнослужащих в инженерных вузах военно-воздушных сил России: Автореф... дис. канд. пед. наук. М., 2007.

Nadezhda V. Bugorskaya

INTERCULTURAL INTERACTION MODELS: TO STATEMENT OF THE PROBLEM

Abstract: The article is devoted to the problem of intercultural interaction in the situation of foreign military personnel training at higher military educational institutions in the Russian Federation. The question of the relevance of studying models (strategies) of intercultural interaction between Russian and foreign agents in order to solve the problem of adapting foreigners to Russian realities is raised.

Keywords: intercultural communication; tolerance; foreign military personnel; model of intercultural interaction; adaptation.

Александра Александровна Бурченкова
к. п. н., доцент, доцент кафедры русского языка
Федерального государственного бюджетного
образовательного учреждения высшего образования
«Военная академия войсковой противовоздушной
обороны Вооруженных Сил Российской Федерации
имени Маршала Советского Союза А.М. Василевского»,
Смоленск

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЕ И ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ И КУЛЬТУРЕ РЕЧИ С ИНОСТРАННЫМИ КУРСАНТАМИ

Аннотация: В статье рассматриваются возможности изучения лингвострановедческого и лингвокультурологического материала на занятиях по дисциплине «Русский язык и культура речи» иностранными курсантами с целью развития коммуникативной компетенции в учебно-профессиональной деятельности.

Ключевые слова: лингвострановедение; лингвокультурология; русский язык и культура речи; иностранные курсанты; коммуникативная компетенция; учебно-профессиональная деятельность.

Лингвострановедческий и лингвокультурологический аспекты являются неотъемлемой частью содержания программ по русскому языку как иностранному (РКИ). Невозможно овладеть иностранным языком без знания особенностей культуры, истории, системы ценностей, традиций страны изучаемого языка.

Дисциплина «Русский язык и культура речи» изучается иностранными военными курсантами (ИВС) на первом курсе в первом семестре с целью развития их коммуникативных способностей, формирования навыков использования языка в военном профессиональном общении на основе владения нормами русского языка, коммуникативными качествами речи, правилами военного речевого этикета и правилами риторики. Изучение русского языка и культуры речи иностранными военными курсантами носит комплексный характер, так как дисциплина предполагает языковую, речевую и коммуникативную подготовку, которая направлена на решение учебно-профессиональных задач.

Лингвострановедение в методике РКИ рассматривается как методическая дисциплина, «реализующая практику отбора и презентации в языковом учебном процессе сведений и национально-культурной специфики речевого общения русской языковой личности с целью обеспечения коммуникативной компетенции иностранцев, изучающих русский язык» [1, с. 64], и как аспект преподавания в практическом курсе иностранного языка».

Под лингвокультурологией понимают «аспект лингводидактики, рассматривающий проблемы взаимодействия культуры и языка в процессе его функционирования, а также описания и преподавания» [2, с. 3].

Лингвокультурологический и лингвострановедческий аспекты на занятиях по русскому языку и культуре речи обеспечиваются путем подбора специального дидактического материала, характеризующегося ценностью не только с точки зрения лексики, грамматики, синтаксиса, но и с точки зрения национальной культуры, истории, социальных реалий. В первую очередь здесь следует отметить материалы занятий, посвященных изучению коммуникативного и этического аспектов культуры речи.

Так, например, при рассмотрении богатства как коммуникативного качества речи курсантам предлагается прочитать фрагмент текста С. М. Соловьева из «Истории России

с древнейших времен» о Петре Первом как величайшем историческом деятеле, гений которого проявился в том, что «он сумел вывести слабый, бедный, почти неизвестный народ из печального положения посредством цивилизации» [3, с. 72-73]. Данный текст демонстрирует лексическое (синонимы, фразеологизмы), синтаксическое (наличие разнообразных предложений, простых и сложных, использование инверсии, градации) и стилистическое (различные языковые средства, возвышенная лексика) богатство русского языка. Иностранные курсанты должны определить, в чем проявляется богатство речи ученого, ответить на вопрос, легко ли им воспринимать авторский стиль С. Соловьева, аргументировать свой ответ. Но, анализируя данный текст с точки зрения языка, невозможно не сказать о самой личности Петра Первого, его исторической роли, таким образом, в занятие включается лингвострановедческий материал.

Также на данном занятии целесообразно предложить работу с фрагментом размышлений Н.К. Рериха о подвиге. Подвиг – это особое понятие не только в русском языке, но и русской культуре, и оно является актуальным для курсантов как для будущих офицеров, чья служба не исключает совершение подвига в боевых условиях. Работа с представленным текстом, его ключевыми понятиями с точки зрения языкового богатства помогает курсантам в то же время осознать само значение слова «подвиг», понять истоки подвига, предпосылки героического поведения человека и оценить себя с точки зрения готовности к совершению героических поступков.

При изучении выразительности как коммуникативного качества речи следует представить лучшие образцы красноречия известных русских полководцев. Например, речь И. Д. Черняховского, обращение Петра I к войску перед Полтавским сражением 1790 г., обращение М.И. Кутузова к смолянам и другие, в которых полководцы, командиры призывают к лучшим качествам солдатам: самоотверженности, смелости, любви к родине, к своему народу, к земле, к культуре, языку, преданности своему народу. Естественно, при обращении к этим речам невозможно не сказать и о личности самих полководцев, и об исторических событиях, участниками которых они являлись.

В рамках темы «Особенности устной публичной речи» для подготовки текстов выступлений о подвиге в наше время рекомендуется предложить использовать информацию о Героях России: о командире батальона Сергее Солнечникове, погибшем 28 марта 2012 года в ходе учений под Белогорском в Амурской области; об офицере спецназа Александре Прохоренко, выполнявшем свой долг под Пальмирой; о гвардии старшем лейтенанте Андрее Шерстянникове, который пал смертью храбрых в боях на земле Чеченской республики.

Иностранные военнослужащие готовят устные сообщения, используя языковое богатство русского языка, что способствует развитию их коммуникативной компетенции. В то же время в своих выступлениях они опираются на исторические материалы, биографические сведения, что позволяет развивать их лингвострановедческую компетенцию. Кроме того, примеры героизма других людей, часто ровесников курсантов, помогают им преодолеть страх и формируют у них готовность совершить подвиг, так реализуется воспитательная цель занятий.

Таким образом, учебные материалы не только позволяют изучить лингвистические и лингвострановедческие явления, но и способствуют популяризации героического образа защитников Отечества, что является одной из задач Государственной программы «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы» [4].

В структуру занятий включаются фрагменты русских художественных фильмов («Живые и мертвые», «Обломов», «Сибирский цирюльник», «Офицеры», «Битва за Берлин», «Есенин», «Адмирал», «28 панфиловцев» и других), передач с участием известных ученых (Ю.М. Лотмана, Д.С. Лихачева, В.И. Аннушкина и др.), стихотворения известных русских поэтов (А.С. Пушкина, С.А. Есенина, К.М. Симонова и др.) в исполнении современных русских актеров, что не только углубляет знания о России, развивает интерес к ее культуре, но и способствует развитию

лингвокультурологической компетенции, которая в свою очередь обеспечивает межкультурную коммуникацию ИВС.

Таким образом, лингвострановедческие и лингвокультурологические материалы должны использоваться в практике обучения русского языка и культуры речи иностранных курсантов. Их роль в овладении русским языком несомненна, без знания этнокультурных, исторических особенностей страны невозможно овладение русским языком

Литература

1. Прохоров Ю.Е. Лингвострановедение. Культуроведение. Страноведение. Теория и практика обучения русскому языку как иностранному. М., 1995.
2. Воробьев В.В. Лингвокультурологические принципы презентации учебного материала (проблемы концентризма). М.: ИРЯ им. А.С. Пушкина, 1993.
3. Культурология. Русский язык и культура речи: учебное пособие / А.А. Бурченкова [и др.]. Смоленск: ВА ВПО ВС РФ, 2018.
4. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы». Постановление от 30 декабря 2015 года № 1493. [Электронный ресурс]. URL: <http://gov.garant.ru/SESSION/PILOT/main.htm> (дата обращения: 10.09.2019).

Alexandra A. Burchenkova

LINGUOCULTUROLOGICAL AND REGION STUDIES` MATERIALS IN THE CLASSES OF THE RUSSIAN LANGUAGE AND CULTURE OF SPEECH WITH FOREIGN MILITARY CADETS

Abstract: The article discusses opportunities of studying the linguoculturological and region studies` materials on the lessons of Russian language and speech culture with foreign cadets to develop communicative competence in the educational and professional activities.

Keywords: region studies; linguoculturology; Russian language and speech culture; foreign cadets; communicative competence; educational and professional activities.

Нелли Владимировна Волочай
к. ф. н., профессор кафедры русского языка,
Марина Александровна Маскаева
к. п. н., доцент кафедры русского языка,
Наталья Борисовна Терещенко
старший преподаватель кафедры русского языка
Военного учебно-научного центра Военно-Морского Флота
«Военно-морская академия имени Н.Г. Кузнецова»,
Санкт-Петербург

К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИИ ОБЪЕДИНЁННЫХ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ НА КАФЕДРЕ РУССКОГО ЯЗЫКА ВУНЦ ВМФ «ВМА»

Аннотация. Поскольку лингвострановедение представляет собой важный аспект методики преподавания РКИ, в котором исследуются проблемы ознакомления изучающих язык с новой для них культурой, в рамках данной статьи акцентируется внимание на особенностях организации и проведения объединённых лингвострановедческих занятий на кафедре русского языка ВУНЦ ВМФ «ВМА».

Ключевые слова: лингвострановедение; лингвострановедческое занятие; лингвострановедческая компетенция; коммуникация; коммуникативная компетенция.

Важная роль в обучении иностранных обучающихся новому для них языку отводится лингвострановедческому подходу неслучайно: сформированная коммуникативная компетенция как конечный результат обучения в целом предполагает не только сформированную языковую компетенцию, но и усвоение той внеязыковой информации, которая необходима для адекватного общения и взаимопонимания представителей разных культур.

Следовательно, обучение иностранному языку в современных условиях высшего образования предполагает наличие специфических форм, методов и средств обучения, позволяющих максимально сформировать у обучающихся лингвострановедческую компетенцию.

На кафедре русского языка ВУНЦ ВМФ «Военно-морская академия имени Н.Г. Кузнецова» активно используется такая форма работы с иностранными военнослужащими подготовительного курса как объединённые лингвострановедческие занятия (далее ОЗ). В данной статье мы остановимся на краткой характеристике некоторых из них: «Масленица», «9 Мая – День Победы», «Моя страна».

Объединённое лингвострановедческое занятие «Масленица» приурочено к народному празднику Масленицы и проводится на подготовительном курсе в конце февраля – начале марта. Занятие проводится в начале второго семестра и рассчитано на 2 академических часа. К этому времени слушатели уже завершают прохождение базового уровня подготовки по русскому языку и обладают необходимыми начальными речевыми навыками, позволяющими воспринимать соответствующую их уровню информацию, принимать участие в коммуникации и показывать приобретенные ими знания и навыки.

Учебными целями ОЗ являются расширение активного и пассивного словарного запаса обучающихся, развитие страноведческой и лингвострановедческой компетенций, совершенствование их коммуникативных навыков, навыков и умений во всех видах речевой деятельности на материале указанной лексической темы. При этом главной целью все же остаётся воспитательная цель: воспитание уважения к истории и культуре России, к истории и традициям народов России.

Занятие состоит из двух частей: 1 часть – структурированная информация о празднике «Масленица» (история возникновения, традиции и символы праздника), игровой блок (для контроля усвоения новой лексики); 2 часть – совместное чаепитие с традиционными блюдами (блины, сушки, баранки и т.д.), направленное на снятие языкового барьера, знакомство с русскими традициями. Подготовка начинается за 1-2 недели до занятия. Преподаватель корректирует сценарий, презентацию (с видеосюжетами празднования масленицы) в программе, подбирает игровой материал в зависимости от уровня подготовленности групп.

Организация и проведение объединённого лингвострановедческого занятия «9 Мая – День Победы» обусловлено празднованием Дня Великой Победы советского народа в борьбе над фашизмом (1941-1945 гг.). Данное занятие проводится во втором семестре подготовительного курса в формате круглого стола, поскольку во второй трети первого уровня речевые навыки ИВС сформированы на достаточном уровне, и слушатели могут активно вступать в коммуникацию по теме занятия.

Целью данного ОЗ является не только знакомство обучающихся с основными событиями Великой Отечественной войны, но и чтение стихов о войне, просмотр видео и музыкальных фрагментов. Занятие, посвящённое Великой Победе советского народа в борьбе над фашизмом, предполагает *эмоциональное погружение* в канву исторических реалий, *сопереживание* судьбам людей, прошедших войну. Это обусловлено значительной трагической составляющей Великой Отечественной войны, в которой, как известно, погибло почти 30 миллионов советских людей.

При подготовке к занятию преподаватели групп заблаговременно начинают подготовку с обучающимися, а именно: читают текстовый материал о войне, готовятся к выразительному чтению наизусть стихов, готовятся к исполнению военных песен.

Повествование ведущего преподавателя в ходе занятия дополняется рассказами обучающихся о миномёте «Катюша», о жизни в блокадном Ленинграде (последнее обусловлено не только фактическим местом обучения ИВС в Российской Федерации, но и значением победы города-героя Ленинграда).

ОЗ «9 Мая – День Победы» сопровождается презентацией, включающей видео и музыкальные фрагменты о важнейших событиях Великой Отечественной войны 1941-1945 гг.

К празднованию Дня России (12 июня) приурочено проведение объединённого лингвострановедческого занятия «Моя страна». Данное занятие проводится во второй декаде июня, поэтому обучающиеся обладают достаточными знаниями по теме «Страна. Россия», могут принимать участие в коммуникации и демонстрировать приобретенные ими знания и навыки.

Учебными целями занятия являются активизация и обобщение изученного лексико-грамматического материала, развитие страноведческой и лингвострановедческой компетенций обучающихся. Лингвострановедческой целью является усвоение лексики и фоновых знаний в сфере названий географических мест России, исторических, государственных реалий и имён собственных, реалий жизни современной России. Страноведческая цель – знакомство с государственным устройством России, ее государственными символами, историей, географическими особенностями и природным многообразием страны, с жизнью и деятельностью известных российских военачальников, писателей, композиторов, художников. Кроме того, целью занятия является воспитание уважения к истории, культуре России и других стран.

Занятие состоит из двух частей: 1 часть – информация о России (государственные символы, географические особенности, древние города, известные люди России); 2 часть – рассказы обучающихся об их родной стране.

В первую часть занятия ежегодно вносятся изменения, обусловленные текущими изменениями – прирост населения страны, даты и др. Данная корректировка сценария занятия делает его информацию более актуальной. Основной материал представляется

ведущим, а отдельные текстовые фрагменты рассказываются обучающимися и преподавателями. Весь текст сопровождается презентацией (более 150 слайдов) с аудио- и видеофрагментами. Для актуализации лексики, контроля усвоения лексического материала первая часть завершается лингвистической игрой-викториной «Буква – слово – Россия», в ходе которой слушатели на заданные буквы алфавита называют существительные (нарицательные и собственные), связанные с темой «Россия». В случае затруднения предлагаются слайды с изображением искомых слов.

Вторая часть занятия состоит из рассказов обучающихся с презентациями в программе PowerPoint. В ходе работы по подготовке рассказов о своей стране развиваются познавательные навыки обучающихся, их умения самостоятельно составлять монологическое высказывание.

Nelly V. Volochay
Marina A. Maskueva
Natalia B. Tereshchenko

ON THE ISSUE OF ORGANIZING AND CONDUCTING JOINT LINGUO-COUNTRY STUDIES AT THE DEPARTMENT OF RUSSIAN LANGUAGE OF THE MILITARY TRAINING AND RESEARCH CENTER OF THE NAVAL ACADEMY

Abstract. Since linguo-country studies are an important aspect of the Russian language teaching methodology, which examines the problems of familiarizing language learners with a new culture for them, this article focuses on the features of organizing and conducting joint linguo-country studies at the Russian language Department of the military training and research center of the naval Academy.

Key words: linguo-country studies; linguo-country studies; linguistic competence; communication; communicative competence.

Оксана Николаевна Ворона
преподаватель кафедры русского языка,
Елена Петровна Таргонская
к.ф.н., доцент, преподаватель кафедры русского языка
«Военная академия материально-технического
обеспечения имени генерала армии А.И. Хрулёва»,
Санкт-Петербург

ТРУДНОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ГРАММАТИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА КИТАЙСКИМ ОБУЧАЮЩИМСЯ

Аннотация: В данной статье рассматриваются некоторые трудности овладения основами русской грамматики китайскими обучающимися. Сделана попытка объяснить эти трудности через описание грамматической системы китайского языка, так как авторы предполагают, что именно различия между языками и являются основной причиной возникновения анализируемых затруднений. Далее в статье приводятся задания для преодоления этих трудностей, предлагаемые в целях повышения эффективности обучения.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; китайский язык; грамматика.

На разных этапах изучения русского языка обучающиеся иностранцы встречаются с рядом трудностей. Эти трудности многочисленны и обусловлены разными причинами. Одной из них, достаточно важных, по нашему мнению, является несходство русского языка и родного языка обучающихся. И можно предположить, что степень несходства языковых систем определяет как набор трудностей на разных уровнях языка, так и способы их преодоления. Соответственно учет особенностей родного языка обучающихся может облегчить преподавание русского языка.

В данной статье мы хотим проанализировать некоторые трудности, которые возникают при изучении русского языка китайцами. Русский и китайский языки очень различны. Их системы настолько отличаются, что практически не позволяют опираться на родной язык при изучении друг друга. Рассмотрим это более подробно на материале грамматики.

Именно русская грамматика, как нам кажется, и представляет собой наибольшее затруднение для китайских обучающихся. Это происходит из-за разницы грамматического строя языков. Китайский – язык изолирующего типа, следовательно, в нем нет окончаний и формообразующих приставок и суффиксов. Существительные не имеют падежей, прилагательные не изменяются по родам и падежам, глаголы – по лицам и временам, никакие слова не изменяются по числам. Эти грамматические значения можно выявить только в предложении.

В китайском языке есть аффиксы. Один аффикс может быть использован для «группового» оформления, то есть может относиться к ряду знаменательных слов. Аффиксы немногочисленны, иногда факультативны, носят агглютинативный характер.

Формообразование представлено главным образом глагольными видовыми суффиксами. Факультативная форма множественного числа, образуемая суффиксом 们 (men), присуща существительным, обозначающим лица, и личным местоимениям: например, 我 wo – я; 我们 women – мы.

Китайский синтаксис характеризуется номинативным строем, относительно фиксированным порядком слов. Определение всегда предшествует определяемому, чем бы оно ни выражалось: от одного слова до целого предложения. Обстоятельства,

выраженные наречиями степени, ставятся перед глаголом; так называемые «дополнения» (времени, результата) обычно следуют за глаголом.

Знаменательные части речи условно делятся на «имена» и «предикаты». К последним относятся и прилагательные. Для многих слов возможно полифункциональное употребление. Существует несколько способов классификации выражения категории времени в современном китайском языке. Различают прошедшее, настоящее и будущее время, а также по способам выражения времени - аналитическое и синтетическое. Деление языков на аналитические и синтетические основывается на преобладающей языковой тенденции, характерной для морфологической структуры словоформы. Китайский язык относится к аналитическим языкам с элементами синтеза. Имеется ряд аспектуальных показателей и сложная система модальных частиц: например, 呢 (ne) и 吧 (ba)

你好? Как у тебя дела? 我很好, 你呢? Все хорошо, а у тебя?

你去不去呢? Так ты пойдешь? 他会来吧? Он ведь придет?

他们走了吧. Кажется, они ушли. 请坐吧. Пожалуйста, садитесь.

Китайский язык обладает развитой системой служебных слов. Основными из которых являются: счетные слова (насчитывается более 100 счетных слов, универсальное «ge»), частицы, предлоги (zai, dao, gei, cong...) послелогов, союзы (he, yu, gen, tong, huo, haishi...). Служебные слова и порядок слов – важнейшие средства выражения грамматических отношений в китайском предложении [1, с. 47-48].

С точки зрения соотношения между субъектом и объектом китайский язык относится к активным языкам, различия между активными и стативными глаголами выражаются не морфологически, а синтаксически. С.Е. Яхонтов полагает, что по своему значению глагольные суффиксы 了 le, 过 guo, 着 zhe отличаются от модификаторов (起来 qi(3) lai(2), 下去 xia(4)qu(4), 过来 guo(4)lai(2) и др.) тем, что имеют отношение не только к виду, но и ко времени: 了 le и 过 guo относят действие к прошедшему времени, 着 zhe – к какому-то определенному моменту времени (но не всегда к моменту речи), как иногда считают, имеет значение относительного настоящего времени [2, с. 22-26, 54-63; 3, с. 80-83, 121, 138-139].

Поэтому правильнее считать, что суффиксы 了 le, 过 guo, 着 zhe являются показателями не вида, а смешанных, видовременных категорий.

Глагол, функционируя в качестве определения, обязательно присоединяет частицу, как бы аннулирующую свойственную ему предикативность (1) Wǒ kàn shū 我看書. ‘Я читаю книгу’. 2) Wǒ kàn de shū 我看的書. ‘Читаемая мною книга’).

Например: 昨天我整天在家里等着你. Zuo(2)tian(1) wo(3) zheng(3)tian(1)zai(4) jia(1)li(0)deng(3)zhe(0)ni(3). Вчера я целый день ожидал тебя дома.

Также данная глагольная форма может употребляться и в тех случаях, когда действие, представленное в виде длящегося состояния, отнесено к будущему (будущее время указывается наречием времени или определяется по контексту).

又有人大笑了. You(4)you(3)ren(2)da(4)xiao(4)le(0). Опять кто-то громко засмеялся.

Здесь также следует отметить, что при глаголах не-действия 了 le имеет фразовое значение, а не глагольное, и выступает уже не как суффикс, а как фразовая частица.

他来过 · 就走了. Ta(1)lai(2)guo(0), jiu(4)zou(3)le(0). Он приходил, да опять ушел.

Глагольный суффикс 过 (guo) является показателем прошедшего времени. Действие уже приходилось выполнять в прошлом и на русский язык часто переводится как “приходилось, доводилось, когда-то”. 我去过中国. Wo qu guo zhong guo. Мне приходилось бывать в Китае. (Я бывал в Китае.)

我在俄罗斯学过外语。Wo zai eluosi xue guo wai yu. В России я учил иностранные языки.

明天晚上我在家里等着你。Ming(2)tian(1) wan(3)shang(4) wo(3) zai(4) jia(1)li(0) deng(3)zhe(0) ni(3). Завтра вечером я буду ждать тебя дома.

В данной статье мы остановимся на особенностях представления глагольного вида. В учебнике «Дорога в Россию» (1 и 2 части) видовые пары русских глаголов представлены в двух аспектах: как они образуются и как их употреблять, исходя из значения вида. Рассмотрим последовательно эти аспекты.

Первый аспект: в нескольких уроках последовательно даются основные способы образования видовых пар:

1) приставочный: писать – написать, есть – съесть, смеяться – засмеяться [4, с. 203, 205; 5, с. 48];

2) суффиксальный: показывать – показать, вставать – встать [4, с. 205, 270; 5, с. 48];

3) чередование в основе: понимать – понять, посылать – послать, переводить – перевести, встречать – встретить [4, с. 233, 275; 5, с. 157];

4) супплетивизм: говорить – сказать, брать – взять [4, с. 205].

При каждом глаголе дается образец его спряжения: следовательно, как нам кажется, предполагается, что обучающиеся должны выучить и саму видовую пару, и спряжение составляющих ее глаголов.

Второй аспект: особенности употребления глаголов несовершенного и совершенного вида связаны с возможностью образования форм времен. При этом таблица глагольных форм составлена таким образом, что обучающимся становится понятно, что у глаголов совершенного вида отсутствуют формы настоящего времени, и что будущее время образуется по-разному (как составное или простое) в зависимости от вида [там же, с. 263]. На закрепление этого материала даются упражнения.

Например: «Заполните таблицу используя видовые пары глаголов».

Несовершенный вид (НСВ)

Совершенный вид (СВ)

Наст. время

Буд. время

Писать – Сейчас я (что делаю?) *пишу*. Написать – Завтра я (что сделаю?) *напишу*.

Идти – Пойти –

Есть – Съесть –

- «Закончите предложения. Напишите, что вы будете делать? Используйте следующие глаголы (НСВ/СВ): *писать* (*написать*, *прописать*), *читать*... в нужной форме».

НСВ

Завтра я (буду писать) ... ответ на ее письмо.

Я (буду читать) ... текст сегодня вечером.

СВ

Я (напишу) ... ответ на ее письмо.

Я (прочитаю) ... текст сегодня вечером.

Другой вид задания: «Напишите правильную форму глагола».

Завтра я (написать) ответ моему другу.

Я (прочитать) эту статью завтра.

Сегодня мы (съесть) уже целый торт.

- «Выберите нужный глагол».

Марк (читать/прочитать) статью и пошел гулять в парк.

Друзья сидели на террасе и (пить/выпить) чай.

Когда мы (смотреть/посмотреть) фильм, мой друг сказал, что он очень интересный.

При работе с указанными выше заданиями предпочтительно давать образцы их выполнения с последующей отработкой лексико-грамматического материала с обучающимися.

Подводя итоги рассмотрения некоторых трудностей преподавания грамматики русского языка китайским обучающимся, можно сделать следующие выводы:

1. Учет особенностей грамматической системы китайского языка позволяет выявить ряд трудностей, которые подстерегают преподавателя и обучающихся на разных этапах изучения русского языка, в частности, сложности образования и употребления вида и времени глагола.

2. Преодоление этих трудностей возможно, как с помощью выполнения заданий, универсальных для обучающихся с разными родными языками, так и специфических для китайских студентов.

Литература

1. Горелов В.И. Грамматика китайского языка. М.: Просвещение, 1982.
2. Горелов В.И. Теоретическая грамматика китайского языка. М.: Просвещение, 1989.
3. Яхонтов С.Е. Категория глагола в китайском языке. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1957.
4. Антонова В. Е., Нахабина М.М., Сафронова М.В., Толстых А.А. Дорога в Россию: Учебник русского языка (элементарный уровень). М.: ЦМО МГУ; СПб.: Златоуст, 2014.
5. Антонова В. Е., Нахабина М.М., Толстых А.А. Дорога в Россию: Учебник русского языка (базовый уровень). М.: ЦМО МГУ; СПб.: Златоуст, 2013.

Oksana N. Vorona
Elena P. Targonskaya

DIFFICULTIES OF TEACHING RUSSIAN GRAMMAR TO CHINESE STUDENTS

Abstract: This article discusses some difficulties of mastering the basics of Russian grammar by Chinese students. An attempt has been made to explain these difficulties by comparing grammar systems of the Russian and Chinese languages, as the authors suggest that the differences between the languages are the main cause of the analyzed difficulties. The article further provides tasks to overcome these difficulties and those offered by the authors, in order to improve the efficiency of training.

Keywords: Russian as a foreign language; Chinese language; grammar.

Наталья Николаевна ВострокнUTOва
к.ф.н., старший преподаватель кафедры русского языка
ФГБОУ ВО «Северо-Западный государственный медицинский университет имени
И.И. Мечникова»
Министерства здравоохранения Российской Федерации,
Санкт-Петербург

РОЛЬ КАЛЕНДАРЯ ПАМЯТНЫХ И ПРАЗДНИЧНЫХ ДАТ В ВЫБОРЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ СТУДЕНТОВ ИЗ БЛИЖНЕГО ЗАРУБЕЖЬЯ

Аннотация: Статья посвящена одному из методических приёмов – поступательному введению лингвострановедческой информации посредством художественных текстов, а именно путём выстраивания траектории изучения русского национального характера через календарь памятных и праздничных дат.

Ключевые слова: художественный текст; лингвострановедение; аксиологическая информация.

Художественный текст – квинтэссенция ценностных компонентов речевой культуры. Любое художественное произведение – носитель этических и эстетических норм времени, места и человека. Иными словами, автор художественного текста индивидуально реализует духовно-нравственный потенциал нации. На наш взгляд, одним из действенных методов введения ёмкой по смыслу и трудной для восприятия аксиологической информации на занятиях с иностранными студентами является сопровождение учебного процесса календарём памятных и праздничных дат. Календарь необходимо соотносить с календарным учебным планом, который начинает своё действие с начала учебного года (нами проводится работа по учебнику Л.В. Московкина [1]). В сентябре целесообразно ввести обучающихся в семантико-аксиологическое поле русской обрядовости, которая и ведёт своё начало с ритуального нового года 1 сентября, празднования сбора урожая. Здесь следует упомянуть о том факте, что с принятием христианства роль языческих, народных праздников и связанных с ним обрядов не стёрлась; более того, два календаря – языческий и христианский – естественным образом сплелись, слились в единое смысловое и ценностное целое.

Таким образом, в сентябре, например, можно провести занятие, посвящённое русским символам. Подбирая материал, необходимо предварительно учесть уровень знаний на эту тему самих студентов-иностранцев. Несмотря на то, что на элементарном уровне владения языком основополагающее значение имеют учебные тексты, считаем целесообразным введение фрагментов адаптированных аутентичных художественных текстов, посвящённых Руси/России. Такие словообразы, достигающие в своём функционировании символического смысла, как «поле», «хлеб», «берёза», «метель», «дом/изба», «собор» и подобные, носят общенациональный характер и ассоциируются у носителей русского языка с «русскостью». На первом этапе погружения в русскую языковую действительность можно вводить занятия и с аудированием, где серьёзную суггестивную нагрузку несёт на себе не текст, а музыка. Трудности в восприятии текста на этом этапе разрешаются эмоциональным соприкосновением иностранца с русской музыкой. Так, на занятиях можно предложить песню «Русское поле» (композитор Ян Френкель, слова Инны Гофф), любое музыкальное исполнение стихотворения Сергея Есенина «Берёза», песню «В горнице» на слова Николая Рубцова и т.п. В дальнейшем необходимо возвращение к текстам этих песен, когда уровень овладения языком

повышается. Вероятно, нет необходимости расширять арсенал средств, следует *углубляться* в ранее избранный материал.

Помимо песенного репертуара, уроки включают рассмотрение кратких фрагментов-описаний, например, контекста слова «метель» в повести А.С. Пушкина «Метель». Предварительно необходимо провести параллели со словами смыслового ряда «ветер»: буря, буран, ураган, смерч, тайфун, а также привести семантическое окружение слова «метель», традиционное для русского языка, что облегчит понимание описания метели в разных текстах: «кружит», «воет», «вьют», «заметает следы», «стоит стеной», «носится по полю», «разгулялась», «обжигает лицо» и т.п. Подобную работу можно провести и со словом «дом», причём исследовательская составляющая урока подкрепляется визуальным рядом – при рассмотрении строения русской избы и названий её частей: горница, сени, порог, пол, потолок, печь, красный угол, ставни, наличники, конёк.

Подобного рода исследование русской реальности не должно носить длительный характер на занятии, поскольку это не является приоритетом учебной программы, поэтому роль подготовительной работы преподавателя здесь велика. Необходимо логически выстроить материал от общего к частному, от первичного восприятия к исследованию языковых единиц в их эстетической функции на последующих этапах.

Ещё одним действенным способом запоминания новой лексики с учётом лингвострановедческой составляющей урока является введение материала согласно временам года. Например, осенью можно рассматривать фрагменты описаний соответствующего времени года из И.С. Соколова-Микитова, И.С. Тургенева, А.И. Куприна, А.С. Пушкина и пр. Причём, попутно можно акцентировать внимание на значимости автора в русской литературе и культуре в целом (А.С. Пушкин); на более поздних этапах обучения – на связи психологических состояний автора и (или) героя и описаний природы, обращаясь к средствам изобразительности и выразительности лексического и фонетического уровня языка. На ранних этапах достаточно одного-двух примеров для исследования. Так, например, при рассмотрении стихотворения Ф.И. Тютчева «Есть в осени первоначальной...» можно обратить внимание на эпитет «первоначальная» и продолжить этот ряд словами-описаниями осени: ранняя, золотая, поздняя, хмурая, дождливая, слякотная, «бабье лето» и пр. Подобная работа ведётся в течение всего учебного года согласно природным циклам: осень, зима, весна, лето.

Таким же образом студенческая аудитория поступательно вводится в тематику православных праздников: от зимнего Рождества и Святков – через весеннюю Пасху – до летней Троицы. Причём учебные повествовательные рассказы чередуются с качественно (эстетически) более высокими текстами – художественными, представленными фрагментами описаний из произведений В.А. Жуковского («Светлана»), Н.В. Гоголя («Ночь перед Рождеством», «Светлое воскресение»), И.С. Шмелёва («Лето Господне»), З.Н. Гиппиус («Нерождённая девочка на ёлке»), А.И. Куприна («Бедный принц»), М.Е. Салтыкова-Щедрина («Христовая ночь») и т.п. Для лёгкости восприятия материала тексты можно адаптировать, либо заменить их художественными текстами, созданными для детей (например, О.И. Першиной «За окошком Рождество», Саши Чёрного «Рождественское», Виктора Ахтерова «Воистину воскрес!» и т.п.) При этом материал закономерно вводить именно по временам года, а также в согласованности с народной календарной обрядовостью и современными традициями, вводя в рассказ слова «раньше», «прежде», «в давние времена» в противовес «ныне», «теперь», «сейчас», «в настоящее время». Так, например, Рождество в современном русском сознании тесно переплетается с празднованием Нового года; Святки – с древней традицией: с народными гаданиями, с колясками; далее следуют масленичные гуляния и Великий пост, а затем Пасха (и вновь с обрядами встречи весны, песнями-веснянками, закличками) и Троица (с народной обрядовостью, где символом является берёзка, что вновь возвращает нас к осенним занятиям, на которых берёза уже рассматривалась как один из символов

России). Видеоряд (например, изображение иконы Андрея Рублёва «Троица») станет существенным подспорьем в презентации литературного материала.

Особое внимание в России уделяется празднованию Дня Победы 9 мая. Поскольку к маю студенты уже обладают обогащённым лексическим запасом, то возможно проведение урока по типу литературно-музыкальной композиции, когда студенты рассказывают заранее выученные стихотворения (К. Симонова «Жди меня» и др.) и способны исполнить одну из песен («Эх, дороги», «Тёмная ночь» и др.). В Санкт-Петербурге и Ленинградской области студентам можно рассказать в январе о блокаде Ленинграда (например, через поэзию Ольги Берггольц).

Итак, художественные тексты, репрезентирующие национальное сознание через памятные даты и праздники, существенно обогащают словарный запас студентов и расширяют восприятие России, русской нации и национальных традиций, а также способов воплощения духовно-нравственных ценностей (в символах). Таким образом формируется лингвострановедческая компетенция студентов.

Литература

1. Московкин Л. В., Сильвина Л. В. Русский язык. Учебник для иностранных студентов подготовительных факультетов. СПб: СММО Пресс, 2004.

Natalya N. Vostroknutova

THE ROLE OF THE CALENDAR OF MEMORABLE AND FESTIVE DATES IN THE CHOICE OF ARTISTIC TEXTS WHEN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE TO STUDENTS FROM NEAR ABROAD

Abstract: The article is dedicated to the method of the progressive introduction of linguistic and country-specific information through artistic texts by building a trajectory for studying the Russian national character through a calendar of memorable and festive dates.

Keywords: authentic artistic text; linguistic and country studies; axiological information.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Аннотация: В статье рассматриваются некоторые лексические, имитационные и грамматические игры, которые могут быть использованы на занятиях по РКИ в функции «заполнителей» (fillers).

Ключевые слова: русский язык как иностранный; игровые технологии; лексические игры; имитационные игры; грамматические игры.

Организация наиболее продуктивной структуры учебного процесса, повышение мотивации к обучению, а также создание благоприятного для коммуникации микроклимата являются важными задачами, которые необходимо решить каждому педагогу. Добиться их реализации во многом помогает применение на занятиях современных образовательных технологий, нацеленных на стимулирование познавательной деятельности учащихся. Наиболее часто используемыми и эффективными являются игровые технологии.

В отличие от игр вообще педагогические игровые технологии обладают существенным отличительным признаком – четко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом. В преподавании РКИ коммуникативность является ведущим методическим принципом, предполагающим распределение языкового и речевого материала с учетом их коммуникативной значимости [1, с. 16]. Процесс обучения уподобляется процессу реальной коммуникации, где главным объектом контроля является успешность общения учащихся на русском языке. Имитационные игры при таком подходе играют важную роль, так как позволяют отрабатывать речевые конструкции в смоделированных ситуациях общения («Знакомство», «В магазине», «Встреча» и т.п.), с которыми учащиеся столкнутся в реальной жизни. Игра не только позволяет провести отработку грамматического материала в акте коммуникации, но и дает представление о социальных ролях, поведении в разных ситуациях (общение на «ты» - «вы», обращение к вышестоящему и т. п.). Так, например, продуктивной для отработки глаголов движения и направления, пространственных предлогов и наречий, а также ситуации общения на улице является игра «Спроси дорогу», где учащимся предлагается вытянуть карточку-кейс. Например: «Вы не знаете, как дойти до музея. Вы решили подойти к бабушке и узнать у неё дорогу. Как вы спросите её об этом?» Учащийся должен не только грамматически правильно составить вопрос, учитывая нормы речевого этикета, но понять и запомнить полученный в ответе маршрут. Возможна также обратная ситуация, когда учащийся должен самостоятельно представить определенный маршрут следования, например: «Вы вызвали такси, чтобы доехать до дома своего друга, но у таксиста не работает GPS-навигатор. Объясните водителю, как доехать до места назначения». Роль собеседника при таком варианте игры выполняет преподаватель, который может скорректировать ситуацию общения, упростив или усложнив её. Возможны, однако, и более простые способы представления данной игры, направленные на отработку исключительно грамматических тем. Карту стоит использовать нарисованную, так как на ней объекты изображаются четко и крупно, их ограниченное количество позволяет быстрее сориентироваться.

Проведение дидактических игр, в которых создаются ситуации, характеризующиеся включением изучаемого в необычный игровой контекст, удобнее всего использовать в

функции «заполнителей» (fillers), выступающих частью занятия. Небольшие игры могут проводиться в начале занятия в качестве лексической зарядки, актуализирующей словарный запас курсантов, или грамматической, направленной на повторение ранее изученных тем. Игровой формат позволяет поднять настроение учащихся и настроить их на дальнейшую работу. Рассмотрим пару наиболее простых игр, которые возможно использовать в начале занятия:

- «Игра в слова»: первое слово произносится преподавателем, курсанту необходимо повторить его и назвать своё слово, начинающееся на букву, на которое закончилось слово преподавателя; игра продолжается по цепочке, при этом учащимся необходимо повторять все ранее произнесенные слова, благодаря чему происходит дополнительная тренировка внимания и памяти.

- «Четвертый – лишний»: на доске (экране) представлено четыре слова, задача курсантов – понять, какое из них является лишним и объяснить причину своего выбора; после 3-4 демонстрационных примеров учащимся предлагается составить свой ряд из четырех слов и представить его своим одноклассникам; задание может быть направлено как на тренировку лексики, так и грамматики.

При закреплении материала сложных тем, требующих длительной и напряженной работы мысли, игра позволит снять эмоциональное и умственное утомление и мобилизовать силы для дальнейшей работы. Изучение глаголов движения, наиболее трудной для понимания иностранцами глагольной лексики, может быть дополнено следующей дидактической игрой: учащимся выдаются карточки (5-6), на которых напечатаны предложения с пропуском глагола; преподаватель читает глаголы, напечатанные на отдельных карточках. Задача курсантов услышать нужный им глагол и поднять руку, зачитать с ним предложение. В случае правильного ответа учащийся получает карточку с глаголом. Тот, кто сможет закрыть все пропуски на своих карточках, или тот, кто наберет их большее количество, выигрывает. Данная технология направлена на восприятие информации на слух, принятие быстрого решения на основе имеющихся знаний и ориентацию во множественном выборе. На занятиях, посвященных специальным дисциплинам, продуктивной является игра с карточками на запоминание терминов: курсанту необходимо раскрыть значения термина, не называя его, а группа должна его отгадать. Зачастую курсанты не сразу осознают, что запоминание специальной лексики на начальном этапе поможет им в дальнейшем обучении, но подобное игровое стимулирование их познавательной деятельности положительно влияет на закрепление в памяти терминологических дефиниций. Если курсант понимает значение термина, но не помнит его точное научное определение, не стоит сразу просить его перейти к следующему термину. Объяснение термина своими словами является дополнительной тренировкой речевых навыков, способствует развитию ассоциативного мышления. Для слушающих курсантов иногда объяснение термина через ассоциации позволяет лучше его запомнить и понять. Соревновательный компонент игр повышает как интерес учащихся, так и мотивацию к изучению определенных правил и грамматических тем, к пополнению лексического запаса. Опыт показывает, что применение игровых технологий на занятиях всегда вызывает положительную реакцию со стороны курсантов.

Вместе с тем, необходимо понимать, что использование игровых технологий, особенно подразумевающих заполнение значительной части занятия, требует подготовки. Технология предполагает конкретность и поэтапную проработку каждого шага игры, поэтому при подготовке к занятию преподавателю необходимо продумать каждый ход игры, объяснение её правил, цели её применения на конкретном занятии. Проводить игры стоит в хорошо знакомых преподавателю группах, число человек в которых не превышает 10-12, поскольку в более многочисленной или малознакомой аудитории сложнее поддерживать дисциплину, следить за правильностью выполнения заданий. Кроме того, игра – это не просто выполнение упражнения, награждаемого

оценкой, поэтому стоит подумать о маленьких призах для победителей, поощрение каждого участника игры важно для поднятия мотивации даже самых «малоуспевающих» [2, с. 70].

Литература

1. Лысакова И.П., Васильева Г.М., Вишнякова С.А. и др. Методика обучения русскому языку как иностранному. М.: Русский язык. Курсы, 2016.
2. Крючкова Л.С. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. М.: Флинта, 2009.

Yuliya A. Golubinskaya

THE USAGE OF GAME TECHNOLOGIES IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract: In this article some lexical, imitation and grammar games, that can be used in in teaching Russian as a foreign language in the function of “fillers”, are considered.

Keywords: Russian as a foreign language; game technologies; lexical games; imitation games; grammar games.

Надежда Ивановна Горобец
к.п.н., доцент, доцент кафедры русского языка
Военного института физической культуры,
Санкт-Петербург

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ ИВС С ПОЭТИЧЕСКИМ ПРОИЗВЕДЕНИЕМ А.С. Пушкина «Я помню чудное мгновенье...»

Аннотация: В статье рассматривается возможная методика работы ИВС с поэтическим произведением на аудиторных и внеаудиторных занятиях. Раскрывается значение обращения обучающихся к переводам стихотворения Александра Сергеевича Пушкина «Я помню чудное мгновенье...» для осуществления межкультурной коммуникации. Проиллюстрирована роль использования таких методических приемов при обращении к лирике, как история создания произведения, лексический комментарий, подстрочный перевод стихотворения на родном языке и сопоставление переводов, выполненных разными авторами.

Ключевые слова: язык; стихотворение; перевод; лексика; автор; интерпретация; творчество.

В учебных планах Военного института физической культуры предусмотрены часы для знакомства курсантов ближнего и дальнего зарубежья с творчеством А.С. Пушкина, которого по праву называют «солнцем русской литературы». В пушкинских произведениях удивительным образом нашли гармоничное воплощение «русская природа, русская душа, русский язык, русский характер... Самая жизнь его – совершенно русская» [1, с. 3]. Возможно потому, так сложно переводить А.С. Пушкина. Более того, известный пушкиновед В.С. Непомнящий подчеркивал, что «Пушкин непереволим. Не только потому, что русский язык – самый прекрасный, самый выразительный и самый глубокий язык на свете, язык, в котором гигантское место занимает интонация, которую никакими вербальными способами не передать, эта удивительная многозначность, которая у нас есть и которой нет в других языках» [2, с.25].

Между тем в 2015 году увидела свет книга переводов знаменитого стихотворения А.С. Пушкина «Я помню чудное мгновенье...» на 210 языках мира [3]. В числе экзотических переводов в книге представлены гуарани, кечуа, майя, маори, пушту, санго, фанг, хинди, челуба и многие другие.

В преддверии Международного дня родного языка, ежегодно отмечаемого в России 21 февраля, кафедра русского языка Военного института физической культуры традиционно проводит праздничные мероприятия, посвященные этой замечательной дате. В этом году стихотворение русского поэта А.С. Пушкина «Я помню чудное мгновенье...» в прочтении курсантов на португальском, армянском, азербайджанском, абхазском, казахском, киргизском, монгольском, узбекском, таджикском языках станет объединяющим началом праздника. Поэтические строки пушкинского шедевра не только прозвучат на многих языках мира, но и будут объектом культурологических и лингвистических интерпретаций курсантов.

Не секрет, что обучение русскому языку требует от студентов определенной страноведческой и лингвострановедческой подготовленности. По мнению составителей пособия «Жизнь и творчество А.С. Пушкина», «определяющим для лингвострановедческого отбора сведений о стране изучаемого языка является не желание познакомить учащихся с каким-то явлением культуры или истории, а реальные цели изучения русского языка. Обращение к творчеству писателя закономерно и органично, потому что Пушкин – это не только расцвет русской поэзии, но и расцвет русского

языка. Произведения великого русского поэта уже давно стали достоянием общечеловеческой культуры» [4, с. 3]. Можно согласиться с позицией авторов пособия, но с оговоркой. Пушкина надо знать и любить прежде всего потому, чтобы понять и полюбить Россию. А Россию надо знать, любить для того, чтобы понять, что такое А.С. Пушкин.

С точки зрения В.С. Непомнящего, «Россия – это особое место на Земле... И не зря исторически недавно это место получило название heartland – «сердечная область». Это не случайно, потому что Россия – единственное место на Земле, где Запад и Восток плавно переходят друг в друга, а не сталкиваются в конфликте [5, с. 22–23].

Отметим, что курсанты ближнего зарубежья знают стихотворение «Я помню чудное мгновенье...» на русском языке, читают наизусть. Но как обрадовались ИВС ближнего и дальнего зарубежья, увидев текст пушкинского стихотворения на родном языке. Как трепетно, волнуясь, читали они «Я помню чудное мгновенье...» на языке своей страны.

Раскроем возможные методические приемы работы с произведением на аудиторных и внеаудиторных занятиях. На аудиторных занятиях целесообразно ознакомить ИВС с историей создания произведения «Я помню чудное мгновенье...». Известно, что стихотворение К*** («Я помню чудное мгновенье...») написано поэтом в 1825 году в Михайловском. Посвящено оно Анне Петровне Керн. Первый раз Пушкин встретил Керн в 1819 г. на балу в Петербурге. Её красота взволновала поэта. Вторая встреча произошла в Тригорском, в имении родственников Керн (оно находилось недалеко от Михайловского), где А.П. Керн провела несколько дней в 1825 г. Эта встреча произвела особенно сильное впечатление на поэта, находившегося в ссылке, оторванного от друзей, и вызвала порыв горячего и нежного чувства. Анна Петровна посетила Пушкина в Михайловском. Провожая Керн, Пушкин подарил ей первую главу «Евгения Онегина», в которую был вложен небольшой листок – посвященные ей стихи. Эти стихи не только навеки прославили Анну Петровну Керн, но стали подлинным гимном любви, ее самым чистым выражением. Воздействие стихов было усилено музыкой М.И. Глинки, которую тот написал в 1839 году, посвятив ее дочери Анны Петровны – Екатерине Ермольевне. Так мать и дочь были навсегда введены в историю русской поэзии и музыки.

Перед прочтением стихотворения на русском языке ИВС необходимо ознакомить с толкованием слов и словосочетаний. Приведем некоторые примеры:

явиться – появиться;

мимолетный – мгновенный, исчезающий;

виденье – нереальный образ, созданный фантазией, мечтой;

гений – в древнегреческой мифологии – дух, помогающий человеку;

гений чистой красоты – олицетворение добра, красоты;

томленье – давящее состояние тревоги, беспокойства;

безнадежная грусть – грусть без надежды на осуществление желаемого;

шумная суета – жизнь, полная пустых, не имеющих ценности поступков;

черты – черты лица и даже весь внешний облик;

мятежный – здесь: вызывающий тревогу;

бурь порыв мятежный – Пушкин говорит о ссылке на юг.

Словарь толкований необходим ИВС не только для осмысленного прочтения стихотворения «Я помню чудное мгновенье...» на русском языке, но и для дальнейшей работы по сопоставительному анализу переводов одного стихотворения на родном языке, выполненных разными авторами. Такой сопоставительный анализ актуализирует внимание ИВС к слову. Обучающимся необходимо почувствовать сложность перевода как своеобразной интерпретации поэтического произведения. Так, курсанты из Кыргызстана, Монголии, Руанды при чтении пушкинского стихотворения на родном языке признавались, что не понимают некоторых слов. И это объяснимо, так как поэтический язык – это «лучшие слова в лучшем порядке», но не всегда понимаемые. Как свидетельствует опыт работы, даже российские курсанты испытывают трудности

при восприятии поэтических произведений XIX века, поэтому на занятиях с ИВС словарная работа приобретает особое значение.

В дальнейшей индивидуальной работе с курсантами целесообразно ознакомить их с теоретическими сведениями о том, что перевод художественного текста, в том числе и поэтического, является интерпретацией, истолкованием его. Вне зависимости от языка, на котором написано произведение, художественный перевод должен сохранять его атмосферу и авторский стиль, но не быть буквальным. Скорее, наоборот, это очень свободный, вольный перевод, не требующий точности. Талантливый переводчик вступает в творческий диалог с автором произведения. Миновать творчество, как и трансформацию, при художественном переводе невозможно. Изменения заданы самой природой - попытки приблизить иноязычный текст к современному читателю [6].

И эта трудная, но интересная работа по сопоставлению переводов, описанию результатов своих наблюдений еще ждет ИВС на внеаудиторных занятиях.

Литература

1. Жизнь и творчество А.С. Пушкина. Пособие по русскому языку / И.П. Жукова, Т.Д. Маликова, Н.Г. Ненилина, Е.Д. Хоменко, С.А. Юрманова. Тула: Тульский государственный университет, 2000.

2. Непомнящий В.С. Нет истины, где нет любви // Человек без границ. №10, 2009, С. 20–25.

3. Пушкин А.С. «Я помню чудное мгновенье...» = «A wondrous moment I remember...»: сборник переводов одного стихотворения на языки народов мира / А.С. Пушкин; [сост., подгот. текстов и указателей Б.М. Егоров]. Архангельск: Архангельский литературный музей, 2015.

4. Жизнь и творчество А.С. Пушкина. Пособие по русскому языку / И.П. Жукова, Т.Д. Маликова, Н.Г. Ненилина, Е.Д. Хоменко, С.А. Юрманова. Тула: Тульский государственный университет, 2000.

5. Непомнящий В.С. Нет истины, где нет любви // Человек без границ. №10, 2009, С. 20–25.

6. Интерпретация художественного произведения. Факультативный курс для старшеклассников и студентов: учебное пособие /под общей ред. В.Г. Маранцмана. СПб.: САГА, 2007.

Nadezhda I. Gorobets

INTERCULTURAL COMMUNICATION IN THE PROCESS OF WORKING WITH A POETIC WORK by A. S. Pushkin «I REMEMBER THE MIRACULOUS INSTANTLY ...»

Abstract: The article discusses a possible methodology for working with a poetic work in classroom and extracurricular activities. The significance of the students' appeal to translations of the poem by A. S. Pushkin «I remember a wonderful moment ...» for the implementation of intercultural communication is revealed. The role of using such methodological techniques when referring to the lyrics as the history of the creation of the work, lexical commentary, interlinear translation of the poem in the native language and the comparison of translations made by different authors is illustrated.

Keywords: language; poem; translation; vocabulary; author; interpretation; creativity.

Наталья Владимировна Дьячковская
старший преподаватель кафедры русского языка,
Тамара Михайловна Дьячковская
старший преподаватель кафедры иностранных языков
Военного учебно-научного центра Военно-Морского Флота
«Военно-морская академия имени Н.Г. Кузнецова»,
Санкт-Петербург

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА ВЬЕТНАМСКИМ ВОЕННОСЛУЖАЩИМ В ВОЕННО-МОРСКОМ ВУЗЕ

Аннотация: В статье рассматриваются особенности обучения вьетнамских военнослужащих в военно-морском вузе. С целью повышения качества подготовки иностранных военнослужащих сравниваются вьетнамский и русский языки.

Ключевые слова: вьетнамские военнослужащие; национально-ориентированное обучение; речевая деятельность; языковые особенности; подготовка иностранных военнослужащих.

Обучение иностранных военнослужащих в военно-морском вузе представляет собой сложный и трудоёмкий процесс, так как ведётся на русском языке по тем же планам и программам, что и российских слушателей.

Центр подготовки иностранных военнослужащих Военного учебно-научного центра ВМФ «Военно-морская академия им. Н.Г. Кузнецова» занимается подготовкой офицеров для флотов иностранных государств. Основной задачей кафедры русского языка Центра подготовки иностранных военнослужащих Военного учебно-научного центра ВМФ «Военно-морская академия им. Н.Г. Кузнецова» является языковая подготовка иностранных военнослужащих к учебно-профессиональной и научной деятельности на русском языке.

Современная методика преподавания русского языка как иностранного предусматривает необходимость учета национальных и психологических особенностей обучающихся.

Успешность обучения иностранных военнослужащих на основных курсах зависит от уровня владения русским языком после окончания подготовительного курса.

В «Государственном образовательном стандарте по русскому языку как иностранному» и «Требованиям к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников факультетов и отделений предвузовского обучения иностранных граждан (отраслевой стандарт)» [1, 3, 4] представлены минимальные обязательные требования к первому уровню владения языком. Из этого следует, что уровень владения языком слушателя подготовительного курса, получившего на экзамене «удовлетворительно», соответствует указанным документам, и слушатель готов к дальнейшему обучению.

Рассмотрим особенности работы с вьетнамскими военнослужащими в военно-морском вузе.

Следует отметить, что данная национальная аудитория отличается высоким трудолюбием, уважением к нашей стране, её культуре и истории. Вьетнамские военнослужащие традиционно демонстрируют чёткое понимание целей обучения. Мотивация к изучению специальных дисциплин всегда довольно высока, и именно мотивация приводит в дальнейшем к положительному результату обучения. Слушатели дисциплинированы, хорошо организованы, владеют современными техническими средствами обучения, что позволяет им успешно учиться.

Однако, в ходе обучения возникают некоторые коммуникативные проблемы при переходе вьетнамских военнослужащих с подготовительного курса на основной, когда русский язык должен в полную меру функционировать как рабочий.

Прежде всего, это связано с тем, что вьетнамский язык типологически отличается от русского. Во вьетнамском языке 6 тонов, в словах нет ударения. Формирование фонетического слуха представляет собой самую трудную задачу для преподавателей русского языка, и эта же проблема осложняет преподавание специальных дисциплин.

Для вьетнамского языка характерно отсутствие ряда звуков: *щ, ж, ц*. Не все согласные могут открывать и закрывать слоги, нет корреляции по глухости/звонкости, парности-непарности. Отсюда происходит неразличение слушателями в речи таких звуков, как б/п/в/ф, д/т, з/с, г/к/ч, что влечет за собой ошибки в написании слов: *флот-плот, враг - врач*.

Во вьетнамском языке не различаются звуки *м* и *н* в конечной позиции:

Дон – дом. [2]

Еще одна из особенностей вьетнамского языка - неразличение слов, имеющих одинаковое звучание, но разное ударение, например, *полки - полки*.

Кроме того, может быть «проглочен» или добавлен срединный слог или буква: *космические войска – комические войска - косметические войска*.

Очень часто влияние вьетнамского языка приводит к тому, что в одной и той же аудитории у разных слушателей конспект одной и той же лекции может выглядеть совершенно по-разному, в зависимости от того, какая из особенностей родного языка «сработала».

В связи с этим фонетические особенности вьетнамского языка должны, прежде всего, учитываться всеми преподавателями при работе с вьетнамскими слушателями.

Лектору необходимо следить за темпом своей речи, чётко произносить слова, особенно окончания, не «проглатывая» звуки. Во избежание разночтения терминов, главные термины обязательно записывать на доску, проговаривая вслух, чтобы слушатели смогли соотнести услышанное с написанным. Обязательно проставлять в терминах ударение.

В лекциях для российских слушателей часто используются вводные слова и предложения. Например, *итак, вот, значит, стало быть*. В силу особенностей языка вьетнамским слушателям трудно воспринимать информацию на слух, они не могут в потоке речи отсекаать вводные слова и предложения, не несущие информацию, поэтому они старательно пытаются вникнуть в смысл подобных выражений и, разумеется, терпят неудачу.

Грамматический строй вьетнамского языка отличается от русского. Вьетнамское слово неизменяемое, т.е. несклоняемое и неспрягаемое. Вьетнамцы оперируют словом, как чем-то готовым, далее неделимым, наподобие детских кубиков. Оно приобретает грамматическое значение главным образом при соединении с другими словами, т.е. путём примыкания, а не согласования или управления, как в русском языке. Во вьетнамском языке отсутствуют словоизменительные грамматические категории, свойственные русскому языку (категории рода, лица, числа, времени, вида). Почти во всех случаях в предложениях соблюдается прямой порядок слов. Наиболее распространённая модель простого предложения: подлежащее + сказуемое + дополнение [5].

Часто в лекциях по специальности предложения представляют собой очень сложные конструкции с придаточными предложениями, причастными и деепричастными оборотами, которые уводят слушателей от понимания главного.

При подготовке к лекции во вьетнамской аудитории необходимо внести корректуры в текст с точки зрения синтаксического членения на части, сделать эти части максимально простыми для понимания. При объяснении нового материала строить предложения максимально просто. Составляя фразы, ориентироваться на набор известных слушателю

конструкций и лексики, стараться использовать слова только в прямом значении, избегая переносного, не использовать профессиональные жаргонизмы, не использовать редкую и устаревшую лексику, заменяя её более употребительной.

Содержательная сторона учебного материала тесно связана с его формой, поэтому сосредоточившись только на информационной стороне предмета, и не уделяя должного внимания языковому оформлению и презентации материала, мы рискуем оказаться в ситуации, когда, не сумев понять лексико-синтаксическое оформление речи, слушатель не усвоит содержательную сторону материала.

С учётом типологических особенностей вьетнамского языка рекомендуется при проведении практических занятий и лекций:

- следить за темпом своей речи;
- правильно и чётко произносить слова;
- строить предложения максимально просто;
- составляя фразы, ориентироваться на набор известных слушателю конструкций;
- активно использовать наглядный материал (схемы, таблицы);
- создавать специальные терминологические словари;
- заранее составлять план лекции и раздавать его слушателям;
- обязательно записывать тему лекции, ключевые слова и термины на доску, проставив ударение;
- при чтении лекции называть вслух тот пункт плана, о котором преподаватель собирается говорить;
- записывая на доске формулы, обязательно предварять их словесным пояснением, чтобы слушатели смогли понять, что надо писать, а что слушать;
- в конце лекции раздать небольшой терминологический словарь, который потребуется для следующей лекции, чтобы слушатели имели возможность посмотреть эти слова в словаре.

Таким образом, для успешного решения задач по подготовке вьетнамских военнослужащих необходимо учитывать не только языковые, но и национальные и психологические особенности. Координация и тесное взаимодействие всех преподавателей, задействованных в учебном процессе, позволят осуществить качественную подготовку слушателей.

Литература

1. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. 1 сертификационный уровень. Общее владение. М.-СПб., 1999.
2. Соловьева Е.В. Учебное пособие по фонетике русского языка для студентов-вьетнамцев. М., 2011.
3. Требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников факультетов и отделений предвузовского обучения иностранных граждан (отраслевой стандарт). Утверждён приказом Минобразования России №866 от 08.05.97 г.
4. Требования к минимальному уровню образованности выпускников программы предвузовской подготовки иностранных студентов (проект)// Министерство образования Российской Федерации, СПбГПУ, серия «Проблемы обучения иностранных студентов», вып. 2. СПб., 2004.
5. Нгуен Дык Уй. К вопросу обучения вьетнамцев грамматике русского языка// Русский язык за рубежом. 1972. №3.

**PECULIARITIES OF TEACHING OF THE RUSSIAN LANGUAGE TO
THE VIETNAMESE MILITARY SERVICEMEN IN THE NAVAL
HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION**

Abstract: The article deals with peculiarities of teaching Russian to the Vietnamese servicemen in the naval higher institution. Comparison of the Vietnamese and Russian languages is given in order to improve the quality of the foreign student's professional training.

Keywords: Vietnamese servicemen; national-oriented education; language activity; tongue specifications; preparation of foreign servicemen.

Елена Игоревна Коршунова
преподаватель кафедры русского языка,
Ирина Викторовна Левина
к.п.н., доцент, доцент кафедры русского языка,
Александра Андреевна Таланина
старший преподаватель кафедры русского языка
Военного учебно-научного центра Военно-Морского Флота
«Военно-морская академия имени Н.Г. Кузнецова»,
Санкт-Петербург

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С КОМПОНЕНТАМИ «БОЙ», «ВОЙНА», «БИТВА», «ПОБОИЩЕ» В АРАБОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ

Аннотация: Формирование коммуникативной компетенции студентов не представляется возможным без знакомства с богатейшей русской фразеологией, которая представляет собой национально-ориентированный пласт русской лексической системы. В статье представлено исследование, в основе которого лежит лингвистический эксперимент, направленный на изучение проблемы понимания семантики русских фразеологизмов учащимися из Саудовской Аравии в процессе освоения курса русского как иностранного.

Ключевые слова: фразеология; фразеологизм; языковая картина мира; лингвокультурология; русский язык как иностранный; лингвистика.

В настоящее время отмечается рост числа иностранных учащихся, проходящих обучение в военных вузах Российской Федерации. Основную аудиторию в таких высших учебных заведениях составляют представители диаметрально противоположных русской (славянской) культуре: граждане Юго-Восточной Азии, а также стран Ближнего Востока. Например, для учащихся из Саудовской Аравии родным языком является арабский, относящийся к семито-хамитской группе языков. Однако основной сложностью при освоении русского языка для учащихся из стран Ближнего Востока являются не только языковые, но и культурные различия.

Одним из способов формирования представлений о новой культуре может стать фразеология, так как роль фразеологизмов в формировании языковой картины мира (далее: ЯКМ) несомненна. На это указывает, в частности, В. А. Маслова, подчеркивая, что «природа значения фразеологических единиц (далее: ФЕ) тесно связана с фоновыми знаниями носителя языка» [1, с. 68]. Некоторые исследователи говорят и о «фразеологической картине мира», считая её одним из фундаментальных понятий, выражающих этнокультурную специфику бытия человека, взаимоотношения его с окружающим миром, совокупностью общечеловеческих и индивидуальных знаний о нём, а также результатом «творческого отражения в нашем сознании не только действительного мира, но и того, что мыслится, переживается человеком, хотя и не отражает реальности» [2, с. 16]. За фразеологизмами стоит богатая история, реальные события прошлого, позабытые верования и ушедшие элементы быта. В данном исследовании под фразеологизмом понимается «устойчивая и воспроизводимая раздельнооформленная единица языка, состоящая из компонентов, наделённая целостным (или реже частично целостным) значением и сочетающуюся с другими словами» [3, с. 25-26].

Фразеологизмы, являясь устойчивыми словосочетаниями, отражающими определённые явления, связанные с культурой, бытом и традициями народа-носителя языка, представляют собой важную часть ЯКМ. Выступая в качестве экспрессивного

средства выражения, фразеологизмы также отражают эмоционально-оценочную сферу жизни народа-носителя, а значит их изучение позволяет глубже познать не только язык, но и ценности, особенности поведения и духовный мир носителей изучаемого языка, что видится немаловажным в контексте преподавания русского языка в иностранной аудитории.

В большинстве случаев преподаватель русского как иностранного не владеет родным для учащихся из Саудовской Аравии языком. Кроме того, в основе традиционной методики преподавания РКИ лежит принцип неиспользования языка посредника. Как предупредить или хотя бы уменьшить трудности, которые возникают у иностранных учащихся при освоении определённых ФЕ? Продуманная подготовка к составлению учебно-методических материалов для изучения фразеологии предполагает: отбор фразеологизмов, наблюдение за их функционированием в тексте, разработку тренировочных заданий, подбор дополнительных материалов (калькированный перевод, картинка, контекст), которые направлены на то, чтобы облегчить введение определенных фразеологизмов и выработать навыки правильного их использования в речи.

Особую группу иностранных учащихся представляют курсанты и слушатели военных учебных заведений, для которых при обучении РКИ важно не только освоение лексического минимума, соответствующего требованиям к определённому уровню владения русским языком, но и владение специальной военной лексикой. Одним из компонентов такой группы словарных единиц являются фразеологизмы, без которых не существует полноценной аутентичной русской речи. Нами предпринята попытка выделить трудности, с которыми сталкиваются арабские курсанты при изучении фразеологизмов, а также наметить возможные пути оптимизации работы по изучению русской фразеологии.

Данное экспериментальное исследование основано на информации, полученной в ходе проведения опроса в двух группах учащихся 2 курса из Саудовской Аравии. Предложенные учащимся опросники содержали фразеологизмы, отобранные из фразеологических словарей, а также устойчивые сочетания, которые трактуются некоторыми исследователями как слабоидиоматичные фразеологизмы [4, с. 67]. В качестве стимулов выступали фразеологизмы, содержащие компонент «бой», «война», «битва», «побоище» (4), в качестве филлеров были использованы фразеологизмы с анималистическим компонентом (5). Опрос проводился в течение 30 минут.

фразеологизмы-стимулы	фразеологизмы-филлеры
Вступить в бой На войне как на войне Смертный бой Мамаево побоище	Как кошка с собакой Тянуть кота за хвост Денег куры не клюют Крокодиловы слёзы Медведь на ухо наступил

Заметим, что все представленные фразеологизмы являлись для учащихся незнакомыми. Курсантам было предложено записать собственную трактовку каждого фразеологизма. Таким образом, были получены следующие результаты:

При толковании фразеологизма **на войне как на войне** учащимися была использована фраза «что случилось здесь, остаётся здесь» или сходные по значению сочетания. Данная трактовка не совпадает с основным значением фразеологизма – «по-солдатски, по-военному, т.е. приравниваясь к обстоятельствам» [5, с. 130], однако близка к устойчивому выражению «война всё спешет» означающее, что «во время тяжелых испытаний, которые вызваны войной, непродуманные поступки, ошибки, промахи в каких-либо повседневных делах не считаются серьезными» [6, с. 57-58].

Варианты трактовок фразеологизмов с компонентом «бой» (вступить в бой, смертный бой) часто включали в себя лексему «война». Так, например, при толковании фразеологизма **вступить в бой** были получены следующие толкования: «объявить войну», «добро пожаловать в нашу войну» и др. Фразеологизм **смертный бой** учащиеся объяснили так: «сильная война будет», «опасная война» и др. Данные ответы мотивированы синонимичностью понятий «бой», «война», «побоище», а также «битва» в арабском языке, все эти лексемы выражаются в арабском языке одним словом война [m'rke]. Полученные данные говорят о необходимости уделить особое внимание разграничению понятий «бой», «война», «побоище», «битва» и т.п. не только как компонентов фразеологизмов, но и как отдельных лексических единиц.

Фразеологизм **мамаево побоище** остался необъяснённым в опросниках всех участников эксперимента. Это подтверждает предположение о том, что фразеологизмы, связанные с военно-историческими событиями, представляют собой единицы языка особенно трудные для понимания в иностранной аудитории. В связи с этим при объяснении подобных фразеологизмов целесообразно проводить словообразовательный анализ, обращать внимание на особенности семантики центрального компонента данных фразеологических единиц. Также необходимо привлекать дополнительные материалы, содержащие примеры из военной истории России, подкрепляя их демонстрацией видеофрагментов из документальных и художественных фильмов. Подобная работа помогает учащимся почувствовать лексико-семантические и стилистические особенности слова «побоище». Аутентичное использование подобных фразеологизмов требует от учащихся не только языковых, но и лингвокультурных знаний.

Последовательно проводимая работа с фразеологизмами военной тематики на занятиях по русскому языку помогает в какой-то степени снять барьеры в освоении иностранными учащимися русской фразеологии. Опыт работы показывает, что представители другой культуры живо интересуются устойчивыми словосочетаниями, поскольку понимание подобных лексических единиц зачастую основывается на догадке, заставляет учащихся активно включаться в поиск смысла подобных сочетаний, который не всегда лежит на поверхности. Учащиеся самостоятельно ищут близкие по значению фразеологизмы в родном языке, делятся своими находками и маленькими открытиями, с удовольствием пробуют ввести фразеологизмы в свои речевые высказывания.

Таким образом, результаты проведённого эксперимента подтверждают сложность понимания носителями арабского языка некоторых фразеологизмов, содержащих отсылки к культурным и историческим реалиям народа-носителя языка. Кроме того, в случае рассмотрения фразеологизмов с компонентом «бой», «война», «битва» и «побоище» на занятиях по русскому языку в арабоязычной аудитории существует необходимость уделять дополнительное внимание центральным компонентам таких ФЕ, акцентируя внимание учащихся на семантических различиях между ними.

Включение фразеологических словосочетаний военной тематики в учебные материалы для проведения практических занятий по русскому языку объясняется высокой частотностью функционирования подобных фразеологизмов во многих учебных дисциплинах, которые предстоит освоить учащимся в процессе обучения в российском военном вузе. При разработке тренировочных заданий преподавателю следует учитывать систематизированные трудности, существующие в конкретной национальной аудитории.

Систематически проводимая работа с фразеологическими единицами военной тематики будет способствовать решению многих учебных задач: обогащению лексического запаса, повышению мотивации к изучению русского языка, что позволит иностранным учащимся достичь более высокого уровня языковой, речевой и лингвокультурной компетенций.

Литература

1. Маслова В.А. Лингвокультурология. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Академия, 2001.
2. Золотых Л.Г. Когнитивно-дискурсивные основы фразеологической семантики. Белгород: автореф. дис. канд. фил. наук, 2008.
3. Молотков А.И. Основы фразеологии русского языка. АН СССР: Наука. Ленингр. отделение, 1977.
4. Баранов А. Н., Добровольский Д. О. Аспекты теории фразеологии. М.: Знак, 2008.
5. Михельсон М.И. Русская мысль и речь (РМиР). Своё и чужое. Опыт русского фразеологии. Сборник образных слов и иносказаний // Ходячие и меткие слова. Сборник русских и иностранных цитат, пословиц, поговорок, пословичных выражений и отдельных слов. СПб.: тип. Имп. акад. наук, 1902-1903.
6. Фёдоров А.И. Фразеологический словарь русского литературного языка (ФСРЯЛ). М.: Астрель, АСТ, 2008.

Elena I. Korshunova,
Irina V. Levina,
Aleksandra A. Talanina

THE PECULIARITIES OF THE PERCEPTION OF RUSSIAN PHRASEOLOGICAL UNITS WITH THE COMPONENTS «BATTLE», «WAR», «FIGHT», «CARNAGE» BY STUDENTS SPEAKING ARABIC.

Abstract: Forming the communicative competence of students does not seem possible without knowledge of Russian phraseology that represents a broad ethno-centric system. The study presented in the article is based on a linguistic experiment focused on the problem of understanding the semantics of Russian phraseological units by students from Saudi Arabia in the process of learning Russian as a foreign language.

Keywords: phraseology; phraseologism; linguistic world image; linguoculturology; russian as a foreign language; linguistics.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕСЕН В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Аннотация: в данной статье говорится об эффективности применения возможностей использования песен в процессе обучения русскому языку как иностранному. Автор приводит критерии выбора музыкальных композиций для воплощения дидактических целей занятий. Представленная в статье методика работы будет полезна при освоении элементарного и базового уровней.

Ключевые слова: музыкальное произведение; языковая догадка; лексика; международная коммуникация; фонетическая разминка; мотивация; речемыслительные способности.

Современный образовательный процесс, подчиняясь стремительному развитию науки и техники, диктует требования творческого подхода в преподавании иностранных языков, в том числе использование интерактивных способов и приемов в методике обучения иностранной аудитории русскому языку. Действительно, «применение интерактивных образовательных технологий помогает активизировать учеников и интенсифицировать учебный процесс» [4, с. 128-131].

Нисколько не умаляя заслуг традиционной методики, включающей в себя объяснение определённых грамматических категорий, чтение текстов, заучивание лексического материала, выполнение письменных заданий, преподаватель должен суметь захватить и удержать внимание обучающихся, привить интерес к изучению русского языка. Повысить мотивацию к обучению необходимо и возможно. Об этом говорится во многих современных лингводидактических работах. Данную проблему в своих трудах освещали: Абрамян Э. Т., Адамян Ц. И., Геворкян Э. С., Забуга А.А., Ло Х., Минасян С. М. и др.

Использование аудио-, видеоматериалов на занятиях по русскому языку с иностранными обучающимися сегодня получает большое признание и известность. Немалую роль в этом играет доступность интернет ресурсов, таких как YouTube, Yandex Music, 3mp3.ru, zaucsev.net и др. Применение музыки имеет большое психоэмоциональное влияние на обучающихся, тем самым воздействуя на их речемыслительные способности: «музыкальные композиции вызывают позитивную эмоциональную взволнованность, активизируют центральную нервную систему, а также положительно сказываются на вербальном и невербальном интеллекте» [1, с. 86].

При отборе музыкальных композиций преподаватель должен руководствоваться определёнными критериями выбора музыкальной композиции:

- учёт речевого уровня готовности обучающихся;
- наличие необходимой к изучению лексики и грамматики;
- прослеживание повествовательной линии, проблемности сюжета;
- присутствие в тексте культурологического аспекта;
- отсутствие устаревшей, просторечной, ненормативной лексики;
- выполнение воспитывающей функции.

Музыкальное произведение в течение года целесообразно также подбирать с учётом российских государственных праздников, таких как:

- Новый год (например, «Ой, мороз, мороз, не морозь меня...»);
- День защитника Отечества (например, «Бьется в тесной печурке огонь...»);

- Международный женский день (например, «Мама, я без тебя всегда скучаю...»);
- День космонавтики (например, «Земля в иллюминаторе...»);
- День Победы (например, «Смуглянка», «День Победы») и др.

Знакомство с музыкальной композицией может сопровождаться (по возможности) просмотром видеоклипа для создания определенной эмоциональной атмосферы. Далее обучающимся будет интересно узнать от преподавателя историю создания этого произведения, автора слов песни, композитора и т.д. Последующая работа с лексикой может сопровождаться «пробуждением» языковой догадки, т.е. на этом этапе надо позволить обучающимся угадать значение незнакомых слов, и только потом разрешить обратиться к словарю. Работа с текстом может включать в себя определенное грамматическое задание по актуальной изучаемой теме или упражнение на повторение и закрепление уже пройденного материала. В дальнейшем изученная песня может быть использована в качестве фонетической разминки в начале занятий.

Методика обучения русскому языку как иностранному предусматривает необходимость создания новых эффективных приемов в преподавании. Качественная реализации данной задачи очень важна, так как «от способности к качественной коммуникации зависит будущий успех обучающегося» [3, с. 85-88.]. Использование песен в процессе занятий по русскому языку как иностранному – является одним из доступных и эффективных методов в реализации мотивационного аспекта изучения русского языка и повышении качества обучения.

Литература

1. Геворкян Э. С., Минасян С. М., Абраамян Э. Т., Адамян Ц. И. Влияние музыки на функциональное состояние студентов // Гигиена и санитария. 2013. Т. 92. № 3. С. 85-89.
2. Забуга А.А. Русская хип-хоп музыка как современный инструмент обучения русскому языку как иностранному в высшем учебном заведении // Педагогика. Вопросы теории и практики. Тамбов. 2019. Т. 4. Вып. 4. С. 87.
3. Кузнецова Г.Н. Дидактические возможности текстов судебных ораторов XIX – начала XX века в системе обучения будущих юристов // Вестник ТПГУ. 2015. № 9 (162). С. 85-88.
4. Кузнецова Г.Н. Использование интерактивных методов в системе обучения будущих юристов // Мир науки, культуры, образования. Горно-Алтайск, 2015. № 4 (53). С. 128-131.
5. Ло Х. Средства и способы усиления мотивации учащихся на занятиях по русскому языку как иностранному // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Педагогика». 2015. № 3. С. 87-91.

Galina N. Kuznetsova

USING SONGS IN THE LEARNING PROCESS RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract: this article describes the effectiveness of using the possibilities of using songs in the process of teaching russian as a foreign language. The author gives the criteria for choosing musical compositions to implement the didactic goals of the classes. The method of work presented in the article will be useful for mastering the elementary and basic levels.

Keywords: musical composition; language guess; vocabulary; international communication; phonetic warm-up; motivation; speech comprehension abilities.

Людмила Александровна Ломова
к.г.н., доцент, доцент кафедры русского языка
и общеобразовательных дисциплин для иностранных граждан
ФБГОУ ВО «Юго-Западный государственный университет»,
Курск

СТРАНОВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Аннотация: Статья раскрывает значение страноведческого аспекта в практике обучения русскому языку как иностранному, при этом решение проблемы преподнесения страноведческого материала тесно связано с решением огромного ряда промежуточных задач.

Решение данной проблемы зависит не только от обучающихся, но и от преподавателя, который должен вовлечь каждого иностранца в изучение своего предмета, в культуру изучаемого языка.

Ключевые слова: страноведение; иностранные слушатели; преподавание; адаптация; интерес.

Страноведение – это комплексная наука, включающая различные сведения о стране изучаемого языка. В отличие от основных наук, на которых оно основывается, страноведение включает в себя различные сведения фрагментарного характера и обуславливается, как наука в системе географических наук, занимающаяся комплексным исследованием материалов, больших районов, в том числе и государств [2, с. 34].

Любые сведения о стране или государстве, преподаваемые в период обучения принято называть страноведением. Главной целью страноведения является предоставление коммуникативной компетенции в международной коммуникации, через адекватное восприятие речи и оригинального текста, которые рассчитаны на носителей языка. Страноведение представляет собой дисциплину с систематизированными научными данными о странах. Данный курс знакомит обучающихся с особенностями исторического и экономического развития стран, с политическим строем и современной культурной жизнью. Целью является приобретение систематизированных, полных сведений о стране.

Путем сравнения со знаниями о своей стране, иностранцы знакомятся с бытом и культурой других стран. Тем самым, у них формируется положительное отношение к культуре других народов, путем знаний об их культуре, традициях, истории и реалиях [6, с. 124]. Главным фактором является умение правильно применять полученные в ходе изучения знания и умения. Иностранные слушатели должны уметь логично и адекватно выражать свои мысли, как в устной, так и в письменной речи.

Рассмотрим задачи страноведения:

- изучить основные сведения о политическом, экономическом устройстве стран;
- изучить информацию о климате и географическом положении;
- изучить сведения о социальной и культурной жизни стран;
- изучить реалии изучаемой страны, связанные с географическими понятиями (названия морей и океанов, особенности береговой линии, рельефа, климата и растительности и т.д.);
- научиться самостоятельно находить и подбирать страноведческую информацию в современных средствах массовой информации и Интернете, ее анализ, реферирование и аннотирование.

Для того чтобы более глубоко овладеть материалами страноведения необходимо изучать русский язык как иностранный и культуру данного языка самостоятельно. Преподаватель может лишь развить у иностранцев интерес к изучению народа других

стран, повысить мотивацию к изучению данного языка. Путем написания рефератов, подготовки презентаций, чтением информационных статей у иностранных слушателей проявляется интерес к жизни и деятельности других народов [4, с. 172].

Положение о потребности освоения русского языка как иностранного стоит в близкой взаимосвязи с культурой народа. Известно, что наряду с изучением страноведческой информации увеличивается познавательная деятельность иностранцев. Данный аспект формирует у иностранных слушателей положительную мотивацию на занятиях, расширяет коммуникативные навыки, помогает в решении воспитательных задач и мотивирует иностранцев к самостоятельному изучению языка.

Применение страноведческого материала на практике непосредственно связано с большим количеством вопросов, которые требуют серьезного подхода и обоснования.

Тексты страноведческого материала, на первый взгляд, должны развивать и формировать интерес к познавательному процессу, но на практике это не всегда так.

При работе иностранных слушателей с текстами были выявлены ряд отрицательных моментов. Некоторые иностранцы так и не могут полностью понять текста, несмотря на то, что они тщательно его проработали [5, с. 67].

В результате богатый страноведческий материал выступает в роли «тормоза» при формировании положительной мотивации к изучению языка и к учебному процессу в целом.

Для того чтобы повысить мотивацию к изучению русскому языку как иностранному, нужно развивать на занятии творческие способности. Таким образом, можно повысить их мотивацию к изучению русского языка как иностранного и желание познавать новое самостоятельно [2, с.144].

Например, можно использовать диалоги иностранцев, обыграть ту или иную ситуацию, с учетом особенностей культуры изучаемого языка при понимании единой системы этнических ценностей народов.

При изучении страноведения иностранцы могут использовать Интернет ресурсы для создания мультимедийных презентаций по тематике. Примером могут служить такие темы, как: «Праздники и обычаи России», «Города России», «Знаменитые и известные люди», «Достопримечательности города Курска» [1, с. 102]. Иностранные слушатели подходят к такого рода занятиям с большой ответственностью и с большим удовольствием. Даже самые «слабые» иностранцы показывают себя с наилучшей стороны, так как на таких занятиях могут проявить себя абсолютно с другой, с творческой стороны.

При создании презентаций иностранцы проявляют свои индивидуальные способности и творческий подход [4, с. 18].

В итоге, можно сказать, что ценность страноведения как дисциплины состоит в том, что путем постоянной оценки и сравнения происходит знакомство с народом и культурой русского языка как иностранного. Сравнение происходит с общими знаниями и понятиями страны изучаемого языка со своей страной. Преподаватели должны уметь правильно преподнести страноведческий материал, который соответствует современным жизненным реалиям. Именно этим вопросом и занимается страноведение как предмет. Страноведение является одной из главных языковых единиц, которая охватывает сразу несколько сфер жизни и деятельности народа и культуры изучаемого языка, а также обучает языку. Способность к межкультурному взаимодействию и развитая социокультурная компетенция, на сегодняшний день, являются приоритетными направлениями изучения русскому языку как иностранному.

Литература

1. Василевская Л.А., Косинова Н.А. Специфика развития малых городов // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Техника и технологии. Курск: Изд-во ЮЗГУ. 2014. №1. С. 99-105.

2. Верецагин Е.М. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 2013.
3. Ефременко В. А. Применение информационных технологий на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2016. № 8. С. 18.
4. Ломова Л.А. Эффективные методы обучения географии иностранных студентов // Предвузовское обучение иностранных граждан в современной образовательной среде: материалы II Межвузовской научно-практической конференции. М.: РУДН, 2019. С. 171-178.
5. Перкас С. В. Сообщение страноведческого характера на уроке английского языка. М.: Лист, 2007.
6. Шапов А. Н. Реализация лингвострановедческого подхода на уроках иностранных языков // Иностранные языки в школе. № 6. 2016.

Ludmila A. Lomova

COUNTRY STUDIES ASPECT IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract: the Article reveals the importance of the country-studies aspect in the practice of teaching Russian as a foreign language, while the solution of the problem of presenting country - studies material is closely related to the solution of a huge number of intermediate tasks.

The solution to this problem depends not only on the students, but also on the teacher, who must involve each foreigner in the study of their subject, in the culture of the language being studied.

Keywords: country studies; foreign students; teaching; adaptation; interest.

Элеонора Владимировна Малыгина
к.ф.н., преподаватель кафедры русского языка
Военной академии материально-технического
обеспечения имени генерала армии А.В. Хрулева,
Санкт-Петербург

ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ДИАЛОГА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Аннотация: В статье рассматривается один из вариантов организации занятия по русскому языку как иностранному в аспекте профессионального межкультурного взаимодействия. Основное внимание уделяется этапам подготовки к групповому тематическому занятию «Новый год шагает по планете», которое проводится в формате виртуального путешествия. Статья содержит описание методического обоснования эффективности реализации данной работы на уроке, активизирующей все виды речевой деятельности иностранца и позволяющей ему участвовать в разных формах коммуникации посредством русского языка.

Ключевые слова: профессиональная коммуникация; диалог; межкультурное взаимодействие; РКИ; виртуальное путешествие.

Одним из объектов изучения проблемы современного межкультурного взаимодействия является система профессионального дискурса. В профессиональной учебной коммуникации этот аспект общения особенно актуализируется в ситуациях, когда речь идет о коммуникантах, принадлежащих различным этнокультурным сообществам. Поэтому успешное и эффективное профессиональное взаимодействие преподавателя с этнически негомогенной целевой аудиторией может быть выстроено только в контексте активного межкультурного диалога.

В данной статье обратимся к одному из опытов организации преподавателем РКИ межкультурного общения в профессиональной (учебной) коммуникации.

Профессиональная деятельность преподавателя РКИ сопряжена с установкой «сформировать личность, способную и желающую участвовать в межкультурной коммуникации» [3, с. 115], а также проходящую успешный процесс социализации в иной ментальной среде. Исходя из идеи «культура общения (диалога) – это общение культур» [4, с. 23], отметим методическую целесообразность межкультурного подхода в условиях профессиональной дискурсивной практики. Любой процесс взаимодействия в информационно-кодовом пространстве должен соответствовать признаку эффективности, для которого характерно «достижение партнерами коммуникативного равновесия (паритетности), когда реализуется обоюдная заинтересованность говорящих в общении, их взаимное влияние, проявление уважения, внимательности» [1, с. 19]. Реализация проиллюстрированных условий осложняется, когда адресатом сообщения становится многонациональная целевая аудитория. Решение проблемы обучения иностранца русскому языку в аспекте диалога культур видится в активизации опыта межкультурного обмена в учебной коммуникации.

Проиллюстрируем тип задания, который может быть организован в учебной практике преподавания русского языка как иностранного. Апробация данного вида работы проводилась в одном из военных вузов на уроке РКИ в полинациональной аудитории. Нами была выбрана подготовка виртуального урока-путешествия «Новый год шагает по планете». Моделирование «путешествия» на уроке РКИ может производиться посредством следующих технических средств: компьютера, графических изображений, стендового материала, географических карт и др. Этот вид занятия эффективно и целесообразно выполнять накануне новогоднего праздника в России после изучения

курсантами (студентами) лексики, входящей в группу культурологических номинаций по теме «Новый год».

Подготовка к заданию проводилась в два этапа: первый включал составление курсантами письменного сообщения и его корректирование; на втором этапе проводилось устное выступление ИВС в жанре рассказа о новогодних традициях страны и участие в дискуссиях.

На первом этапе работы обучающиеся формировали письменное текстовое сообщение о культурных традициях встречи Нового года в их стране. Задания выполняются на уроке закрепления изученного материала по теме. Для создания текста иностранные военнослужащие использовали следующие культурно значимые предикаты: *время встречи Нового года, национальные блюда, национальные костюмы, национальные танцы, название праздника и др.* На этапе подготовки текстового сообщения преподавателем осуществляется предварительное ознакомление с письменным текстом, курсанты корректируют грамматические ошибки и запоминают содержание сообщения. Преподаватель формулирует центральный вопрос по содержанию текста, который включается в графическую схему «виртуального маршрута».

Исходя из количества представителей национальных групп, конструируется «виртуальный маршрут» путешествия по странам (для многонациональной учебной аудитории) либо по городам одной страны (для представителей одной национальной группы).

Каждый вопрос маркирует топос «виртуального путешествия.» Продемонстрируем следующие вопросы («виртуальные станции»), которые формулировались иностранным реципиентам в одном из военных вузов:

- Почему в государстве Лаос перед Новым годом жители покупают много воды?
- Какой цвет в Анголе на Новый год является символом счастья?
- Когда в Китае отмечают Новый год?
- Какие национальные блюда готовят на Новый год в Монголии?
- Что жители Экваториальной Гвинеи любят делать на Новый год?
- Что готовят женщины на праздник Навруз в Афганистане?

На втором этапе, который проводится непосредственно на групповом занятии, преподаватель обозначает маршрут путешествия и указывает названия «виртуальных станций» (*Станция 1. Государство Лаос. – Станция 2. Государство Ангола. – Станция 3. Китайская Народная Республика. – Станция 4. Монголия. – Станция 5. Экваториальная Гвинея. – Станция 6. Афганистан*).

Преподаватель называет первую станцию (*Государство Лаос*), зачитывает формулировку вопроса (*Почему в государстве Лаос перед Новым годом жители покупают много воды?*) и обращается к аудитории. Обучающиеся высказывают собственные мнения, догадки, предположения относительно проблематики данного вопроса; затем представители национальных групп выступают с сообщением («*Новый год в Лаосе*»); остальные курсанты формулируют ответ на поставленный вопрос на основе прозвучавшей информации. Только при правильном ответе на этот вопрос предполагается движение к другим станциям «виртуального новогоднего маршрута».

После ответа на вопросы возможно привлечение в структуру занятия дискуссионных форм общения. Иностранные обучающиеся подробно обсуждают культурные особенности праздника и приводят примеры отношения к данному явлению в их родной стране, а также подчеркивают отличительные признаки традиций русского Нового года.

Эффективность данного вида занятия на уроке РКИ детерминирована его ориентированностью на комплексный характер реализации форм учебной коммуникации:

- письменная монологическая речь (составление текста и корректирование ошибок);
- устное монологическое выступление (раскрытие содержания темы «*Новогодние традиции в моей стране*»);

- учебный диалог (коммуникативная деятельность преподавателя и учебной аудитории: курсанты формулируют догадки и высказывают предположения относительно представленного вопроса);

- полилогическое взаимодействие (проведение дискуссий и споров, аргументирование собственной позиции, практика сопоставления новогодних традиций России и других стран).

Целесообразность проведения урока-путешествия видится в возможности комбинирования элементов чтения, письма, аудирования и говорения при подготовке к выступлению. Иностраный обучающийся расширяет умение сообщать о значимой для его страны информации, вступая в активное коммуникативное взаимодействие с представителями иной культуры посредством русского языка.

Таким образом, в данном исследовании представлен один из способов организации межкультурного взаимодействия, целью которого является развитие коммуникативной культуры личности иностранца, изучающего русский язык. Однако решение вопроса поиска методов и приемов оптимизации межкультурного диалога в профессиональной учебной деятельности требует более углубленного и комплексного подхода, максимально полно иллюстрирующего и раскрывающего все грани понимания Homo Communicans.

Литература

1. Байкулова А.Н. Особенности эффективности коммуникации в повседневном устном общении // Эффективность коммуникации: понятие, роль адресанта и адресата, основные приемы ее достижения: монография. Саратов: ООО Издательский Центр «Наука», 2019. С. 15-21.

2. Ворожбитова А.А. Лингвориторика: основы речевого самосовершенствования. Сочи: РИЦ ФГБОУ ВО «СГУ», 2018.

3. Грекова Н.В. Формирование коммуникативной компетенции. [Электронный ресурс]: grekova_BMW_2008.pdf (дата обращения 23.01.2020).

4. Колесникова Л.Н. Риторическая личность преподавателя-филолога в контексте профессиональной культуры: Монография в 3-х томах. Том 1. Орел. ОГУ, 2006.

Eleonora W. Malygina

EXPERIENCE IN THE ORGANIZATION OF INTERCULTURAL DIALOGUE IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF COMMUNICATION

Abstract: The article considers one of the options for organizing classes in Russian as a foreign language in the aspect of professional intercultural interaction. The main attention is paid to the stages of preparation for the group thematic lesson "New year walks on the planet", which is held in the format of a virtual trip. The article describes the methodological justification of the effectiveness of this work in the classroom, which activates all types of speech activity of a foreigner and allows him to participate in various forms of communication through the Russian language.

Keywords: professional communication; dialogue; intercultural interaction; RCTS; virtual travel.

Оксана Николаевна Рукавицына
к.п.н., доцент кафедры русского языка,
Военного учебно-научного центра Военно-морского Флота
«Военно-морская академия имени Н. Г. Кузнецова»,
Санкт-Петербург

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ КУРСАНТОВ

Аннотация: Формирование межкультурной коммуникативной компетенции – основная цель обучения русскому языку курсантов военного вуза, поскольку владение этой компетенцией – условие взаимопонимания и эффективного взаимодействия военнослужащих в любой ситуации. Наиболее эффективный подход к обучению языку – лингвокультурологический, поскольку он позволяет увидеть за словом реалии культуры носителей изучаемого языка, воспринять их картину мира, понять ее. Эффективным средством формирования межкультурной коммуникативной компетенции служат общие межгрупповые занятия, посвященные круглым датам и артефактам национальной культуры.

Ключевые слова: лингвокультурологический подход; межкультурная коммуникативная компетенция; обучение иностранному языку.

В основу современной методики обучения русскому языку как иностранному положен лингвокультурологический подход, опирающийся на данные лингвокультурологии как науки.

Лингвокультурология изучает явление репрезентации в языке фактов культуры народа – носителя изучаемого языка [6]. Как подчеркивает С.Г. Тер-Минасова, «языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках» [9, с. 28], тем более что «поведенческие особенности носителей различных культур влияют на взаимодействие индивидов» [3, с. 198]. Понимание между коммуникантами, принадлежащими к разным культурам, возможно только на основе взаимного понимания их культур, знания основных артефактов, наиболее важных для носителей данной культуры. Только при взаимном понимании возможно эффективное взаимодействие.

Очевидно, что для курсантов военного вуза важно прежде всего усвоение слоя языка, связанного с профессиональной деятельностью, на что тратится самая значительная часть учебного времени, однако это не исключает более глубокого проникновения в духовный, культурный мир, включение в языковую картину мира носителей изучаемого языка, что требует более глубокого и детального ознакомления с наиболее значимыми артефактами их культуры.

Лингвокультурологический подход (Н.Д. Арутюнова, В.В. Воробьев, В.А. Маслова, Ю.С. Степанов и др.) «дает возможность видеть языковую единицу в качестве не только репрезентанта конкретного языкового уровня, обладающего характерными грамматическими признаками, но и – прежде всего! – единицы культурной памяти народа» [5].

Основной принцип лингвокультурологического подхода к обучению (к изучению) иностранного языка – принцип культуросообразности, выдвинутый почти два века назад Ф.А. Дистервегом в рассуждении о природосообразности и культуросообразности в обучении. Этот принцип требует изучать не только структурные единицы языка, но и отражение в них фактов национальной культуры.

Второй принцип, разработанный учеными-методистами в XX веке, – принцип коммуникативности, или коммуникативно-деятельностный принцип, предполагающий

усвоение иностранного языка с акцентом на общение (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, А.А. Леонтьев, О.Д. Митрофанова, Е.И. Пассов, А.Н. Щукин и др.). Этот принцип предполагает обучение языку в процессе коммуникативной деятельности, что приведет к формированию коммуникативной компетентности.

В современных условиях эффективным может считаться лишь такой подход к обучению иностранному языку, который успешно справляется с задачей формирования не только языковой и коммуникативной, но и межкультурной компетенции. При обучении иностранному языку «необходимо учитывать межкультурные различия, общие черты культур для выбора стиля, стратегий и тактик коммуникации» [7, с. 96], при этом востребованность сформированных коммуникативных умений возрастает.

Вопросами формирования межкультурной коммуникативной компетентности занимались такие ученые, как Н. А. Антропова, Н. В. Барышников, О. Б. Большаков, Г. В. Елизарова, Е. В. Коляникова, И. Л. Плужник, А. П. Садохин, Т. А. Терехова, Н. В. Черняк и др.

Важность владения межкультурной коммуникативной компетенцией становится все более очевидной как в сфере политики и экономики, так и в сфере культуры. В связи с этим постепенно складывается осознание необходимости изучения не только языков, но и культур, традиций и обычаев народа-носителя изучаемого языка. Для того чтобы осуществить полноценный акт коммуникации, необходимо быть хорошо осведомленным в нормах, правилах и этике общения, принятых носителями изучаемого языка. Именно поэтому возникает необходимость более детального изучения особенностей быта, истории, культуры и творчества народа, то есть системы ценностей, зафиксированной в языковой картине мира носителей изучаемого языка. Без этих знаний может возникнуть ситуация, когда коммуниканты, пользуясь, казалось бы, одними и теми же языковыми средствами, не одинаково воспринимают передаваемые сообщения из-за разного социокультурного опыта [4, с. 111].

Формирование межкультурной коммуникативной компетенции должно занять центральное место в педагогическом процессе в ситуации, «когда смешение народов, языков, культур достигло невиданного размаха и как всегда остро встала проблема воспитания терпимости к чужим культурам, пробуждения интереса и уважения к ним, преодоления в себе чувства раздражения от избыточности, недостаточности или просто непохожести других культур» [9, с. 9].

Межкультурная коммуникативная компетенция позволяет осуществлять общение на основе осознания общего для коммуникантов значения происходящего и достигать в итоге позитивного взаимодействия [3, с. 236]. Целью формирования межкультурной коммуникативной компетенции должно стать достижение такого качества языковой личности, которое позволило бы выйти за пределы собственной культуры, не утрачивая при этом своей культурной идентичности [3, с. 218].

Межкультурная коммуникативная компетенция – это совокупность личностных качеств, знаний, системы ценностей и отношений, способствующих созданию ценностно-смысловых, поведенческих, мотивационных, эмоционально-волевых, когнитивных результатов, обеспечивающих конструктивное взаимодействие, или способность членов какой-либо культурной общности добиваться понимания в процессе взаимодействия с представителями другой культуры [1, с. 12].

Формирование межкультурной коммуникативной компетенции особенно важно для обучающихся военных вузов [8], поскольку способствует взаимопониманию, взаимному доверию в процессе профессиональной коммуникации для достижения эффективного взаимодействия [2].

В практическом опыте кафедры русского языка, по нашему мнению, способствуют формированию межкультурной коммуникативной компетенции не только профессионально направленные занятия по русскому языку, но и – особенно! – проводимые членами кафедры объединенные занятия, на которых присутствуют курсанты разных групп и всех национальностей. Это занятия, посвященные

празднованию Нового года; Дню защитника Отечества; Дню Победы; Санкт-Петербургу, его истории и достопримечательностям. Планируется также проведение занятия «Россия и моя Родина», на котором курсанты выступили бы с заранее подготовленными сообщениями о своей родине.

Таким образом, кафедра русского языка располагает большими возможностями для эффективного формирования межкультурной коммуникативной компетентности с использованием лингвокультурологического подхода.

Литература

1. Антропова Н. А. Межкультурная компетенция как неотъемлемая составная часть профессиональной подготовки // Международный журнал экспериментального образования. № 4. 2012. С. 12-13.
2. Барышников Н. В. Основы профессиональной межкультурной коммуникации. М.: Вузовский учебник: НИЦ ИНФРА-М, 2013.
3. Елизарова Г.В. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению: дис. ...д-ра пед. наук. СПб, 2001.
4. Коляникова Е. В. Межкультурная коммуникативная компетенция как цель обучения иностранному языку старшеклассников // Вестник Череповецкого гос. Университета. Т. 2, № 4. 2013. С. 110-113.
5. Любецкая Е. П. Лингвокультурологический подход в обучении иностранных слушателей русскому языку // Технологии обучения русскому языку как иностранному и диагностика речевого развития. Минск: БГУ, 2017. С. 213-216.
6. Подчалинова Н. А. Лингвокультурология как одно из направлений обучения иностранным языкам // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. № 4. Научное изд-во «Институт стратегических исследований». Москва. 2016. С. 60-63.
7. Плужник И. Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки: Дис. ... д-ра пед. наук. Тюмень, 2003.
8. Ралдугина Ю. В. Формирование межкультурной компетенции учащихся военных вузов с точки зрения психолингвистического подхода // Опыт создания и реализации технологических инноваций в образовании: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 27 окт. 2017 г.). Чебоксары: ИД «Среда», 2017. С.137-140.
9. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово/SLOVO. 2000.

Oksana N. Rukavitsyna,

LINGUISTIC AND CULTURAL APPROACH TO THE FORMATION OF INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FOREIGN CADETS

Abstract: The Formation of intercultural communicative competence is the main goal of teaching Russian to military University cadets, since the possession of this competence is a condition for mutual understanding and effective interaction of military personnel in any situation. The most effective approach to language learning is linguoculturological, since it allows you to see the cultural realities of native speakers of the studied language behind the word, to perceive their picture of the world, to understand it. General inter-group classes devoted to round dates and artifacts of national culture serve as an effective means of forming intercultural communicative competence.

Keywords: linguoculturological approach; intercultural communicative competence; teaching a foreign language.

Ирина Сергеевна Степанова
к.п.н., доцент, профессор кафедры русского языка
Военного учебно-научного центра Военно-Морского Флота
«Военно-морская академия имени Н.Г. Кузнецова»,
Санкт-Петербург

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПОВ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

Аннотация: статья посвящена вопросу организации межкультурного общения в условиях специфики обучения иностранных военнослужащих в военно-морском вузе. В ней рассматриваются некоторые принципы межкультурного подхода и возможность их реализации в практике преподавания русского языка как иностранного в условиях военно-морского вуза.

Ключевые слова: подготовка иностранных военных специалистов; межкультурный подход; межкультурная коммуникация; межкультурное общение; коммуникативная компетенция; диалог культур.

Одним из направлений внешней политики нашего государства является международное военное сотрудничество, важной областью которого — подготовка иностранных военных специалистов в вузах МО РФ. В последнее время расширяется контингент обучающихся, увеличивается количественный и качественный состав учебных групп. Обучение русскому языку проводится в больших многонациональных группах уже на этапе предвузовской подготовки. Такая ситуация предусматривает более серьезное внимание к содержанию обучения и воспитания ИВС и организации успешного межкультурного общения в условиях военно-морского вуза. Сейчас в ЦП ИВС обучаются иностранные военнослужащие из 23 стран мира. Возраст, уровень образования, лингвистический опыт обучающихся являются важными факторами, влияющими на процесс овладения русским языком. Необходимо учитывать и то, что национальная дидактическая система формирует не только стиль овладения иностранным языком, но и личность в целом, включая её мировоззренческие и поведенческие характеристики. Эти особенности обучающихся и специфика обучения в военно-морском вузе предусматривают необходимость формирования способности осуществлять учебно-познавательную деятельность средствами неродного языка в неродной социокультурной среде. Содержание обучения в этом случае должно включать языковой и культурологический компоненты, а также быть отобрано и структурировано с учётом адаптации к российской высшей школе, быть сформировано в контексте будущей учебно-научной и учебно-профессиональной деятельности обучающихся.

Современная концепция обучения РКИ предполагает, что изучение русского языка, его структуры не должно происходить отдельно от осознания человека как языковой личности, несущей в себе особенности национального мышления, и направлена на диалог культур. В методике преподавания русского языка как иностранного всегда присутствовало внимание к культуре в рамках лингвострановедения. Идеи включения знаний о культуре страны изучаемого языка в теорию и практику преподавания иностранных языков были связаны с разработкой понятия коммуникативной компетенции. В последнее время идет поиск инновационных подходов к обучению и изучению языка. Одним из них можно считать межкультурный подход к иноязычному образованию. Внимание к культуре многократно увеличилось, и мы используем такие понятия как «язык через культуру, культура через язык», «изучение русского языка как иностранного в диалоге культур» и т.п. Данный подход предполагает, что результатом

обучения русскому языку как иностранному должна быть не только коммуникативная, но и межкультурная компетенция, поэтому в методику преподавания РКИ вошли понятия «межкультурный подход», «межкультурная компетенция», «межкультурная коммуникация». Можно сказать, что методика развивается по пути взаимосвязанного коммуникативного, социокультурного и когнитивного развития обучающихся. Это предполагает особое внимание к личности обучающегося на основе познания им чужой для него действительности и восприятия иной культуры.

Становясь участниками любого вида межкультурных контактов, обучающиеся взаимодействуют с представителями других культур, существенно отличающихся друг от друга. Отличия в языке, национальной кухне, одежде, нормах общественного поведения, отношении к выполняемой работе делают эти контакты сложными. Главным препятствием, мешающим успешному межкультурному общению, является то, что люди воспринимают другие культуры через призму своей.

Некоторые методисты утверждают, что культуроведческая составляющая в обучении русскому языку как иностранному должна пронизывать весь учебный процесс, а точнее, что необходимо организовывать обучение не языку как таковому, а культуре, неотъемлемой частью которой является язык. Такой подход к обучению основывается на данных психолингвистики, этнопсихологии, культурологии, что и позволяет определить основные принципы обучения межкультурному общению [1, с. 48].

Важнейшим принципом можно считать ориентацию на личность обучающегося, на его способность воспринимать другого как личность со своими национально-психологическими особенностями. Не менее важным является принцип кросс-культурного изучения языковых и речевых средств, выражающих этнопсихологические особенности личностей, вступающих в межкультурное общение. Реализация этого принципа обеспечивает восприятие, усвоение и использование полученных знаний в процессе формирования у обучающихся различных компетенций.

В процессе усвоения смысла и значимости отобранного материала можно формировать у обучаемых представления о культуре народа, язык которого они изучают, о возможностях взаимовлияния и взаимообогащения культур. Принцип "диалога культур" реализуется в процессе анализа и усвоения культуроведческого аутентичного материала, используемого для моделирования на занятии "культурного пространства", в которое погружаются обучающиеся. При этом важно, чтобы условия общения позволяли формировать поликультурную языковую личность, способную осознавать себя носителем и выразителем не одной, а нескольких взаимосвязанных культур, что помогало бы ей в дальнейшем в различных ситуациях межкультурного общения [2, с. 5]. Кроме того, в процессе обучения межкультурному общению необходимо учитывать тот факт, что текст высказывания порождается, и это зависит от культуры говорящего, социальной среды, в которой он живет, условий и формы общения, ситуаций общения, индивидуальных особенностей общающихся.

Трудности взаимопонимания в процессе межкультурного общения в условиях военноморского вуза могут сопровождаться коммуникационными барьерами. Преодолевать эти барьеры позволяет межкультурная компетентность участников общения, которая понимается как социокультурное качество личности, необходимое для ее адаптации к инокультурным условиям, для успешного и эффективного межкультурного общения, совместной деятельности и сотрудничества с носителями иных культур и формируется при изучении русского языка на всех этапах обучения.

Литература

1. Бердичевский, А.Л., Голубева, А.В. Как написать межкультурный учебник русского языка как иностранного. СПб.: Златоуст, 2015.

2. Современная методика соизучения иностранных языков и культур / Под общ. ред. М. К. Колковой. СПб.: Каро, 2011.

Irina S. Stepanova

IMPLEMENTATION OF THE PRINCIPLES OF INTERCULTURAL COMMUNICATION IN TEACHING RUSSIAN TO FOREIGN MILITARY PERSONNEL

Abstract: the article is devoted to the organization of intercultural communication in the context of the specifics of training foreign military personnel in a naval University. It discusses some of the principles of an intercultural approach and the possibility of their implementation in the practice of teaching Russian as a foreign language in a naval University.

Keywords: training of foreign military specialists; intercultural approach; intercultural communication; intercultural communication; communicative competence; dialogue of cultures.

Надежда Сергеевна Степанова
д. филол. н., доцент, заведующий кафедрой русского языка
и общеобразовательных дисциплин для иностранных граждан,
Татьяна Викторовна Ковалева
к.и.н., доцент кафедры русского языка
и общеобразовательных дисциплин для иностранных граждан
ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет»,
Курск

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ КАК ИСТОЧНИК ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ ИНФОРМАЦИИ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО: ГЛАВА «ЯБЛОЧНЫЙ СПАС» В КНИГЕ И.С. ШМЕЛЕВА «ЛЕТО ГОСПОДНЕ»

Аннотация: Статья посвящена изучению возможностей художественного текста как источника нравственной и лингвокультурной информации для ознакомления иностранных студентов с наиболее значимыми духовно-нравственными ценностями русского народа в процессе преподавания русского языка как иностранного, для организации межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; И.С. Шмелев; «Лето Господне»; межкультурная коммуникация.

Русские традиции и этнокультурные ценности успешно осваиваются и осмысливаются иностранными обучающимися через знакомство с народными праздниками, национальными обычаями и обрядами, которые веками сохранялись в семье и в обществе.

Обращение в процессе занятий по РКИ к адаптированным фрагментам текста книги И.С. Шмелева «Лето Господне», посвященным традициям летних календарных праздников, является методически целесообразным и продуктивным. Безусловно, знакомство с обрядами и обычаями, «связанными с мифологическими и религиозными представлениями, требует особенной деликатности в многонациональной и поликонфессиональной аудитории» [3, с. 243], поэтому мы знакомим иностранных студентов с культурными, а не религиозными традициями.

Большинство иностранцев, которые приезжают в Россию, чтобы получить образование, имеют фрагментарные представления о русской культуре; «русская классическая литература для иностранных обучающихся представляет собой сложную закодированную культурно-историческую систему» [2, с. 352]. Существенной преградой на пути к пониманию произведений русской литературы являются «недостаточное знание русской истории, приблизительное (схематичное, искаженное) представление о времени, отраженном в произведении, образе жизни и характере взаимоотношений представителей разных слоев общества в тот или иной исторический период» [4, с. 83], поэтому преподаватели проводят тщательную лингвострановедческую подготовку к восприятию художественного текста и дают подробный этно- и лингвокультурный комментарий к нему.

Пропедевтическая словарная работа включает в себя как освоение новых слов и понятий, так и комментарий к ним. Перед чтением главы «Яблочный Спас» предварительно надо освоить слова *икона, мед, орехи, освящать (окроплять), Преображение Господне, Спаситель* (Иисус Христос), *Спас* (сокращенная форма слова «Спаситель»), *церковный праздник, яблоня, Яблочный Спас*. Чтение текста методически целесообразно предварить историко-культурным комментарием о том, что с давних времен на русской земле сложилась традиция отмечать в августе три праздника, которые

следуют один за другим, – три Спаса, в которых соединились народные и православные обычаи и обряды: «Медовый Спас» (14 августа), «Яблочный Спас» (19 августа), «Ореховый Спас» (29 августа). Маленькому герою книги Ване о них рассказывает старик-праведник Горкин: «Три Спаса. Первый Спас <...> медовый Спас, Крест выносят. Значит, лету конец, мед можно выламывать, пчела не обижается... уж пошабашила. Второй Спас, завтра который вот, – яблочный, Спас-Преображение, яблоки кропят <...> А третий Спас называется орехный, орехи поспели, после Успенья» [5, т. 4, с. 89]. Преображение Господне (Яблочный Спас) считается главным среди этих праздников и имеет в православии статус двенадцатого праздника – одного из двенадцати важнейших после Пасхи праздников с фиксированной датой.

По традиции, на Преображение Господне совершается освящение яблок и других плодов. На Яблочный Спас пекут пироги с яблоками, варят яблочное варенье и угощают яблоками родных, близких, а также сирот, неимущих. Горкин вместе с Ваней едет на «Болото» (торговую Болотную площадь в Москве), где закупает несколько «огромных корзин» яблок разных сортов – для освящения и угощения: «Вот белый налив, – “если глядеть на солнышко, как фонарик!” – вот ананасное-царское, красное, как кумач, вот анисовое монастырское, вот титовка, аркад, боровинка, скрыжапель, коричневое, восковое, бель, ростовка-сладкая, горьковка» [5, т. 4, с. 94].

И.С. Шмелев написал о веселой традиции – трясти яблони в своем саду, чтобы собрать спелые яблоки: «Он прилаживается и встряхивает, легким трясом. Падает первый сорт. Все кидаются в лопухи, в крапиву <...> Ползают все»; «Встряхивает и Василь-Василич: словно налетает буря, шумит со свистом, и сыплется дождем яблочки, по голове, на плечи» [5, т.4, с. 90, 91].

В начале главы И.С. Шмелев пишет о том, что в преддверии праздника маленький Ваня испытывает смешанные чувства – радость и тревогу, потому что на следующий день после Яблочного Спаса ему предстоит держать экзамен в гимназию: «Все у нас говорят, что главное – Закон Божий хорошо знать. Я его хорошо знаю, даже что на какой странице, но все-таки очень страшно, так страшно, что даже дух захватывает, как только вспомнишь» [5, т. 4, с. 88]. Однако все переживания и впечатления этих светлых августовских дней гармонизируют его «разверстую и отзывчиво-нежную детскую душу» [1] – и в этом великая суть праздника: «Он так покойно смотрит в мои глаза, так по-вечернему светло и золотисто-розовато на дворе <...> так радостно отчего-то мне, что я схватываю охапку стружек, бросаю ее кверху, – и сыплется золотистый, кудрявый дождь <...> По мне пробегает дрожь, я принимаюсь безудержно смеяться, прыгать, и с этим смехом бьется во мне желанное, – что в училище меня впустят» [5, т. 4, с. 97].

В главе «Яблочный Спас» (и только в ней) четыре раза упоминается Курск и яблоки из Курска: «Ондрей Максимыч земляк мне, на совесть даст. Ему и с Курска, и с Волги гонят»; «Эй, открой, с Курска которые, за дорогу утомились, очень хороши будут...»; «Золотой-голубой дьячок несет огромное блюдо из серебра, красные на нем яблоки горою, что подошли из Курска»; «Священники освящают воду. Потом старший, в лиловой камилавке, читает над нашими яблоками из Курска молитву о плодах и винограде, – необыкновенную, веселую молитву, – и начинает окроплять яблоки» [5, т. 4, с. 90, 94, 96] – и это не случайно.

Курская область всегда славилась своими садами – как в прошлом, так и в настоящем. Самой знаменитой среди профессиональных селекционеров и ценителей является антоновка; антоновские яблоки – старинный русский зимний сорт яблок, аромат которых прославили русские писатели и поэты, воспел и И.С. Шмелев: «Зажмуришься и вдыхаешь, – такая радость! Такая свежесть, вливающаяся тонко-тонко, такая душистая сладость-крепость»; запахи «мешаются со сладким духом, необычайно тонким, как где-то пролитые духи, – от яблок»; «А я дышу и дышу этим сладким и липким духом» [5, т. 4, с. 90, 94].

С 2000 года название «Курская антоновка» носит ежегодная премия Курской области по итогам конкурса общественного признания «Человек года», лауреатом которой может стать любой человек, независимо от возраста, являющийся достойным примером в своих делах и поступках, посвятивший себя служению людям, творчеству или любимой профессии, преданный своему Отечеству и курской земле; в таких номинациях, как «Событие года», «Честь и достоинство», «Доблесть и слава», «Золотые руки», «Мудрость и опыт», «Поступок года» и др. В августе 2008 года в центре Курска был открыт памятник Курской антоновке (автор – уроженец Курской области, народный художник РФ В.М. Клыков).

Таким образом, художественный текст в преподавании русского языка как иностранного является источником лингвокультурной информации, исключительным по силе правильно организованного восприятия, и невозможно переоценить его значение для организации межкультурной коммуникации, для ознакомления иностранных студентов в процессе преподавания русского языка как иностранного с наиболее значимыми, проверенными веками этническими моделями поведения и духовно-нравственными ценностями русского народа.

Литература

1. Ильин И. Лето Господне, произведение писателя И.С. Шмелева, одно из высших выражений русского мировоззрения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.historycenter.ru/info/russkoye_mirovozreniya/436836.html#.XhOPctQS8rg (дата обращения: 07.01.2020).
2. Степанова Н.С., Ковалева Т.В., Амелина И.О. Концепт «усадыба» в русской литературе о детстве на занятиях с иностранцами // Русская литература в иностранной аудитории: сборник научных статей. Вып. 7. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2018. С. 352–358.
3. Степанова Н.С., Ковалева Т.В., Амелина И.О. Этнокультурные ценности русского народа на занятиях по литературе с иностранными обучающимися: зимние календарные праздники в книге И.С. Шмелева «Лето Господне» // Русская литература в иностранной аудитории: сборник научных статей. Вып. 8. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2019. С. 241–247.
4. Толстухина И.И. Введение иностранных студентов в контекст эпохи при чтении русского художественного текста // Русская литература в иностранной аудитории: сборник научных статей. Вып. 7. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2018. С. 83–93.
5. Шмелев И.С. Собрание сочинений: В 5 т. М.: Русская книга, 1998–2000.

Nadezhda S. Stepanova
Tatiana V. Kovaleva

ARTISTIC TEXT AS A SOURCE OF LINGUOCULTURAL INFORMATION IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: THE CHAPTER «APPLE FEAST OF THE SAVIOUR» IN THE «SUMMER OF THE LORD» BY I.S. SHMELEV

Abstract: The article is devoted to the study of the possibilities of an artistic text as a source of moral and linguocultural information for familiarizing foreign students with the most significant spiritual and moral values of the Russian people in the process of teaching Russian as a foreign language, for organizing intercultural communication.

Keywords: Russian as a foreign language; I.S. Shmelev; «Summer of the Lord»; intercultural communication.

Надежда Сергеевна Степанова
д. филол. н., доцент, заведующий кафедрой русского языка
и общеобразовательных дисциплин для иностранных граждан,
Татьяна Викторовна Ковалева
к.и.н., доцент кафедры русского языка
и общеобразовательных дисциплин для иностранных граждан
ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет»,
Курск

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА НАГЛЯДНОСТИ ОБУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИСТОРИИ РОССИИ С ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ

Аннотация: Статья посвящена вопросам методики и практики использования принципа наглядности обучения на занятиях по истории России с иностранными студентами, что способствует пониманию и эффективному запоминанию исторических фактов, уважительному отношению к российской истории и культуре, формированию объективного взгляда на исторические события, обучению навыкам межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация; принцип наглядности; история и культура России; 75-летие Победы в Великой Отечественной войне.

Изучение русского языка как иностранного с учетом коммуникативной составляющей предполагает понимание ценностей и норм, символов и моделей поведения, характерных для русской культуры, что в свою очередь способствует обучению навыкам межкультурной коммуникации, оказывает позитивное влияние на успешную адаптацию иностранных обучающихся к условиям новой для них социокультурной среды, которая представляет для них «сложную закодированную культурно-историческую систему» [6, с. 352].

Опыт показывает, что история России для иностранных слушателей подготовительного факультета является достаточно сложной дисциплиной, и в этой связи одним из ключевых вопросов методики ее преподавания является отбор исторических документов и текстов для чтения, учитывающий уровень языковой подготовки обучающихся; кроме того, «тексты должны вызывать интерес у обучающихся» [2, с. 277].

Практика показывает, что инофоны проявляют значительный интерес к истории и современной политике, однако существенной преградой для них являются недостаточное знание русской истории, приблизительное или искаженное представление об исторических фактах и событиях (в том числе о Второй мировой войне), которые в условиях идеологического противостояния получают различные интерпретации, нередко пересматриваются и искажаются. Поэтому на этапе предвузовской подготовки, когда лексический запас иностранных обучающихся еще ограничен, требуются значительные усилия со стороны преподавателей, чтобы объяснить исторические факты, явления и события не только древней, но и современной истории.

Исторические реалии хорошо воспринимаются и запоминаются иностранными обучающимися, если они сопровождаются наглядными средствами обучения: схемами, таблицами, картами, диаграммами, иллюстрациями, репродукциями картин, презентациями, аудио- и видеоматериалами. Современные компьютерные технологии позволяют расширить возможности использования принципа наглядности на занятиях с инофонами, что повышает эффективность обучения, создает необходимый эмоциональный настрой, который оказывает положительное влияние на процесс

понимания и запоминания. Такой вид работы, сочетающий представление визуальной и аудиальной информации, «позволяет повысить информативность и качество изучаемого материала, наглядность обучения, реализовать его доступность» [1, с. 327], способствует целостному восприятию и прочному усвоению материала, интенсифицируя воздействие на учащегося [4, с. 84].

Хорошо зарекомендовавшими себя являются «методы, основанные на применении новых информационных технологий. Овладение этими методами является неотъемлемой составляющей обучения студентов, формирования их речевой компетенции. Информационные технологии применяются и как форма иллюстративно-наглядного метода, и для обучения созданию самостоятельного электронного продукта» [5, с. 177]. Методически целесообразной в настоящее время признана разработка электронных приложений, электронных учебников, которые создаются в различных программах. Одной из них является программа Turbosite, которая имеет русскоязычный интерфейс, проста в освоении, функционирует в любой операционной системе и в любом браузере, позволяет работать как с использованием интернета, так и без него.

В преддверии 75-летия Великой Победы мы разработали и протестировали электронное пособие (с использованием программы Turbosite), посвящённое истории Великой Отечественной войны, где в доступной форме представили основные этапы истории войны (битву под Москвой, блокаду Ленинграда, Сталинградскую, Курскую битвы и др.). В пособие включены словарь терминов и понятий с переводом на английский язык; навигация с возможностью выбора маршрута – той или иной темы, видеоматериала в зависимости от уровня владения языком и конкретной направленности обучения; контрольные вопросы и задания. В пособии представлены фрагменты художественных и документальных фильмов, карты основных боевых действий, песни и стихи военных лет, фотографии, в том числе из личных архивов преподавателей кафедры. Такие аудиовизуальные материалы при ограниченном лексическом запасе иностранных обучающихся оказывают большую помощь в понимании событий и исторического контекста. Материалы пособия могут быть использованы при изучении не только истории, но и русского языка как иностранного, а также для проведения кураторских часов в группах тех направленностей подготовки иностранных обучающихся, где история как отдельная дисциплина не предусмотрена учебным планом.

Инофоны как под руководством преподавателя, так и самостоятельно могут смотреть включенные в пособие видеофрагменты, документальные сюжеты, в том числе о параде Победы 9 мая в Москве, об акции «Бессмертный полк» в Курске; слушать песни «Священная война», «Журавли», «На всю оставшуюся жизнь», стихи на русском языке. Особое внимание в пособии уделяется региональной тематике: в нем представлены фотографии военного и послевоенного Курска; мемориалов, посвященных Курской битве, героям, погибшим за освобождение Курска, и героям-курсянам.

Территория Курска и Курской области, где проходили боевые действия, предоставляет дополнительные возможности для ознакомления с историей Великой Отечественной войны. Так, на экскурсиях цикла «Курск – город-воин, город-труженик» иностранные обучающиеся знакомятся с памятниками, посвященными героям и событиям войны, с военной техникой, которая экспонируется на проспекте Победы, с экспонатами Курского государственного краеведческого музея. Потрясение вызывает акция «Бессмертный полк», особенно когда иностранные обучающиеся видят ее своими глазами и понимают ее смысл; участие в ней становится предметом гордости и фотосессий.

Таким образом, аудиторные занятия с использованием художественных и документальных текстов, электронного пособия, медиаресурсов, экскурсии и участие в массовых мероприятиях позволяют не только познакомить иностранных обучающихся с историческими событиями и символами Великой Победы, но и дают им возможность понять трагедию войны и величие подвига русского народа, что, на наш взгляд,

способствует формированию «познавательной, гражданской, информационно-технологической, коммуникативной компетенций, часть из которых носит надпредметный характер» [3, с. 70]. Использование принципа наглядности обучения на аудиторных и внеаудиторных занятиях способствуют пониманию и эффективному запоминанию исторических фактов, событий и процессов, повышению мотивации к изучению истории России, уважительному отношению к российской истории и культуре, формированию объективного взгляда на исторические события, обучению навыкам межкультурной коммуникации.

Литература

1. Ковалева Т.В. Разработка и использование мультимедийных средств обучения в процессе преподавания дисциплин культурологического цикла // Современные проблемы высшего профессионального образования: Материалы III Международной научно-методической конференции. Курск: Юго-Зап. гос. ун-т, 2011. С. 327–329.

2. Ковалева Т.В., Ломова Л.А. Проблемы преподавания истории России иностранным обучающимся на этапе предвузовской подготовки // III Международный конгресс преподавателей и руководителей подготовительных факультетов (отделений) вузов РФ «Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность». IV Всероссийская научно-практическая конференция «Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан»: сборник статей. М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2019. С. 276–280.

3. Ковалева Т.В., Михайлова Е.Д. К проблеме реализации компетентного подхода в преподавании социальных дисциплин в высшей школе // Современные проблемы высшего образования: Материалы VII Международной научно-методической конференции. Курск: Юго-Зап. гос. ун-т, 2015. С. 70–73.

4. Романова Н.Н., Амелина И.О., Черкашина Т.Т. Оптимизация работы с аутентичными аудиовидеоматериалами на занятиях по русскому языку как иностранному // Известия ЮЗГУ. Серия Лингвистика и педагогика. 2018. № 2. С. 83–92.

5. Степанова Н.С., Глебова М.А. Формирование речевой компетенции студентов в процессе обучения // Язык и межкультурная коммуникация в современном информационном пространстве: материалы V Всероссийской научной конференции школьников, студентов и аспирантов. Курск: Изд-во ЮЗГУ, 2014. С. 175–178.

6. Степанова Н.С., Ковалева Т.В., Амелина И.О. Концепт «усадыба» в русской литературе о детстве на занятиях с иностранцами // Русская литература в иностранной аудитории: сборник научных статей. Вып. 7. СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2018. С. 352–358.

Nadezhda S. Stepanova
Tatiana V. Kovaleva

THE IMPLEMENTATION OF THE PRINCIPLE OF VISUALIZATION OF TRAINING IN CLASSES ON THE HISTORY OF RUSSIA WITH FOREIGN STUDENTS

Abstract: The article is devoted to the questions of the methodology and practice of using the principle of visualization of training in classes on the history of Russia with foreign students, which contributes to understanding and effective memorization of historical facts, respectful attitude to Russian history and culture, formation of an objective view of historical events, and intercultural communication skills training.

Keywords: intercultural communication; the principle of visualization; history and culture of Russia; 75th anniversary of Victory in the Great Patriotic War.

Наталия Геннадьевна Тищенко
к.п.н., доцент кафедры русского языка
Санкт-Петербургского государственного
архитектурно-строительного университета
София Фимовна Тищенко,
студентка
Санкт-Петербургского государственного университета,
Санкт-Петербург

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ

Аннотация: В статье обосновывается методическое осмысление включения комических текстов при обучении РКИ. Представлена методически релевантная классификация лексических средств комического. Выделены умения, которые необходимы для восприятия текстов на основе лексических средств комического.

Ключевые слова: преподавание РКИ; комический текст; тексты-шутки; восприятие комического; дискурсивная компетенция.

В методике преподавания РКИ достаточно популярным видом учебного материала являются тексты на основе средств комического. Комиксы, инфографика, анекдоты, тексты-шутки часто включаются в учебники и учебные пособия по иностранным языкам. Несмотря на практический интерес к таким материалам, методическим аспектам их использования уделяется недостаточное внимание. Задачами методической интерпретации и создания соответствующего методического аппарата являются определение критериев отбора комических текстов, возможностей их адаптации, формам и приемам работы с ними.

Анализ учебников и учебных пособий по русскому языку показал, что такие тексты используются в основном в качестве упражнений для формирования репродуктивных умений; заключенный в текстах лингвистический материал, как правило, не связан с темой занятий, лишь иногда используется как материал для повторения; задания к текстам отличаются однообразием, предполагают пересказ, ответы на поставленные вопросы или анализ отдельных лингвистических явлений.

Особенности восприятия коротких комических текстов, анекдотов, связанные с их психологическим своеобразием, остаются за пределами внимания методистов. Психологические и психолингвистические особенности восприятия комического должны быть учтены при создании методики работы над текстами-шутками в соответствии с требованиями коммуникативной направленности обучения русскому языку как иностранному. Мыслительная активность должна обеспечиваться методикой работы над текстами-шутками при изучении русского языка иностранцами, с учетом того, что при этом вступают во взаимодействие уровень осознания на родном языке и уровень иноязычного осознания.

Комический эффект текстов-шутки может иметь в своей основе комизм ситуаций (положений, характеров) и комизм, создаваемый языковыми средствами.

1. Комизм ситуаций – лаконичное описание ситуации, в которой содержится противоречие. Этот вид текстов составляет значительную часть текстов-шутки, представленных в учебниках и учебных пособиях. Их использование целесообразно для совершенствования умения воспринимать тексты, поскольку понимание их обеспечивается лишь точностью понимания языковых средств, использованных для описания самой ситуации;

2. Комизм, построенный на особенностях использования лингвистических средств.

Тексты-шутки, которые построены на этой основе, предполагают совершенное владение иноязычной лексико-грамматической системой, поскольку необычность употребления лингвистических средств обуславливает особые трудности при их восприятии.

Одновременность восприятия двух планов слова или ситуации создает психологические трудности при работе иностранцев с русскими каламбурами.

Лингвистические трудности каламбура обусловлены особенностями функционирования в них слова, реализацией в нем одновременно двух значений с необычностью употребления и сочетания лексических единиц.

Для преодоления этих трудностей в процессе восприятия текстов, построенных на основе лексических средств комического (ЛСК), необходимы такие умения, которые обеспечивают, в первую очередь, выявление этой необычности. Умение выявить ошибку в тексте, и умение ухватить противоречие, необычность при восприятии комического – необходимая составляющая совершенного владения языком, совершенной коммуникативной компетенции. Умения, которые являются основой понимания текста, можно отнести к дискурсивным умениям как средству формирования дискурсивной компетенции. «Развивающие резервы дискурса как средства формирования коммуникативной компетенции наиболее соответствуют целям обучения, при том, что обучающийся является субъектом учебной деятельности, то есть активным и творческим партнером по коммуникации» [1. с. 375].

Для создания методически релевантной системы изучения лингвистических особенностей комических текстов, то есть постижения особенностей функционирования слова в тексте целесообразно представить классификацию лексических средств комического (ЛСК).

В целях создания рациональной методики для анализа текстов, содержащих ЛСК, нами предложена классификация, позволяющая учитывать психологические особенности восприятия комического, то есть психологические механизмы, участвующие в восприятии, в том числе языковое чутье [2].

Языковые средства комического, в частности лексические средства, на основе которых построены тексты, предлагаемые в качестве объекта и средства обучения, могут быть классифицированы в методических целях на основе:

- необычности формы лексического элемента: паронимы, омографы, омофоны, слов с «дифференцирующим написанием», созвучные слова
- необычности реализации значения слова: полисемия, антонимия, омонимия, тематически сближенные слова
- необычности сочетания; разложение фразеологизма
- несоответствия ситуации.

Слово в функции актуализатора комического, вступает в разнообразные отношения в тексте:

- слово-слово;
- слово-словосочетание
- слово-текст
- слово-ситуация (подтекст, ситуативный фон).

Однако все они имеют общее в том, что в результате любого из указанных уровней взаимодействия переосмысленное слово становится в зависимость от всего текста, и в свою очередь, влияет на текст, переосмысливая его. Это ведет к возникновению нового семантического плана, который создает двуплановость восприятия, что является основой комического эффекта.

На основе предложенной классификации могут быть сгруппированы учебные тексты, включенные в систему упражнений для усвоения отдельных лексических явлений при формировании и совершенствовании коммуникативных умений.

Узнавание и восприятие необычности и двуплановости [3] представляют собой значительные трудности для иностранцев, поэтому необходимо создавать особые методические технологии по формированию коммуникативных умений в составе дискурсивной компетенции при освоении ЛСК для продвинутого этапа обучения РКИ. Эти умения должны опираться на:

- знание системных связей слов в составе лексико-семантической системы
- представление о текстовых связях слов, функциональных свойствах слов и их реализации в текстах
- навыки употребления слов в соответствии с современными языковыми нормами
- умения распознавать необычность употребления слова в тексте
- умения анализировать текстовые особенности в употреблении слов
- понимание структурной организации текста и умения его структурно-семантического и структурно-логического анализа
- умения определять использование слов как средств создания комического на основе сопоставления двух одновременно реализованных в тексте семантических планов слова.

Литература

1. Тищенко Н.Г., Чекмарева Н.Н. Принципы использования дискурса в практике обучения РКИ // Вопросы современной филологии и проблемы методики обучения языкам. Материалы VII Международной научно-практической конференции. Брянск: БГИТУ, 2019.
2. Гохлернер М.М., Эйгер Г.В. Психологический механизм чувства языка // Вопросы психологии, 1983 г. №4. С. 137-142.
3. Карасик В.И. Языковая кристаллизация смысла. Волгоград: Парадигма, 2010.

Natalia G. Tishchenko
Sofia F. Tishchenko

METHODICAL ASPECTS OF USAGE OF COMIC TEXTS IN TEACHING RUSSIAN AS FOREIGN

Abstract: The article substantiates the methodological understanding of the inclusion of comic texts in teaching Russian as foreign. The methodically relevant classification of the lexical means of the comic is presented. The skills that are necessary for the perception of texts based on the lexical means of the comic are highlighted.

Keywords: teaching Russian as foreign; comic text; joke texts; perception of comic; discursive competence.

Маргарита Владимировна Фадеева
старший преподаватель кафедры русского языка
Военного учебно-научного центра Военно-Морского Флота
«Военно-морская академия имени Н. Г. Кузнецова»,
Санкт-Петербург

К ВОПРОСУ ОБУЧЕНИЯ РЕЧЕВОМУ ЭТИКЕТУ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

Аннотация: Статья затрагивает проблемы обучения русскому речевому этикету (РЭ) иностранных военнослужащих (курсантов и слушателей академий). Анализируются типичные ошибки в употреблении формул РЭ, а также представленность в учебных пособиях, используемых на занятиях, этикетных клише и тренировочных упражнений по их закреплению.

Ключевые слова: формулы русского речевого этикета; обучение речевому этикету; социальные роли; формы обращения.

Изучение речевого этикета (РЭ) в процессе овладения русским языком иностранными военнослужащими занимает крайне важное место. Выражение коммуникативных интенций и освоение коммуникативных навыков невозможно без знания правил РЭ. Он регулирует отношения между собеседниками в речевом акте, выполняя, главным образом, контактоустанавливающую функцию. От правильного владения формулами РЭ во многом зависит успешность процесса коммуникации.

Трудности обучения речевому этикету обусловлены многогранностью самого объекта (речевые формулы общения) и соотносительностью РЭ с различными разделами лингвистической науки: лингвострановедением, социолингвистикой, стилистикой, фразеологией, теорией речевых актов, лингвистической прагматикой и т.д. [1; 2]. РЭ национально специфичен, что делает его частью лингвострановедения. Поскольку он связан с обычаями и привычками народа, освоение самих речевых формул общения требует предварительного овладения соответствующими страноведческими знаниями. В коммуникации неизбежно находят выражение социальные роли собеседников, которые фиксируются в РЭ.

Правильный выбор этикетной формулы в зависимости от осознаваемой говорящим своей социальной роли в конкретной ситуации предполагает знакомство с хотя бы минимальным набором способов выражения одной и той же интенции. То же самое можно сказать и о стилистической вариативности формул РЭ, которые классифицируются как по экспрессивной шкале (вежливо/грубо, официально/неофициально и т.п.), так и по функциональной (деловая сфера, научная среда, бытовое общение и др.). Изучение иностранцами формул РЭ сходно с изучением фразеологизмов и устойчивых выражений в том плане, что семантические и грамматические связи внутри этикетных формул часто затемнены и не всегда могут быть истолкованы на базе традиционной лингвистики, а потому эти формулы обычно заучиваются без анализа их оставляющих. Здесь на помощь могут прийти достижения лингвистической прагматики, которые дают объяснение особому использованию грамматических и лексико-грамматических конструкций в структуре формул РЭ.

Такая сложная система этикетных формул заслуживает пристального внимания методистов и преподавателей-практиков, обучающих русскому языку ИВС [3]. Это теоретическое положение подтверждается анализом ошибок, совершаемых иностранными военнослужащими. Иностранцы, изучающие русский язык, уже с первых шагов процесса обучения испытывают потребность в овладении правилами этикета в российском обществе и, следовательно, речевого этикета. Они активно интересуются, как принято вступать в контакт с окружающими их людьми, поддерживать этот контакт

и развивать его, как быть вежливыми и адекватно реагировать на этикетные знаки собеседника. Однако сам факт осознания и преподавателями, и обучаемыми всей важности освоения правил использования формул РЭ еще не гарантирует безошибочности их употребления. Остановимся на некоторых частотных ошибках, встречающихся в речи ИВС.

I. При изучении местоимений 2-ого лица (формы “ТЫ” – “ВЫ” в общении с одним собеседником) трудности возникают как у слушателей, в родном языке которых формально не представлено противопоставление таких форм (англ. язык), так и у слушателей, которые используют подобные формы в родном языке (араб., фр., ит. и др.). Объяснение этому надо искать в недостаточном понимании обучаемыми условий, которые диктуют выбор формы. Оппозиция “ТЫ” – “ВЫ” не ограничивается просто выражением меньшего/большого уважения к адресату. Необходимо также учитывать степень знакомства собеседников, официальность / неофициальность обстановки, равенство/неравенство ролевых позиций, характер отношений между собеседниками. Если в молодежной среде при знакомстве возможен быстрый переход на “ТЫ”, то среди людей более старшего возраста этот переход осуществляется гораздо позднее, либо вообще не происходит. В культурно-языковых традициях других стран замена “уважительных” местоимений на “дружеские” возможна при других условиях (в итальянском языке, например, - при менее длительном контакте, практически сразу же). В условиях официальной обстановки давнее знакомство или дружеские отношения адресанта и адресата не принимаются во внимание, здесь предпочтителен выбор местоимения “ВЫ”. Нередко ИВС стремятся выразить свои теплые, доверительные отношения к собеседнику употреблением формы “ТЫ” независимо от степени знакомства с ним или условий конкретной обстановки. Носители русского языка могут воспринять это обращение как невежливое, неуместное, фамильярное и даже грубое. Особенно важно для ИВС усвоить правила использования местоимений “ТЫ” – “ВЫ” в ролевых позициях субординации: старший / младший, начальник / подчиненный, учитель / ученик и т.п., где недопустима форма “ТЫ” в общении со старшим по возрасту или служебному положению.

Кроме того, ошибки в употреблении вышеуказанных местоимений могут быть спровоцированы удобством употребления формы “ТЫ”, так как, с точки зрения грамматики, использование единственного числа по отношению к одному собеседнику является более логичным и естественным.

II. Форма обращения в русском языке вызывает не меньше трудностей у ИВС. Остановимся на двух ситуациях, наиболее частотных на практике в общении слушателей с носителями языка:

- а) обращение к незнакомому человеку на улице и в общественном месте;
- б) обращение к знакомому лицу в официальной обстановке.

A) Формы привлечения внимания без называния адресата (например, *“Простите! Извините!”*) легко усваиваются иностранными слушателями. Подобные формулы во многих языках идентичны. Но в этой функции иностранные слушатели часто используют слово *“пожалуйста”*, которое в русской речи не может служить для привлечения внимания, а может лишь сопровождать этикетные формулы. Эта ошибка вызвана интерференцией родного языка (либо языка-посредника).

Нужно отметить, что чуть более сложные языковые конструкции обращения к незнакомому человеку (*“Будьте добры!”*, *“Вы не можете сказать...?”*, *“Вы не могли бы...”* и т.п.) мало используются ИВС.

Обращение к незнакомому собеседнику с попыткой как-то назвать его оказывается ошибочным в большинстве случаев по той причине, что называние адресата в этой ситуации в русском языке не имеет единого нейтрального выражения. Исторически сложившиеся дореволюционные формы в начале XX века вышли из употребления, а слово *“товарищ”*, использовавшееся в советскую эпоху, встречается в настоящее время

гораздо реже. Однако оно сохранилось в деловом общении военнослужащих с добавлением воинского звания. Такое обращение необходимо тщательно отработать на занятиях по русскому языку с ИВС. В бытовом общении самыми распространенными формами обращения являются “*девушка*” и “*молодой человек*”, однако они применимы только в отношении людей молодого возраста. ИВС для привлечения внимания незнакомых людей опять же прибегают к помощи родного языка. Переводя на русский язык привычные им слова, они находят обращение “*господин*” и пытаются применить его в повседневном общении, что производит иногда комичный эффект.

Б) Ошибкой, с точки зрения русского РЭ, также является попытка использовать названия некоторых профессий для обращения к знакомому собеседнику в более-менее официальных условиях общения, например, “*преподаватель*”. Характерные для советской эпохи сочетания “*товарищ директор*”, “*товарищ пассажир*” и т.д. не могут быть рекомендованы к использованию ИВС, так как вышли из обихода в современном языке. Традиционные обращения к знакомому лицу по имени и отчеству усваиваются ИВС с большим трудом, что можно объяснить их уникальностью в ряду обращений других мировых языков.

Таким образом, в русском языке обращение к собеседнику носит достаточно узувальный характер и, следовательно, требует выработки особых навыков, т.е. относительно длительной целенаправленной работы.

III. Наряду с нейтральными общеупотребительными этикетными формулами в русском языке присутствуют стилистически сниженные и стилистически повышенные выражения. Изучение стилистических синонимов, профессионализмов, а также выражений, маркированных по официальной/неофициальной сфере употребления, целесообразнее проводить на подвинутых уровнях обучения. Однако на практике слушатели сталкиваются с некоторыми стилистическими вариантами уже при первых попытках общения с носителями языка (“*Здравствуйте!* / *Привет!*”, “*До свидания!* / *Пока!*”). Поэтому начальные знания в этой области они должны получить уже на элементарном уровне обучения. И, естественно, в самом начале обучения ИВС необходимо познакомиться с этикетными единицами, принятыми в деловой среде военнослужащих (“*Здравия желаю!*”, “*Так точно!*”, “*Разрешите идти?*”).

Анализ учебных пособий, используемых на занятиях с ИВС по русскому языку [4], показывает, что знакомство с формулами РЭ происходит уже на элементарном уровне (в первом модуле программы обучения). На этом уровне изучаются темы “Приветствие”, “Прощание”, “Знакомство”, “Извинение”, “Благодарность”, “Просьба”, “Разрешение”, “Согласие”, “Приглашение”, “Поздравление”, “Разговор по телефону”. Материал регулярно расширяется при переходе от урока к уроку и к последующим уровням. Вводится новый материал через примеры (мини-диалоги), затем следуют 1-2 речевых упражнения, а в конце урока либо в повторительном уроке даются контрольные задания. Тренировочные упражнения в уроках отсутствуют. В примерах и речевых упражнениях не дифференцируется употребление форм “ТЫ / ВЫ”, “ТВОЙ / ВАШ” при обращении к одному лицу. Во многих заданиях возможны оба варианта в зависимости от ситуации общения, которая не обозначена. В таких заданиях проверяется только согласование местоимения с существительным по роду, числу и падежу.

Для формирования устойчивого навыка употребления форм РЭ необходимо использование тренировочных упражнений, особенно в группах, где регулярно фиксируются ошибки. Разработка системы таких упражнений позволила бы сформировать правильный навык с наименьшими затратами времени и сил как преподавателя, так и обучаемых.

Литература

1. Формановская Н. И. Употребление русского речевого этикета. М.: Рус. яз., 1984.

2. Демьянков В. 3. «Теория речевых актов» в контексте современной лингвистической литературы: (Обзор направлений) // Новое в зарубежной лингвистике: Вып.17: Теория речевых актов. М.: Прогресс, 1986.

3. Формановская Н. И. Русский речевой этикет: Лингвистический и методический аспекты. М.: Рус. яз., 2008.

4. Антонова В. Е., Нахабина М. М., Сафронова М. В., Толстых А. А. Дорога в Россию. СПб.: Златоуст, М.: ЦМО МГУ, 2003.

5. Ступкина М.В., Наджафова Р.В. Сопоставительный анализ формул речевого этикета в китайском и русском языках. // В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии: сб. ст. по матер. XXXV междунар. науч.-практ. конф. № 4(35). Новосибирск: СибАК, 2014.

Margarita V. Fadeeva

ON THE ISSUE OF TEACHING RUSSIAN SPEECH ETIQUETTE TO FOREIGN MILITARY PERSONNEL

Abstract: The article deals with the problems of teaching Russian speech etiquette to foreign military personnel (cadets and students of academies). It analyses the typical mistakes in the use of speech etiquette formulas, as well as the representation in the textbooks used in the lesson, the expressions of speech etiquette and training exercises to reinforce them in speech.

Keywords: Russian speech etiquette formulas; teaching speech etiquette; social roles; forms of address.

Елена Владимировна Демишкевич
к. филол. н., доцент, доцент кафедры русского языка
Военного учебно-научного центра Военно-Морского Флота
«Военно-морская академия имени Н.Г. Кузнецова»,
филиал в г. Калининграде,
Татьяна Николаевна Резникова
старший преподаватель кафедры русского языка
ФГБОУ ВО «Калининградский государственный
технический университет»

РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОВЛАДЕНИЯ РУССКИМ ЯЗЫКОМ КАК ИНОСТРАННЫМ

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы социальной и культурной адаптации студентов-иностранцев при изучении русского языка на начальном этапе его освоения. Авторы считают, что необходимо провести предварительную работу для преодоления языкового барьера. Хорошо организованная подготовительная работа способствует формированию коммуникативной культуры. Помощь в адаптации ведёт к повышению мотивации к изучению русского языка как иностранного и психологически готовит иностранных студентов к межкультурному общению.

Ключевые слова: адаптация, коммуникативное взаимодействие, коммуникативная культура, мотивация, овладение языком, духовные ценности, языковой барьер.

Иностранные студенты, приезжая в чужую страну испытывают трудности. Эти трудности связаны, в первую очередь, с отсутствием речевых навыков, которые необходимы для бытового и профессионального общения. Социальная и культурная адаптация также являются большой проблемой, особенно на начальном этапе жизни в чужой стране. Приехав в Россию, иностранцы сталкиваются с непривычными условиями жизни, так как они являются представителями другой культуры, с характерными особенностями, обычаями и традициями. У них свои модели поведения, своя система ценностей и стереотип поведения. На начальном этапе необходимо помочь студентам адаптироваться и создать максимально благоприятные условия и мотивацию для успешного овладения русским языком. А овладение профессиональными знаниями означает, с одной стороны реализацию потребностей студента в конкретной предметной деятельности, с другой – овладение особыми словами в структуре национального языка, обеспечивающими упорядочение и целенаправленность общения в профессиональной области. Формирование профессиональных знаний и навыков во всем мире опирается на выработанную обществом систему понятий определенной деятельности. Такие понятия выступают константами профессиональной культуры человека и являются средствами актуализации способностей и качеств личности обучаемого. Процесс адаптации к новой среде должен протекать не только в рамках учебного процесса, но и при проведении внеаудиторных мероприятий, что не мало важно, и ускоряет процесс адаптации, формируя при этом языковую, речевую и социокультурную компетенции. Современная же языковая ситуация характеризуется обилием национальных языков, которые входят в круг общения, и преобладанием делового стиля общения. В научном и техническом мире функционирует огромное количество разнообразных языков. Отсюда возникает, так называемый, языковой барьер. Это является препятствием на пути распространения информации в мире, которое так важно для научного, технического и социального взаимодействия.

Для успешного овладения языком и преодоления страха при общении необходимо провести работу по подготовке студента-иностранца к коммуникативному взаимодействию с людьми другой культуры. Важная роль в этом процессе отводится

преподавателю, который должен помочь студентам на начальном этапе овладеть элементарными знаниями правил речевого этикета, принятого в стране, психологически подготовить иностранца к межкультурному общению. А также сформировать коммуникативную культуру для преодоления языкового барьера. Такая предварительная подготовка значительно упрощает налаживание контактов в обществе ещё незнакомом для иностранцев. И во многом, благодаря, такой работе процесс адаптации иностранных студентов происходит намного быстрее и менее болезненно. А в результате такой адаптации происходит формирование коммуникативной, а затем и профессиональной культуры студентов [1, с. 125]. А это, в свою очередь, ведёт к повышению мотивации к изучению русского языка как иностранного и позволяет максимально расширить их культурный багаж. Для успешного овладения языком новым для иностранных студентов важным инструментом служит терминология. Это не только инструмент для выведения знаний, но и результат познания и овладения коммуникативной культурой страны, в которой они обучаются [2, с. 250].

Задача преподавателя помочь студентам как можно быстрее адаптироваться к социальной и культурной среде и овладеть языком той страны, где он обучается. Преподаватель призван обеспечить интерес обучаемого к изучению языка. Поскольку процесс обучения и развития обучающихся - это целостная динамическая система, где каждая новая ситуация общения должна отличаться от предыдущей. Она должна нести новую информацию и выводить обучающегося на новый уровень во взаимодействии с носителями русского языка и формировании коммуникативной культуры.

Несомненно, изучение значения слов, правил грамматики и стилистики очень важны для иностранцев. Но сказать, что это самое важное и единственно необходимое для того, чтобы пользоваться языком как средством общения, мы не можем. Необходимо, также, познакомить обучающихся с миром носителей языка, с их культурой, с образом и стилем их жизни. С. Г. Тер-Минасова считает, что для этого необходимо знать как можно глубже мир изучаемого языка. И все тонкости и вся его глубина становятся особенно наглядными при сопоставлении с родным языком [3, с. 234]. Именно преподаватель должен подвести студента-иностранца к принятию новых социокультурных понятий и помочь как можно быстрее адаптироваться к новым условиям общения и их жизни в целом. Преподавателю необходимо помочь студенту-иностранцу сформироваться как личности на стыке нескольких культур.

Преподаватель не всегда может предвидеть, что случится в ходе любого занятия, поскольку преподавательская деятельность носит ситуативный характер, но ему необходимо планировать ситуации общения, методы общения, используя творческое, эмоциональное, диалогическое и проблемное взаимодействие. Интересно построенное занятие приводит к более быстрому овладению учебным материалом, к желанию узнать культуру страны изучаемого языка, повышению мотивации для изучения языка. Необходимо помнить, что преподаватель - это личность профессионально значимая, обладающая духовными ценностями и способная приобщить к этим ценностям студентов-иностранцев, готовая помочь им адаптироваться к условиям жизни и межкультурного взаимодействия.

Таким образом, можно с уверенностью сказать, что на начальном этапе обучения студентов-иностранцев необходимо особое внимание уделять естественной учебно-познавательной мотивации. В процессе обогащения речи новыми терминами и синтаксическими конструкциями у студентов постепенно вырабатывается чувство языка, практически усваиваются основные функции грамматических категорий и значения грамматических форм. Необходимо открыть новую для иностранных студентов языковую действительность, начиная раскрывать её главные свойства на материале слова - сообщения, так ориентировать их в предмете, которым им предстоит овладеть, чтобы для них открылось свободное и успешное движение к ясно представленной цели.

Литература

1. Новикова Т. А. Моделирование терминосистемы на основе тезаурусного описания терминов в профессиональной подготовке студентов технического вуза [Текст] / Т. А. Новикова. Монография. М. : Компания Спутник +. 2008, 358 с.
2. Куссе Х. Культуроведческая лингвистика. Введение / Казань. изд-во Казан. университета. 2016, 372 с.
3. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. Учебное пособие. М. : Слово / Slovo. 2000, 624 с.

Elena V. Demishkevich,
Tatiana N. Reznikova

UNIVERSITY TEACHER'S ROLE AT THE FIRST STAGE OF LEARNING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract: the article deals with the problems of social and cultural adaptation of foreign students in the study of Russian language at the first stage of its development. The authors believe that it is necessary to carry out the preliminary work to overcome the language barrier. Well-organized preparatory work contributes to the formation of a communication culture. The assistance in adaptation leads to increased motivation for learning Russian as a foreign language and psychologically prepares foreign students for intercultural communication.

Keywords: adaptation, communicative interaction, communicative culture, motivation, language acquisition, spiritual values, language barrier.

Раздел 4. ОБУЧЕНИЕ СПЕЦИАЛЬНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ИНОСТРАННЫХ ЭКИПАЖЕЙ

Андрей Николаевич Брежнев,
преподаватель цикла РХБ защиты специального факультета
Центра подготовки иностранных военнослужащих
Военного учебно-научного центра Военно-Морского Флота
«Военно-морская академия имени Н.Г. Кузнецова»,
Санкт-Петербург

ВЛИЯНИЕ НЕВЕРБАЛЬНЫХ СИГНАЛОВ И НЕЙРОДИНАМИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК НА РАЗРАБОТКУ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ (ИВС)

Аннотация: В статье рассмотрены способы взаимодействия преподавателя и слушателя в ходе учебного процесса. Используя данные способы, преподаватель может создать эффективную технологию обучения иностранных военнослужащих.

Ключевые слова: технологии обучения; невербальные сигналы; нейродинамические характеристики; теппинг-тест; иностранные военнослужащие; типы нервной системы.

Начальный этап обучения в Центре подготовки иностранных военнослужащих (ЦП ИВС) считается наиболее трудным для слушателей из иностранных государств из-за сильного интерферирующего влияния родного языка и отсутствия опыта в изучаемом языке. С первых занятий со слушателями-иностранцами преподавателями осознается необходимость разработки специальной технологии обучения, подходящей именно конкретной группе ИВС. Разработка специальной технологии обучения обусловлена несколькими факторами, на которые в момент прибытия слушателей в ЦП ИВС у преподавателя нет возможности повлиять. К этим факторам относятся: уровень образования ИВС, языковая группа слушателей, количество обучаемых в учебных группах, сроки обучения и т.п.

Невербальный канал — обратная связь преподавателя и слушателя

В процессе взаимодействия преподавателя со слушателем ИВС в процессе обучения стоит принять во внимание тот факт, что часть информации человек воспринимает невербально, то есть без слов.

В рамках невербального канала, функционирующего в системе речевого общения, слушателю передается, например, акустическим путем (независимо от того, о чем говорит человек) до десяти основных категорий информации о говорящем (индивидуально-личностная, эстетическая, эмоциональная, психологическая, социально-иерархическая, возрастная, половая, медицинская, пространственная и др.). Важное отличие невербального общения от вербального состоит в том, что невербальная информация передается даже тогда, когда собеседник молчит. Общеизвестно, что в общении параллельно с языком используется мимика, жесты и другие невербальные компоненты, передающие 60–80 % информации. Как отмечают исследователи, человек в силу своих когнитивных способностей более склонен доверять интерпретации, основывающейся на невербальных сигналах, так как они в наименьшей степени подвержены сознательному контролю со стороны коммуниканта, а в ряде случаев вообще не поддаются какому-либо контролю [1, с. 99–110]. Следовательно, преподаватель должен на начальном этапе особенно внимательно наблюдать за

слушателями, анализировать свои наблюдения и на основании данного анализа разрабатывать технологию обучения.

Нейродинамические характеристики слушателей

К числу важных факторов, на которые преподаватель тоже не имеет возможности повлиять, относятся индивидуальные особенности слушателей. Одной из таких особенностей является тип нервной системы слушателя, влияющий на его способность к обучению. Зная тип нервной системы, преподаватель может установить наиболее полную обратную связь с обучаемым и выстроить индивидуальный подход к процессу обучения, заметить изменения поведения при выполнении практических упражнений. Эти изменения порой связаны с риском для жизни обучаемого, поэтому необходимо принять меры безопасности и дать возможность слушателю лучше подготовиться к выполнению данного упражнения. В дальнейшем преподаватель на основании своих наблюдений может также дать рекомендации командиру или старшему группы, экипажа, расчета по поводу конкретного слушателя.

Основным критерием силы нервной системы считается работоспособность головного мозга, выражающаяся в способности выдерживать длительное и концентрированное возбуждение или действие очень сильного раздражителя, которые не переходят в состояние запредельного торможения [4, с. 54]. При слабой нервной системе утомление вследствие психического или физического напряжения возникает быстрее, чем при сильной [3, с. 113].

Согласно учению И.П. Павлова, особенности нейродинамики человека выступают в качестве физиологической основы темперамента. Под последним имеется в виду совокупность формально-динамических (силовых и скоростных) характеристик поведения человека, не зависящих от содержания деятельности и проявляющихся в трех сферах — моторике, эмоциональности и общей активности. Человек со слабой нервной системой — меланхолик; с сильной и неуравновешенной — холерик (процессы возбуждения доминируют над процессами торможения); с сильной, уравновешенной, подвижной — сангвиник; с сильной, уравновешенной, инертной — флегматик. Для людей с разным типом темперамента одни условия являются более благоприятными для успешного обучения, а другие — неблагоприятными. Организационные формы обучения в современном вузе более благоприятны для людей с сильной и подвижной нервной системой, поэтому среди них больше тех, кто хорошо учится, чем среди имеющих слабую и инертную нервную систему [4, с. 97].

Теппинг-тест — экспресс метод определения типа нервной системы

Актуальность: на начальном этапе обучения, когда слушатели начинают изучать язык, важно иметь исходную информацию о способности ИВС к обучению и использовать ее при проведении занятий.

В отличие от других тестов теппинг-тест не требует специального оборудования и специального текстового и вербального сопровождения, что позволяет использовать этот тест на начальном этапе обучения и исключает неправильность толкования процедуры теста. Тестирующему достаточно самому продемонстрировать тестируемому процесс выполнения или показать видеосюжет с демонстрацией этого процесса. Данное тестирование проводится индивидуально и занимает около двух минут.

Для проведения теппинг-теста понадобятся бланки с размером 203x283 мм, на которых изображены шесть прямоугольников в виде таблицы с указанием очередности их заполнения 1–6, карандаш и секундомер

Задача тестируемого — сделать максимальное количество постукиваний карандашом в каждом прямоугольнике в течение 5 секунд.

Непосредственно перед проведением обследования респонденту рекомендуется дать возможность разминки: для этого он в течение 5–10 секунд выполняет инструкцию к методике.

Обработка результатов производится путем подсчета количества движений, осуществленных респондентом в каждом из пятисекундных интервалов обследования [6, с. 39–42]. По полученным показателям строится кривая, характеризующая его общую работоспособность и силу нервных процессов. X — время (5, 10, 15, 20, 25, 30 секунд), Y — количество ударов карандаша о бумагу.

Различают пять основных типов кривых работоспособности нервной системы, полученных по результатам обследований с помощью методики «Теппинг-тест».

1. Выпуклый тип. Характеризуется возрастанием темпа движений в первые 15 секунд обследования более чем на 10 %; затем темп, как правило, снижается до исходного (± 10 %). Такой тип кривой свидетельствует о наличии у респондента сильной нервной системы.

2. Ровный тип. Темп движений респондента удерживается около исходного уровня с колебаниями ± 10 % на протяжении всего отрезка времени. Такой вариант кривой свидетельствует о наличии средней силы нервной системы.

3. Нисходящий тип. Максимальное количество движений фиксируется в течение первого пятисекундного интервала, затем темп движений снижается более чем на 10 %. Этот тип кривой свидетельствует о слабой нервной системе.

4. Промежуточный тип (между ровным и нисходящим). Максимальное число движений фиксируется в течение первых двух-трех пятисекундных интервалов, затем темп движений падает более чем на 10 %. Такой тип кривой свидетельствует о наличии нервной системы на границе между слабой и средней (среднеслабая нервная система).

5. Вогнутый тип. Темп движений респондента вначале снижается, затем фиксируется кратковременное возрастание темпа до исходного уровня (± 10 %). Респонденты с таким типом кривой также относятся к группе лиц со среднеслабой нервной системой [5, с. 313–314].

Подводя итог, нужно отметить, что в сфере образования существуют новые и эффективные методы улучшения процесса обучения. Эти методы основаны на наблюдении преподавателя за слушателями и дальнейшем анализе полученной информации. Так, знание типов нервной системы в сочетании с наблюдением за невербальными сигналами позволит выработать качественный подход к обучению ИВС.

Литература

1. Акимова М.К., Козлова В.Т. Рекомендации по использованию результатов диагностики природных особенностей человека в педагогической практике // Методики диагностики психофизиологических особенностей человека. Вып. 2. М., 1992. С. 99–110.
2. Гришаева Л.И. Введение в теорию межкультурной коммуникации: [текст]: учеб. пособие. Воронеж, 2004. — 369 с.
3. Ильин Е.П. Психомоторная организация человека: учеб. для вузов / Е. П. Ильин. СПб.: Питер, 2003. — 384 с.
4. Мантрова И.Н. Методическое руководство по психофизиологической и психологической диагностике. Иваново: ООО «Нейрософт», 2007. 216 с.
5. Черемушникова И.И. и др. Психофизиологическое тестирование как способ оценки эффективности учебной деятельности // Вестник ОГУ. 2011. № 12. С. 313–314.
6. Янкаускас Й.М. Зависимость максимальной частоты элементарных движений от пола, возраста и занятий спортом // Теория и практика физической культуры. 1972. № 8. С. 39–42.

**INFLUENCE OF NON-VERBAL SIGNALS AND OF NEURODYNAMIC
CHARACTERISTICS ON THE DEVELOPMENT OF TEACHING
TECHNOLOGY APPLIED TO FOREIGN MILITARY SERVICE (FMS)**

Abstract: Some ways of interaction between the teacher and the student during the educational process are discussed in the article. Using these methods, the teacher can create an effective technology for training foreign military personnel.

Keywords: learning technologies; non-verbal signals; neurodynamic characteristics; tapping test; foreign military personnel; types of nervous system.

Сергей Владиславович Варламов,
преподаватель цикла ЭМХ специального факультета ЦП ИВС,
Александр Николаевич Полюбин,
адъюнкт,
Николай Александрович Самофалов,
адъюнкт
Военного учебно-научного центра Военно-Морского Флота
«Военно-морская академия имени Н.Г. Кузнецова»,
Санкт-Петербург

СПЕЦИФИКА И ПРОБЛЕМАТИКА ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ С ИНОСТРАННЫМИ СПЕЦИАЛИСТАМИ НА ПРИМЕРЕ ОБУЧЕНИЯ ВЬЕТНАМСКИХ ЭКИПАЖЕЙ

Аннотация: в статье рассмотрен ряд проблем, связанных со спецификой обучения иностранных экипажей. Обобщен опыт международного военно-экономического сотрудничества с Вьетнамом. Предложены пути оптимизации образовательного процесса.

Ключевые слова: учебный процесс, обучение экипажей ВМС Вьетнама.

Расширение военно-технического сотрудничества с иностранными партнерами укрепляет репутацию и авторитет Военно-Морского Флота. На сегодняшний день более 30 зарубежных стран проходят обучение на базе Центра подготовки иностранных военнослужащих ВУНЦ ВМФ «Военно-морская академия».

Основное предназначение Центра подготовки иностранных военнослужащих является профессиональная подготовка иностранных специалистов из состава экипажей надводных кораблей и подводных лодок, поставляемых на экспорт. Организация и проведение образовательного процесса осуществляется на основе действующих нормативно-правовых актов в области военного образования, решений Правительства Российской Федерации, договоров и контрактов с иностранными заказчиками в порядке, установленном нормативными правовыми актами Министерства Обороны РФ, наставлениями и инструкциями, с учетом интересов Российской Федерации [1, с. 182].

Составной теоретической частью учебного процесса на СФ ИЭ ЦП ИВС ВУНЦ ВМФ «ВМА» являются проведение групповых занятий. Практические занятия и учебные практики на передаваемых иностранным военнослужащим ПЛ и НК служат для закрепления изученного теоретического материала. В ходе проведения занятий реализуются требования ДПП повышения квалификации и профессиональной переподготовки и достигается конечная цель обучения.

За время существования специального факультета Центра подготовки иностранных военнослужащих был накоплен богатый практический опыт проведения занятий с иностранными военнослужащими, который имеет свою специфику. На обучение, как правило, принимается личный состав экипажей в соответствии с организационно-штатной структурой. При этом отбор кандидатов на обучение организует национальное командование.

30 января 1950 года Советский Союз одним из первых признал молодое вьетнамское государство, заложив тем самым основы многолетней дружбы и тесного сотрудничества между нашими странами [3]. Несмотря на многочисленные перемены в мире, вьетнамский народ продолжает дорожить помощью российского народа и считает ее основой дальнейшего укрепления и развития Всеобъемлющего стратегического партнерства между двумя странами. Кроме того, Вьетнам находится в числе лидеров по количеству граждан, направляемых на обучение в Россию.

Сегодня ВМС Вьетнама находятся в стадии активного становления и перехода от устаревшего прибрежного флота, который был не в состоянии обеспечить адекватную защиту даже территориальных вод государства, к небольшому, но достаточно мощному и современному региональному флоту. Для экономического процветания и национальной безопасности этой страны с 90-миллионным населением развитие морского потенциала в целом и военно-морского в частности будет одной из важнейших задач в обозримой перспективе. Опыт предыдущих конфликтов показывает, что для защиты своих национальных интересов Вьетнам должен обладать достаточным военно-морским потенциалом. Вьетнам придерживается такого подхода, который подразумевает использование флота для защиты прибрежной территории Вьетнама и его исключительной экономической зоны [2]. Основным его партнером в этом стала Россия, что подтверждается заключением контрактов на поставку во Вьетнам НПЛ и НК; кроме того, контрактами предусмотрено обучение вьетнамских экипажей.

При организации профессиональной подготовки с экипажами НК и НПЛ ВМС Вьетнама необходимо учитывать следующие факторы, влияющие на учебный процесс:

- при изучении русского языка военнослужащими ВМС Вьетнама уровень знания языка, особенно в начальный период обучения, требует от преподавателя адаптированной речи. Преподаватель должен уметь рассказывать сложные технические понятия простым и понятным языком;

- обучение проводится на новых образцах техники и вооружения; часто материал читается первый раз;

- при проведении теоретической части обучения отсутствующая техника заменяется схемами или тренажерами;

- преподавателю приходится иногда проводить занятия в смешанных группах с различной степенью подготовленности: младшие лейтенанты и мичманы;

- слушатели в основном имеют низкий общеобразовательный уровень и недостаточную специальную подготовку;

- при изучении русского языка сравнительно малая продолжительность курса неблагоприятно влияет на усвоение материала, в результате чего сохраняется языковой барьер, мешающий процессу обучения;

- отсутствие у некоторых обучающихся опыта службы или незнание ими теоретических основ изучаемой техники приводит к снижению эффективности обучения;

- национальные особенности, которые проявляются в привычке к зубрежке без понимания сущности вопроса;

- большинство офицерского состава военнослужащих ВМС Вьетнама имеет опыт корабельной службы, в том числе и на кораблях российской постройки, и владеет общими представлениями об изучаемых вопросах;

Исходя из вышесказанного, при подготовке и проведении занятий с ИВС ВМС Вьетнама рекомендуется:

1. введение в ДПП тем, которые будут раскрывать основы изучаемой дисциплины, с целью «подтянуть» обучаемых к минимальным стандартам знаний, необходимых при дальнейшем изучении специальности;

2. проведение согласования материалов учебных пособий преподавателей ЦП ИВС ВУНЦ ВМФ «ВМА» — в том числе с конструкторами, судостроительными организациями и заводами-изготовителями.

3. сохранение принципа письменного изложения материала для обучаемых иностранных специалистов.

Литература

1. Руководство по организации и учету образовательной и методической деятельности ВУНЦ ВМФ «Военно-морская академия» (РОМД-2016). СПб.: ВУНЦ ВМФ «Военно-морская академия», 2016. С. 182–187.

2. Тебин П. Под боком у дракона // Независимое военное обозрение. 2018. 2 марта. Цит. по: [Электронный ресурс]. URL: http://nvo.ng.ru/forces/2012-04-20/14_dragon.html (дата обращения: 31.01.2020).

3. Лавров С. Россия и Вьетнам: дружба, прошедшая сквозь десятилетия: 1920. 30 янв. // [Электронный ресурс]. Российский совет по международным делам. URL: <https://russiancouncil.ru/analytics-and-comments/comments/rossiya-i-vetnam-druzhba-proshedshaya-skvoz-desyatiletia/> (дата обращения: 31.01.2020).

Sergei V. Varlamov,
Alexander N. Poliubin,
Nikolai A. Samofalov

ON SOME PROBLEMS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF FOREIGN SPECIALISTS INVOLVED (BASED ON THE VIETNAMESE CREWS' EXAMPLE)

Abstract: A certain number of actual and specific problems related to the educational process of foreign specialists involved are considered in the article. The experience of international military and economic cooperation with Vietnam is summarized. Some ways of optimization of the educational process are submitted.

Keywords: educational process, crew training, naval forces of Vietnam.

Александр Сергеевич Гапонов,
к.в.н., докторант
Военного учебно-научного центра Военно-Морского Флота
«Военно-морская академия имени Н.Г. Кузнецова»,
Санкт-Петербург

АККУЛЬТУРАЦИЯ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ НА ОСНОВЕ ЭТНОЦЕНТРИЗМА В УСЛОВИЯХ МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛИЗМА ВО ВРЕМЯ УЧЕБЫ В ВУНЦ ВМФ «ВОЕННО-МОРСКАЯ АКАДЕМИЯ»

Аннотация: В статье раскрываются такие результаты исследований взаимоотношений ИВС, обучающихся в ВУНЦ ВМФ «Военно-морская академия», в которых выявлены закономерности аккультурации иностранных военнослужащих. В исследовании рассматривается этноцентризм ИВС в условиях мультикультурализма в период обучения.

Ключевые слова: аккультурация; адаптация; мультикультурализм; этноцентризм; подготовка; иностранные военнослужащие (ИВС).

В настоящее время создана устойчивая основа для дальнейшего наращивания экономического, политического, военного и духовного потенциалов Российской Федерации, повышения ее роли в формирующемся полицентричном мире. В этих условиях целью Российской Федерации является приобретение как можно большего числа равноправных партнеров в различных частях мира [1].

В этих условиях наблюдаются тенденции увеличения числа ИВС в военных образовательных организациях высшего образования Российской Федерации, что является показателем увеличения числа потенциальных союзников России.

Анализ работ по теме исследования (А.А. Булков, Н.В. Давыдова, А.С. Жуков, Н.В. Марьясов, С.Л. Ражев, Ю.А. Римарчук, А.А. Римашевский, М.Ю. Сличенок и др.) показал, что для повышения эффективности профессиональной подготовки ИВС необходимо учитывать их национальные особенности, которые оказывают непосредственное влияние на взаимоотношения обучающихся. Это еще более актуально в условиях совместной подготовки и проживания ИВС.

Автором были проведены исследования (на базе ВИ (ВМ), ВМПИ, филиала ВУНЦ ВМФ «Военно-морская академия») межнациональных взаимоотношений ИВС в условиях совместного обучения (проживания) и, кроме того, выявлены и проанализированы черты национального характера иностранных военнослужащих, обучающихся в ВУНЦ ВМФ «Военно-морская академия» [2, с. 67–70]. При проведении исследования рассматривался этноцентризм ИВС в условиях мультикультурализма в период обучения.

Целью проведения исследований была разработка практических рекомендаций по обоснованию национального состава ИВС для совместного проживания с целью снижения числа конфликтных ситуаций. Являлось целью и определение возможного национального состава учебных групп ИВС с целью повышения эффективности подготовки обучающихся. Наряду с этим полученные данные могут быть использованы для объяснения «цивилизационных общностей» многополярного мира.

Согласно теории самокатегоризации, разработанной Дж. Тернером (J. Turner) в 1987 г., человек рассматривает себя как представителя социальной категории (расы, нации, этнической или религиозной группы и т. д.). В процессе межгруппового взаимодействия человек начинает более четко осознавать определенные социальные категории. Иными

словами, люди, ориентируясь на неосознанное социально-психологическое чувство, делят окружающих на «своих» и «чужих». Так, в ходе исследования — помимо характера взаимоотношений ИВС — были установлены критерии оценки в условиях их совместного обучения и проживания (рис. 1) [2, с. 67–70].

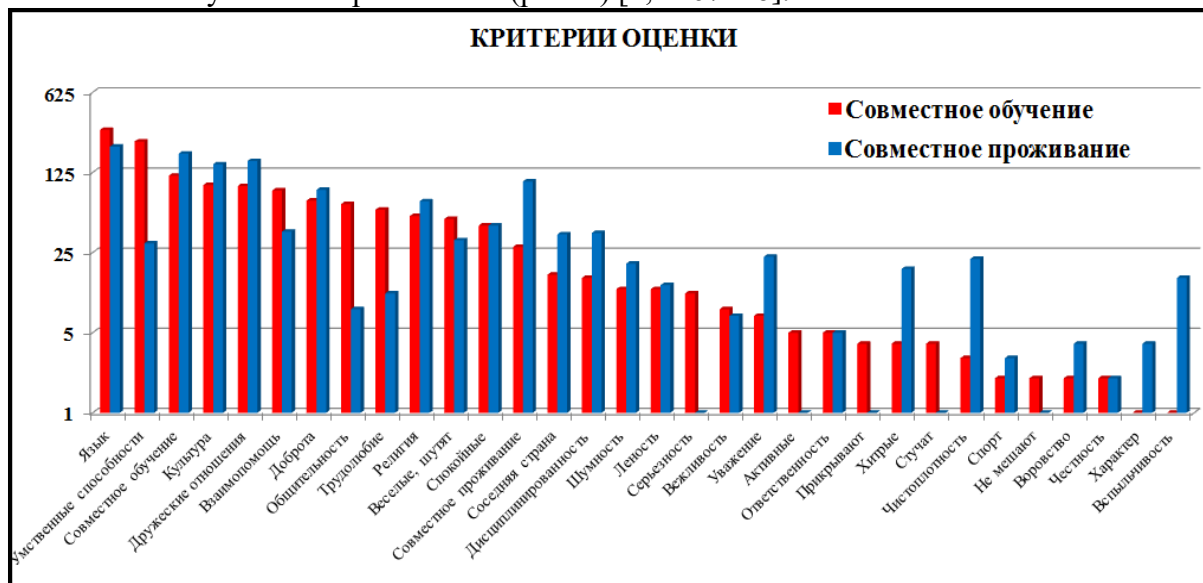


Рис. 1. Критерии оценки межнациональных взаимоотношений ИВС в условиях совместного обучения (проживания)

В подтверждение вышесказанному на графике (рис. 1) видно, что среди критериев оценки иностранных военнослужащих при их совместном проживании (обучении) есть такие как: «язык», «культура» и «религия». Общий язык, культуру, религию, как правило, имеют группа стран, расположенных в непосредственной близости друг от друга, поэтому на графике мы также видим и такой критерий как «соседняя страна». Кроме того, язык, культура, религия формирует общую систему правил и норм поведения, включая установки и ценности (общительность, шумность, активность, серьезность и др.).

С другой стороны, в результате контакта между культурными группами возникают изменения во взаимоотношениях, происходит социальная аккультурация [3, с. 90]. То есть сам факт «совместного обучения (проживания)» способствует привязанности и формированию «дружеских отношений» и «взаимопомощи». Исходя из этого, мы можем управлять этим процессом. Многочисленные исследования установили, что адаптация к новой культуре имеет форму U-образной (рис. 2) кривой (Church, 1982).

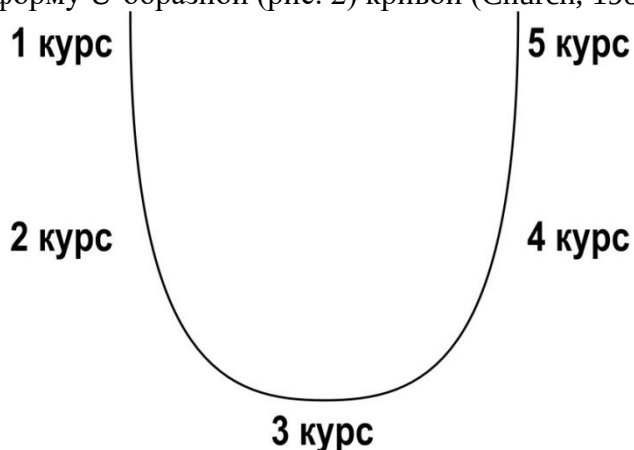


Рис. 2. U-образная модель аккультурации ИВС при подготовке в ВУНЦ ВМФ «Военно-морская академия»

На первом курсе курсанты начинают свое знакомство с другой культурой с оптимизмом и положительным настроением. Так, например, при опросе ИВС положительно оценивали военнослужащих других национальных групп, с которыми впервые встретились (с кем начали общаться), когда приехали на обучение.

На втором курсе курсанты испытывают трудности, связанные с языковыми барьерами, отсутствием привычных мест проживания и т. д. В этот период курсанты стремятся к контактам с «соотечественниками», которые имеют общие *язык, культуру, религию*. В этот период симптомы культурного шока становятся все многочисленнее и интенсивнее, развивается депрессия.

На третьем курсе у курсантов наступает пик всех проявлений. Они хотят вернуться на родину, признать поражение в своих попытках адаптироваться. В этот период наблюдается наибольшее количество заболевших и получивших травмы. Затем они могут заставить себя начать изучать обычаи и специфику другой культуры. Одни начинают изучать другой язык, другую культуру в целом.

На четвертом курсе курсанты приобретают новые умения и навыки и начинают достаточно успешно справляться с жизнью в чужой стране. Депрессивные состояния ослабевают, возвращается чувство оптимизма.

На пятом курсе курсанты полностью осваивают умения и навыки взаимодействия с новой культурой, возникает взаимопонимание с другими людьми.

Возвращаясь домой из чужой страны, курсанты в большей или меньшей степени проходят такой же цикл аккультурации, который изображается U-образной кривой; они вынуждены адаптироваться к прежнему образу жизни, отличному от заграничного.

Исходя из всего вышесказанного, можно сделать следующие выводы.

1. Цивилизационные признаки ИВС могут являться критериями объединения их в полинациональные группы для совместного обучения (проживания) при подготовке в ВУНЦ ВМФ «Военно-морская академия». При этом можно учитывать их ориентацию на конкретную группу стран — часть полицентричного мира.

2. Выявлена возможность влияния на взаимоотношения ИВС при подготовке в ВУНЦ ВМФ «Военно-морская академия». Существует гипотеза о потенциальном влиянии подготовки ИВС в военных образовательных учреждениях Министерства обороны Российской Федерации на международное военное сотрудничество в перспективе. Исходя из этого, появляется возможность воздействия на формирование полюсов полицентричного мира и на перспективное международное военное сотрудничество России с разными странами.

Литература

1. [Электронный ресурс]. Указ Президента Российской Федерации «О стратегии национальной безопасности Российской Федерации» [№683 от 31 дек. 2015 г.]. URL:

<http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=191669&fld=134&dst=100014,0&rnd=0.1357255407346154#02813793514355982>

2. Гапонов А.С. Критерии оценки взаимоотношений иностранных военнослужащих, обучающихся на факультете полной военно-специальной подготовки ЦП ИВС ВУНЦ ВМФ «Военно-морская академия» // Актуальные проблемы подготовки специалистов для ВМФ: сб. ст. молодых ученых. Ч. ХХIXа. СПб., 2018. С. 67–70.

3. Почебут Л.Г. Кросс-культурная и этническая психология: учеб. пособие. СПб.: Питер, 2012. 336 с.

ACCULTURATION OF FOREIGN MILITARY PERSONNEL BASED ON ETHNOCENTRISM IN MULTICULTURAL CIRCUMSTANCES DURING TRAINING AT THE NAVAL ACADEMY

Abstract: Some results of the research revealing certain patterns of acculturation in interrelations of foreign military personnel studying at the Naval Academy are described in the article. Ethnocentrism of foreign military personnel in multicultural circumstances during the training period is examined in the course of this research.

Keywords: acculturation; adaptation; multiculturalism; ethnocentrism; training of foreign military personnel.

Глеб Витальевич Государский,
начальник цикла кораблевождения СФИЭ ЦП ИВС
Военного учебно-научного центра Военно-Морского Флота
«Военно-морская академия имени Н.Г. Кузнецова»,
Санкт-Петербург

АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ НАВИГАЦИИ

Аннотация: В статье обосновывается необходимость адаптации учебных материалов к занятиям по техническим дисциплинам с учетом уровня владения русским языком иностранными слушателями; описан новый педагогический прием, активизирующий познавательную деятельность иностранных слушателей.

Ключевые слова: иностранные обучаемые, проблемный метод обучения, познавательная деятельность, уровень знания русского языка, подготовка к занятиям.

В современной педагогике используются различные формы и методы обучения. В каждом конкретном случае преподаватель выбирает из них наиболее подходящие, исходя из реалий учебного процесса. При выборе форм и методов обучения иностранных военнослужащих необходимо учитывать следующие факторы:

- уровень подготовки обучаемых;
- наличие и характеристики ТСО;
- срок обучения;
- численность учебных групп;
- национальные особенности обучающихся;
- уровень знания русского языка;
- подготовленность к данному обучению переводчика.

Если обучение проводится на русском языке, то иностранные военнослужащие изучают русский язык в течение 6–9 месяцев, прежде чем перейти к изучению специальности. Изучить русский язык за такой срок на должном уровне довольно сложно, поэтому при обучении специальности к каждому иностранному военнослужащему необходимо осуществлять индивидуальный подход, учитывая его уровень знания русского языка. Если обучение проводится с помощью переводчика, необходимо учитывать тот факт, что переводчик, имея, как правило, гуманитарное образование, не всегда понимает работу электрической схемы или принцип функционирования какого-либо изделия, что может привести к ошибкам в переводе. Поэтому преподавателю, прежде чем проводить занятие, необходимо переработать материал, учитывая вышеперечисленные факторы. Главная задача этой переработки — пояснить работу изделия настолько просто и доступно, чтобы это мог понять обучаемый, имеющий недостаточный уровень образования или плохо понимающий русский язык.

Посещая предприятия промышленности, беседуя или слушая лекции разработчиков различных изделий и систем, неоднократно убеждался в том, что далеко не все способны доступно и просто объяснить, как работает изделие. Но такая цель перед инженером и не стоит. Доступно донести до обучаемого принципы работы изделия — это задача преподавателя.

Ниже я хотел бы привести пример из собственного опыта обучения иностранных военнослужащих с различным уровнем подготовки и знания русского языка, иллюстрирующий оптимизацию материала занятия в целях его наилучшего усвоения учащимися. Кроме того, пример демонстрирует один из способов активизации

познавательной деятельности иностранных военнослужащих при изучении технических средств навигации.

На занятии рассматривается работа статического преобразователя, который предназначен для преобразования напряжения 175–320 В постоянного тока в напряжение 27 В постоянного тока для обеспечения работы навигационного комплекса, электрическая схема которого приведен на рисунке 1.

Взяв за основу схему (рис. 1), переработав ее в процессе подготовки к занятиям, начинаю объяснять работу статического преобразователя обучающимся.

Задаю условия: рисую на доске прямоугольник, вписываю в него слова «статический преобразователь», две стрелки: одну входящего напряжения 175–320 В постоянного тока и другую — выходящего напряжения 27 В постоянного тока (рисунок 2).

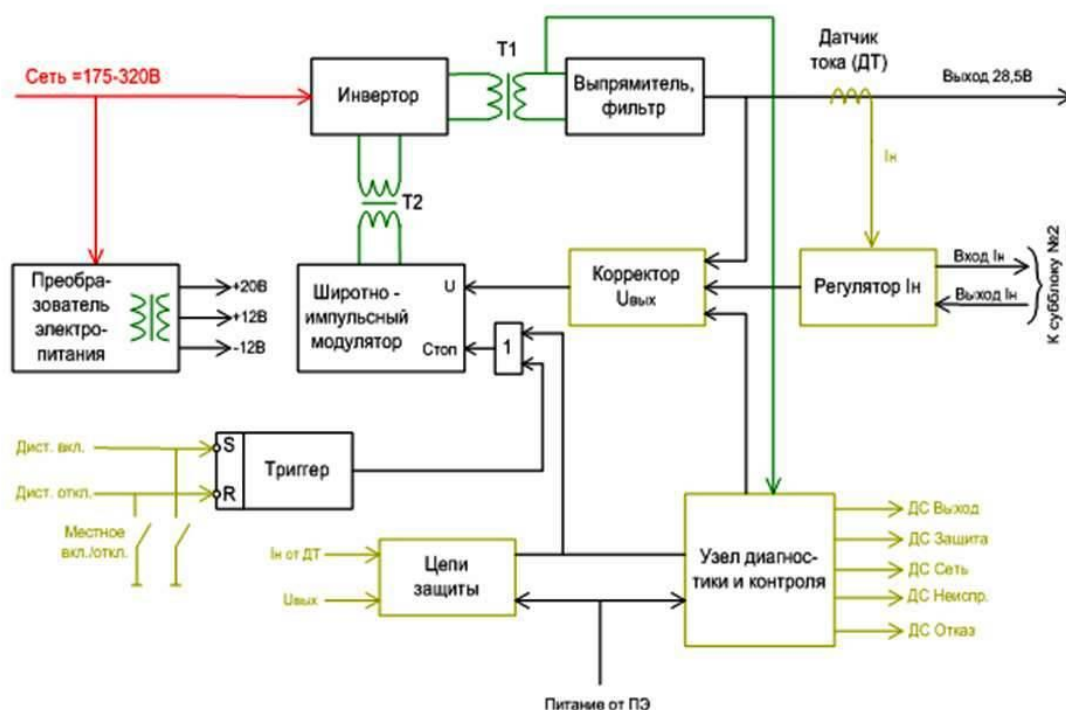


Рис. 1

Для активизации познавательной деятельности применяю проблемный метод обучения: предлагаю обучаемым выступить в роли разработчиков изделия. Рисую на доске четыре прямоугольника и ставлю задачу: вписать в прямоугольники названия необходимых компонентов для обеспечения заданных выше условий, а именно при входящем напряжении 175–320 В постоянного тока получить на выходе из изделия напряжение 27 В постоянного тока (рис. 2).

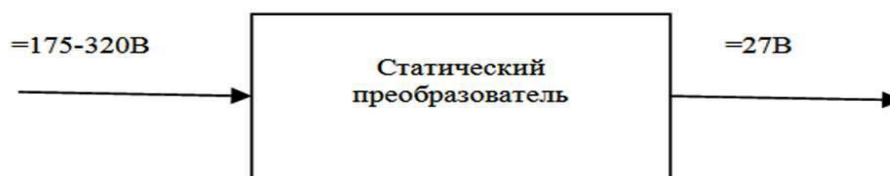


Рис. 2

Обычно в первый прямоугольник пытаются вписать слово «трансформатор», что является грубой ошибкой, поэтому приходится возвращаться к курсу средней школы и вспоминать, как работает трансформатор. А что произойдет, если подадим постоянный ток на трансформатор? Как правило, поразмыслив, обучаемые приходят к выводу, что трансформатор выйдет из строя, а следовательно, необходимо использовать другое устройство.

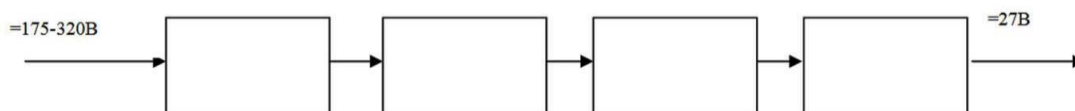


Рис. 3

И после нескольких неудачных вариантов возникает правильный ответ: «Надо из постоянного тока сделать переменный ток». В результате ставится следующая задача: как из постоянного тока сделать переменный ток? Опять следует череда попыток дать правильный ответ, и вот кто-то говорит: «Надо поставить устройство, которое будет размыкать и замыкать электрическую сеть». Для обеспечения решения данной задачи подхожу к электрическому выключателю и начинаю производить действия по включению и выключению освещения. Спрашиваю: «Так какое же устройство мы будем использовать?» В результате получаю правильный ответ и вписываю в первый прямоугольник слова — «электрический ключ» (рис. 4).

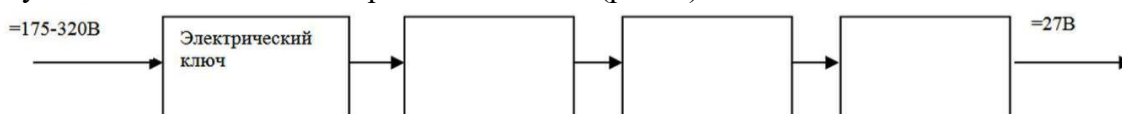


Рис. 4

Таким образом, открывая и закрывая ключ, мы создаем последовательность импульсов, преобразуем постоянный ток в переменный ток.

Далее процесс познания идет быстрее. Обучающиеся предлагают вписать в следующий прямоугольник слова: «трансформатор», «выпрямитель», «стабилизатор» (рис. 5).

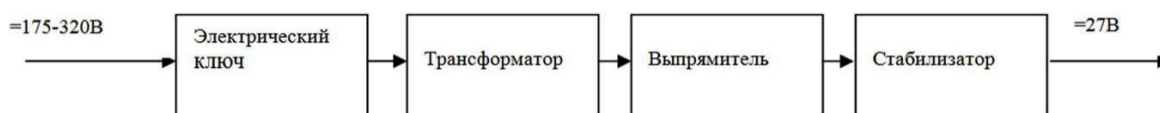


Рис. 5

На первый взгляд, кажется, что работа завершена и созданная обучающимися схема должна работать. Но обращаю внимание обучаемых на то, что, во-первых, я открывал и закрывал электрический ключ — для преобразования постоянного тока в переменный ток, а во-вторых, что в процессе работы изделия напряжение на входе изменяется. В начале работы входное напряжение 320 В постоянного тока, а далее, по мере разрядки аккумуляторов, через какое-то время оно начинает понижаться. Ставится следующая задача: создать элемент, который будет управлять электрическим ключом и обеспечит на выходе изделия напряжение 27 В постоянного тока весь период работы.

Обучающиеся полностью поглощены процессом разработки изделия, поэтому сразу возникает предложение о необходимости контроля напряжения на выходе (обратная связь) и каком-то устройстве, которое будет управлять работой ключа, что сразу и реализуется на схеме (рис. 6).

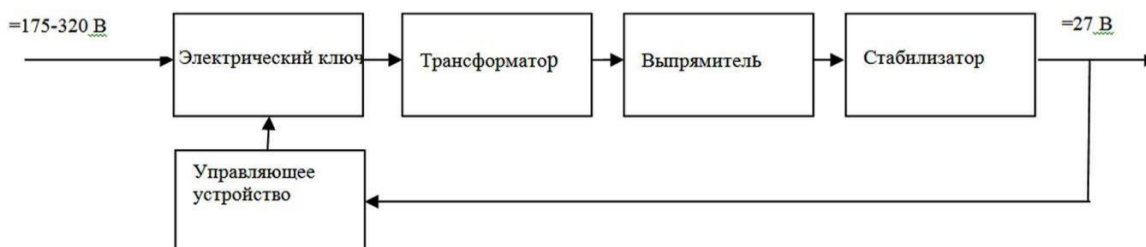


Рис. 6

Таким образом, мы контролируем выходное напряжение и в случае изменений входного напряжения управляющее устройство изменяет режим работы ключа, открывая и закрывая его с разной частотой в зависимости от изменения входного напряжения.

Подводя итог, можно сделать следующие выводы:

- привлечение обучающихся в процесс разработки принципа работы изделия активизирует познавательную деятельность иностранных военнослужащих;
- упрощение подачи материала занятия позволяет повысить эффективность усвоения, с учетом уровня образования обучающегося и сложности изучаемых изделий и систем.

Литература

1. КФ. 1.620.113 ТО. Комплекс электропитания НК, схема электрическая.

Gleb V. Gosudarsky

FOREIGN TRAINEES COGNITIVE ACTIVITY INVOCATION DURING NAVIGATION TECHNOLOGY TRAINING

Annotation: Necessity of teaching aids adaptation for the engineering disciplines training according to the foreign audience proficiency in the Russian language is substantiated in the article. The description of the new educational method intended for cognitive activity invocation of the foreign audience is presented.

Keywords: foreign trainees, problem method of education, level of Russian knowledge, preparation for studies.

Игорь Игоревич Давлюд,
к.т.н., преподаватель цикла тактики и боевого применения
Центра подготовки иностранных военнослужащих
Военного учебно-научного центра Военно-Морского Флота
«Военно-морская академия имени Н.Г. Кузнецова»,
Санкт-Петербург

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ТЕХНИЧЕСКИМ НАУКАМ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ В ВУЗАХ МИНИСТЕРСТВА ОБОРОНЫ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Аннотация: В статье рассмотрены проблемы изучения технических специальностей иностранными военнослужащими и основные пути их решения. Обсуждаются проблемы и специфика преподавания русского языка обучающимся по техническим специальностям, а также роль преподавателя специальных дисциплин. Внедрение в процесс обучения русскому языку как иностранному современных технологий, методических материалов, технических средств обучения становится в наше время одним из ведущих аспектов методики преподавания русского языка.

Ключевые слова: особенности обучения, методика, технические средства обучения, современные подходы, технические науки.

В последнее десятилетие количество обучаемых иностранных военнослужащих в военных вузах Министерства обороны Российской Федерации постоянно растет. Расширяется и географический охват обучаемых: в настоящее время курсантами и слушателями вузов МО РФ являются военнослужащие из более чем 20 стран. Это ИВС стран Ближнего Востока (Йемен, Сирия), Юго-Восточной Азии (Вьетнам), а также Африки (Ангола, Конго, Мозамбик, Нигерия и др.). Этому есть логичное объяснение: национальные интересы государства в военной отрасли могут быть реализованы при взаимодействии с союзными государствами путем обмена опытом. Кроме того, обучение ИВС связано с поставками российского вооружения и способствует его продаже.

Перед обучением иностранных военнослужащих по выбранному ими специальности обязательным этапом является изучение русского языка, который является основным языком в вузе, средством речевого общения преподавателей и военнослужащих, а также ИВС различных национальностей. Стоит отметить, что вся техническая документация на технику и вооружение написана на русском языке, а значит, от ИВС требуется его углубленное знание. Таким образом, на кафедры русского языка возложена большая ответственность в обучении ИВС русскому языку.

В вузах МО РФ накоплен огромный опыт по преподаванию русского языка как иностранного: научно-методические основы преемственности и междисциплинарных связей, эффективные методы обучения, технология формирования культурной языковой личности военнослужащих. Однако существуют и некоторые проблемы при изучении технических наук на занятиях по специальности или в техническом вузе. К основным проблемам обучения иностранных военнослужащих техническим наукам можно отнести:

- недостаточную осведомленность преподавателей русского языка в предметной области своих учащихся (технической направленности);
- относительную трудность освоения: тесную связь с математикой, насыщенность формулами и чертежами;
- неодинаковую и зачастую недостаточную подготовку по общим дисциплинам в разных национальных группах при поступлении в вуз;
- сложность в понимании узконаправленных определений, технических выражений и процессов;

- несовпадение когнитивных предпочтений учащихся и преподавателя;
- различие между организацией гуманитарного и технического образования.

Поэтому могут возникать определенные трудности, которые не позволяют эффективно включить обучение русскому языку как иностранному в общий процесс вузовского технического образования. Чтобы их решить, необходимо иметь представление о способах восприятия инженеров, о специфике мыслительной деятельности, чтобы затем учитывать эти особенности при организации занятий по русскому языку как иностранному в техническом вузе или по техническим предметам [1].

Для повышения эффективности обучения русскому языку как иностранному по техническим специальностям требуется принятие ряда мер, некоторые из которых перечислены ниже:

- разработка более эффективной системы грамматических упражнений, учитывающей последние достижения методики и конкретные задачи;
- дополнительная теоретическая и практическая система компьютерного обучения лексике, внедрение технических средств обучения (ТСО) в программу обучения;
- использование различных тренажерных комплексов;
- повышение словарного запаса технических терминов и определений, знание научного (технического) стиля речи русского языка.

Необходимо остановиться на некоторых методиках и особенностях преподавания русского языка как иностранного более подробно.

В настоящее время в процессе обучения в качестве современных технологий используются ТСО. Под этим термином понимается аппаратура и технические устройства, используемые в педагогическом процессе и самообразовании для передачи и хранения учебной информации, контроля над ее усвоением, формированием и закреплении знаний, навыков, умений [2]. При этом следует отметить, что компьютер также является видом ТСО: он может сочетать в себе различные функции и представляет собой универсальное комплексное ТСО, которое способно выполнять различные функции. В основном применяемые в процессе обучения ТСО направлены на зрительное и слуховое восприятие материала. Как показывает практика, на начальном этапе обучения этого вполне достаточно, воплощается золотое правило дидактики — использование наглядности. При этом зрительные анализаторы помогают слуховым воспринимать материал. Неоднократными наблюдениями подтверждается, что понимание предмета обсуждения со зрительной визуализацией намного лучше, чем без такового. По мнению психологов, основная часть информации, получаемой человеком в процессе обучения, воспринимается именно посредством зрения. А вот для проведения практических занятий крайне желательно, а иногда необходимо наличие имитационных комплексов, моделей, тренажеров. При этом к вышеупомянутым зрительным и слуховым анализаторам присоединяются тактильные, вырабатываются необходимые моторные функции. Эффективность занятий и понимание материала при этом значительно увеличиваются.

Помимо ТСО особенностью изучения технических наук обучаемыми является наличие специальных методических материалов, составленных с учетом специфики мышления иностранных военнослужащих. Основным условием эффективности таких материалов является их подготовка специалистами в предметной области. Выстроить правильный терминологический ряд и избежать смысловых ошибок можно только на основании знания предмета и владения иностранной лексикой и терминологией [3].

Проведение достаточного количества практических занятий. Метод проектов — это способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологии), которая завершается реальным, осязаемым практическим результатом. Он может быть оформлен любым образом и ориентирован на самостоятельную деятельность обучаемых — индивидуальную, парную, групповую. Конечно, данный метод не является

современным, однако с развитием компьютерных технологий становится актуальным, так как военнослужащие имеют как минимум базовый опыт работы на персональном компьютере, хорошую обучаемость.

Использование Интернета и социальной активности. ИВС очень сложно организовать самостоятельную подготовку, в особенности на начальном этапе обучения. Нередко заучивание материала уступает поиску в Интернете альтернативных вариантов объяснения, в том числе и на родном языке. Некоторые компетенции в Федеральном образовательном государственном стандарте предполагают использование Интернета, умение осуществлять языковую, межличностную и межнациональную письменную и устную коммуникацию (включая Интернет-коммуникацию). Использование Интернета дает широкие возможности для большего понимания как грамматики, лексики, особенностей языка в целом, так и, в частности, всех тонкостей технической грамматики и лексики. Стоит отметить, что использование средств выхода в общие сети (в том числе Интернет) запрещено на территории вузов МО РФ и пользоваться ими можно только в специально отведенных местах или вне вуза.

Успешность обучения ИВС в вузе МО РФ во многом определяется качеством довузовской подготовки. При этом важным аспектом обучения является аудирование на языке специальности (с использованием средств лингафонного кабинета), поскольку лекция, конспектирование лекции — одна из основных форм работы обучающегося. Пройдя курс обучения русскому языку, военнослужащий должен уметь конспектировать лекции, читать и понимать научно-техническую литературу, уметь передавать содержание и формулировать ответы на заданные вопросы. Уровень подготовки иностранных военнослужащих по техническим дисциплинам зачастую не соответствует требованиям, предъявляемым современной системой высшего образования. Поэтому целью преподавания технических дисциплин на русском языке, помимо прочего, является: обучение языку предмета; восполнение пробелов в знаниях обучаемых, возникших в силу несовпадения программ российской и иностранных школ; изучение ряда разделов курса заново в случаях недостаточной подготовки или различий в методологии работы с информацией [4].

Таким образом, применение современных приемов и методов в обучении ИВС побуждает к творческому поиску не только обучаемых, но и преподавателей, обеспечивает достижение ими главной цели — получение прочных знаний в технических науках и — на занятиях по специальности.

Литература

1. Авдеева И.Б. Лингводидактическая концепция обучения профессиональной коммуникации иностранных учащихся инженерного профиля: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2006. 48 с.
2. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Икар, 2009. 448 с.
3. Крылов Э.Г. Особенности обучения иностранных студентов инженерным дисциплинам // Высшее образование в России. 2014. № 2. С. 146–150.
4. Тюменцева Е.В. Специфика обучения иностранных студентов инженерных специальностей в условиях современного вуза // Вестник ассоциации вузов туризма и сервиса. 2017. Т. 11. №1. С. 45–51.

DISTINCTIVE FEATURES OF TEACHING TECHNICAL SCIENCES TO FOREIGN MILITARY PERSONNEL AT INSTITUTIONS OF HIGHER LEARNING OF THE MINISTRY OF DEFENSE OF THE RUSSIAN FEDERATION

Annotation: Some problems of studying technical sciences by foreign military personnel and the main ways of their solution are examined in the article. Specific features of teaching Russian as a foreign language to technical institutions' students, as well as the role of a special disciplines' teacher are discussed. Modern technologies, new methodological materials, and teaching aids introduced into the teaching Russian as a foreign language process have become one of the priority aspects now.

Keywords: training features, methods, technical training tools, modern approaches, technical sciences.

Сергей Николаевич Журба,
преподаватель цикла ракетно-артиллерийского вооружения
Центра подготовки иностранных военнослужащих
Военного учебно-научного центра Военно-Морского Флота
«Военно-морская академия имени Н.Г. Кузнецова»,
Санкт-Петербург

ЯЗЫКОВЫЙ БАРЬЕР: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ЕГО ПРЕОДОЛЕНИЯ

Аннотация: В данной статье рассматриваются проблемы, связанные с особенностями терминологии специальных дисциплин, изучаемых ИВС на цикле ракетно-артиллерийского вооружения Центра подготовки иностранных военнослужащих ВУНЦ ВМФ «Военно-морская академия», а также сложности, возникающие при переводе специальных терминов; предложены рекомендации для решения проблем обучения иностранных военных специалистов.

Ключевые слова: иностранные военнослужащие; иностранные военные специалисты; контроль; обучающийся; преподаватель; переводчик; презентация; слушатель.

Обучение иностранных военных специалистов из состава экипажей поставляемых на экспорт подводных лодок и надводных кораблей на цикле ракетно-артиллерийского вооружения Центра подготовки иностранных военнослужащих ВУНЦ ВМФ «Военно-морская академия» производится на русском языке и осуществляется в два этапа. Первый этап — это теоретическое обучение. Второй этап — корабельная практика.

На первом этапе обучения проводится три вида учебных занятий — практические, групповые и лекции в классных аудиториях. В ходе обучения используются образцы вооружения и военной техники (при наличии), электронные презентации, компьютерные обучающие программы, компьютерные тренажеры, плакаты, выполненные на русском языке.

Категории обучающихся (на примере Социалистической Республики Вьетнам, Республики Индия и Алжирской Народной Демократической Республики) и их краткая характеристика:

командование корабля — старшие офицеры, образование высшее, владеют всеми государственными языками своей страны: военнослужащие Вьетнама — вьетнамским (вьетнамские военнослужащие, ранее проходившие обучение в российских военных вузах, хорошо владеют и русским языком); Индии — английским и хинди; Алжира — французским и арабским;

командиры боевых частей, начальники служб — старшие и младшие офицеры, образование высшее, владеют всеми государственными языками своей страны;

командиры батарей и групп — младшие офицеры, образование высшее, владеют всеми государственными языками своей страны;

техники — мичманы, образование высшее или среднее специальное, в основной массе владеют всеми государственными языками своей страны;

операторы — матросы, образование среднее, владеют, как правило, только одним языком: военнослужащие Индии — хинди; Алжира — арабским.

Обучение может проводиться с переводчиками или без переводчиков, при условии предварительного изучения иностранными военнослужащими русского языка.

Рассмотрим особенности подготовки иностранных военных специалистов на этапе теоретического обучения с переводчиками. Для этого целесообразно выделить категории привлекаемых для обучения переводчиков:

- военные переводчики Российской Федерации;
- гражданские переводчики Российской Федерации;

— переводчики национальных групп.

Проблем при обучении иностранных военных специалистов с привлечением военных переводчиков Российской Федерации не возникает. Российские военные переводчики хорошо владеют специальной терминологией, и у них, как правило, нет трудностей с переводом.

Гражданский переводчик не является специалистом в области специальной терминологии учебных дисциплин, изучаемых иностранным слушателями по своей специальности. Отсюда иногда возникают ошибки при переводе специальных терминов и определений по изучаемым дисциплинам или недопустимые с позиции специалистов упрощения. Так, например, переводчик, услышав от преподавателя специальный термин «конденсор» — заводское наименование оптического прицельного устройства некоторых российских корабельных артиллерийских установок, решил, что тот ошибся, и перевел это слово как более знакомое ему «КОНДЕНСАТОР». Проблемы, возникающие при обучении иностранных военных специалистов с переводчиками из состава национальных групп, более сложные. Рассмотрим их на примере обучения группы операторов — комендоров экипажа фрегата проекта 11661 «Гепард» ВМС Вьетнама.

Переводчик:

- не всегда понимал преподавателя с первого раза;
- не всегда правильно переводил названия и термины;
- часто тратил время на поиск слов в словаре;
- вместо прямого перевода мог излагать слушателям свое понимание вопроса, в некоторых случаях неправильное;
- не всегда мог перевести вопрос слушателя так, чтобы этот вопрос был понят преподавателем;
- иногда не воспринимал на слух отдельные специальные термины и просил показать текст.

При проведении экзаменов слушателей с переводчиками из состава национальных групп возникают проблемы другого характера. Учебная группа может состоять, например, из 18 человек, а переводчик — один. При этом значительно увеличивается время экзамена, так как переводчик должен перевести вопросы экзаменационного билета каждому экзаменуемому и перевести ответ. Очень важной проблемой является также и то, что преподаватель не всегда может оценить знания слушателя. Слушатель может говорить что угодно, переводчик будет давать не перевод, а правильный с его личной точки зрения ответ на вопрос.

Анализ результатов проведения учебных занятий с военнослужащими ВМС Индии из состава экипажей кораблей проекта 11356 и проекта 1143 позволил выявить другие проблемы. Они возникали при обучении операторов (матросов), знающих только один государственный язык. Обучение данной категории иностранных военных специалистов проводилось на русском языке с переводом на английский язык гражданскими переводчиками Российской Федерации. Большинство обучаемых данной категории хорошо знают хинди и плохо — английский. При этом в ущерб объему доводимой информации затрачивалось время на перевод с одного языка на другой.

Обучение иностранных военных специалистов без переводчиков после прохождения ими курса русского языка также имеет свои проблемы, главная из которых — слабое знание слушателями специальной технической терминологии по изучаемой дисциплине. После окончания курса русского языка в объеме программы учебной дисциплины иностранные военнослужащие могут общаться по-русски на бытовом уровне, но в дальнейшем, при изучении специальных дисциплин, возникают проблемы следующего характера:

- слушатели не всегда могут понять физический смысл специального термина, определения или процесса;

— слушатели не всегда воспринимают на слух речь преподавателя и просят показать текст;

— при необходимости дать учебный материал под запись преподаватель должен несколько раз повторять все предложение, словосочетание или отдельный термин;

— отдельные слушатели даже при демонстрации текста записывают «буквы», не понимая содержания, и не могут прочесть, что они сами написали;

— возникают трудности при чтении учебников, учебных пособий, технической литературы по специальности на русском языке, а иногда даже на национальном языке в переводе с русского языка.

Нельзя не остановиться и на проблемах, возникающих по вине преподавателей. Среди них можно выделить две основные: уровень восприятия информации слушателями и уровень (скорость) доведения до них информации. Первая заключается в следующем: некоторые преподаватели специальных учебных дисциплин априори считают, что уровень восприятия учебного материала иностранными обучающимися после изучения ими русского языка должен быть таким же, как у российского слушателя со средним образованием (окончившим минимум девять классов средней школы). Это утверждение, как правило, не соответствует действительности. Вторая проблема связана с тем, что преподаватели, по мнению иностранных обучающихся, говорят слишком быстро, слушатели не всегда понимают, что они говорят, не всегда успевают записывать, что они говорят, не всегда понимают, о чем преподаватели их спрашивают.

Для решения вышеуказанных проблем в обучении иностранных военных специалистов целесообразно предложить следующие рекомендации.

1) В программы изучения русского языка как иностранного обязательно включать раздел, направленный на изучение специальной терминологии, с привлечением к проведению занятий преподавателей по всем требуемым специальностям, как это было сделано в ЦП ИВС ВУНЦ ВМФ «Военно-морская академия» при обучении вьетнамского экипажа подводной лодки проекта 636 в 2019 году.

2) Разработать и внедрить в процесс обучения учебные словари узкоспециализированных терминов с толкованием, комментариями и примерами, рисунками и фотографиями – глоссарии для каждой специальной дисциплины или направления подготовки. Например, «Учебный словарь терминов, применяемых в заводской технической документации на артиллерийское вооружение надводных кораблей». Целесообразно подобные словари разработать отдельно: для гражданских и военных переводчиков Российской Федерации; для переводчиков национальных групп; для преподавателей русского языка как иностранного; для иностранных слушателей.

Что дает словарь (глоссарий) на практике?

Для переводчиков — исключение искажения переводимого текста и сокращение времени, затрачиваемого на перевод. С опорой на термины и определения, помещенные в словаре, переводчикам проще осмыслить специальный термин и правильно его перевести.

Для преподавателей русского языка — первоначальное введение слушателей в изучение специальности, что является важной составляющей непрерывности обучения. Опираясь на термины и определения, помещенные в словаре, преподаватели русского языка (при проведении занятий по русскому языку) могут оказывать эффективную помощь иностранным слушателям для более полного понимания ими вопросов, связанных со специальной терминологией, что облегчит последним в дальнейшем изучение специальных дисциплин.

Для иностранных слушателей — более углубленное и эффективное изучение русского языка с конкретной направленностью на понимание узкоспециализированных вопросов в освоении своей специальности. Опираясь на рисунки и фотографии, помещенные в словаре, слушателям проще понять термин даже без перевода.

3) Преподавателю необходимо заранее знакомить переводчиков с содержанием предстоящего учебного занятия (лекции, практического или группового занятия). Это позволит, во-первых, исключить вопросы преподавателю со стороны переводчика во время проведения занятия, во-вторых, сократить время на перевод сложного текста и, в-третьих, передать содержание текста без искажений.

4) Преподавателю следует сокращать текст без искажения его смысла, в содержании текста стараться избегать длинных предложений, сложных словосочетаний.

5) Полностью исключить из речи преподавателя слова-паразиты и сленг, не использовать жаргон.

6) При проведении занятий с применением компьютерных обучающих программ или презентаций преподавателю рекомендуется демонстрировать и текст.

7) Преподавателю следует уметь найти более простое название сложного технического термина, привести пример и даже нарисовать на доске в упрощенном виде механизм или устройство, обозначаемое этим термином.

8) Преподавателю необходимо обязательно контролировать, что успевает записать слушатель, при необходимости снизить скорость изложения учебного материала. При чтении (произношении) стараться придерживаться строго определенного темпа речи.

Форма и методика проведения контроля освоения иностранными слушателями материала учебных дисциплин должны быть рассмотрены и утверждены отдельно для каждой учебной группы (с учетом языковых особенностей каждого иностранного государства) и изложены в фонде оценочных средств по каждой учебной дисциплине.

При проведении текущего, рубежного контроля освоения иностранными слушателями учебного материала предлагается использовать тесты, разработанные и выполненные в виде программы-презентации «PowerPoint».

Преимуществами программы-презентации «PowerPoint» по сравнению с применяемыми в ВУНЦ программами «MyTestStudent», «SunRav TestOfficePro» для контроля отечественных слушателей являются:

для преподавателя — простота и удобство разработки (практически все преподаватели знают и умеют работать с программой «PowerPoint»); текстовую и графическую части вопросов теста можно брать из уже готовых презентаций; быстрота и объективность оценивания знаний слушателей;

для иностранного обучающегося — наглядность; простота восприятия; заинтересованность; повторение пройденного материала.

Предлагается следующая методика подготовки презентации для контроля уровня знаний обучающихся.

Условия проведения контроля должны быть одинаковы для всех слушателей в контролируемой учебной группе.

Объем презентации (количество вопросов теста) должен быть оптимальным, с учетом объема учебного материала, количества обучающихся и времени, отведенного на проведение контроля.

Принципы подготовки вопросов для контроля. В целях выставления объективной оценки целесообразно подготовить группу из пяти вопросов для каждого обучающегося. Например, для группы из пяти обучающихся следует подготовить пять групп вопросов (всего 25 вопросов). При этом группы вопросов должны быть одинаковы по сложности. Для определения полноты и качества усвоения слушателями учебного материала в группу из пяти вопросов по специальности рекомендуется включить:

- 1) вопрос по техническим характеристикам;
- 2) вопрос по устройству и принципу работы;
- 3) вопрос по мерам безопасности;
- 4) вопрос по техническому обслуживанию;
- 5) вопрос по порядку применения.

Контроль успеваемости необходимо проводить с выставлением оценки каждому

слушателю. Ответ слушателя оценивается по четырехбалльной шкале.

Критерии оценки.

При правильных ответах на 5 вопросов выставляется оценка «отлично».

При правильных ответах на 4 вопроса выставляется оценка «хорошо».

При правильных ответах на 3 вопроса выставляется оценка «удовлетворительно».

При правильных ответах на два и менее вопросов выставляется оценка «неудовлетворительно».

Презентацию необходимо создавать по два слайда на каждый вопрос: один слайд с вопросом, следующий слайд — копия первого слайда с правильным ответом. На слайдах могут быть: текст, рисунок, таблица, график, схема и т. п.

Порядок действий при проведении контроля.

Преподаватель демонстрирует для всех обучающихся слайд с вопросом.

Один из слушателей по очереди (по классному журналу) отвечает на поставленный вопрос.

Получив ответ, преподаватель демонстрирует для всех слайд с правильным ответом.

После пяти вопросов и полученных на них ответов отвечающему выставляется оценка и для контроля вызывается следующий обучающийся.

По окончании контроля каждый слушатель получает справедливую объективную оценку своих знаний.

Выводы.

Таким образом, анализ обучения иностранных военных специалистов из состава экипажей поставляемых на экспорт подводных лодок и надводных кораблей позволяет сделать вывод о том, что преподавание специальных дисциплин требует более детального рассмотрения программ обучения, состава учебных групп с учетом их особенностей.

В целях повышения эффективности процесса обучения иностранных слушателей русскому языку необходимо внедрение в программу учебных дисциплин тематики, касающейся специальной (военной) терминологии, и разработка глоссариев по дисциплинам каждой специальности.

Предложенная методика подготовки презентации для контроля уровня знаний обучающихся может помочь преподавателям объективно и справедливо оценивать знания иностранных специалистов при изучении ими курса специальных дисциплин.

Рассмотренные проблемы, связанные с особенностями изучения иностранными военными специалистами русского языка, и предложенные пути их решения могут облегчить процесс приобретения обучающимися специальных знаний, что позволит произвести качественную оценку уровня подготовки слушателей.

Sergey N. Zhurba

LANGUAGE BARRIER: PROBLEMS AND WAYS TO OVERCOME IT

Abstract: Some problems pertaining to distinctive features of the special disciplines' terminology studied by foreign military personnel at the missile and artillery weapons cycle of the Military Training Scientific Center of the Russian Navy 'Naval Academy' are discussed in the article. Besides, overcoming the terminology translation difficulties is described. Recommendations for surmounting misunderstanding in the process of technical translation for and by foreign military personnel are given.

Keywords: foreign military personnel; foreign military specialists; control; student; teacher; translator; presentation; listener.

Николай Владимирович Захаров,
доцент, преподаватель цикла РХБ защиты,
Анатолий Викторович Сидоров,
старший преподаватель цикла РХБ защиты
специального факультета
Центра подготовки иностранных военнослужащих
Военного учебно-научного центра Военно-Морского Флота
«Военно-морская академия имени Н.Г. Кузнецова»,
Санкт-Петербург

ПРОВЕДЕНИЕ ЗАНЯТИЙ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ НА ЦИКЛЕ РАДИАЦИОННОЙ, ХИМИЧЕСКОЙ И БИОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНОГО МЕТОДА

Аннотация: В статье рассматривается структурно-функциональный метод, применяемый при обучении ИВС на специальном факультете во время занятий по русскому языку (раздел дисциплины «Специальная терминология»). Показаны положительные и отрицательные стороны метода, раскрываются на примере разработанной структуры принципы его использования, указаны основные требования к подготовке по изучаемой тематике, а также алгоритм его применения на практике. В результате использования структурно-функционального метода при изучении специальной терминологии на занятиях по русскому языку происходит интенсификация учебного процесса и улучшается качество обучения ИВС по избранной специальности.

Ключевые слова: структурно-функциональный метод, специальная терминология, структурная схема.

На цикле радиационной, химической и биологической (далее: РХБ) защиты для дальнейшей качественной подготовки экипажа в ходе теоретического и практического обучения нами были разработаны рекомендации по использованию структурно-функционального метода при проведении занятий по теме «Радиационная, химическая и биологическая защита» (раздел «Специальная терминология», учебная дисциплина «Русский язык и специальная терминология»). Рекомендации были разработаны и применены в обучении по темам «Эксплуатация средств очистки воздуха» и «Эксплуатация средств регенерации воздуха» указанной дисциплины.

Необходимость применения этого метода преподавательским составом цикла РХБ защиты при обучении ИВС специальной терминологии вызвана, прежде всего, объективными причинами, связанными со сложностями изучения русского языка, слабым уровнем начального образования ИВС и отсутствием у них опыта службы на кораблях и подводных лодках ВМФ своего государства. В содержании методических рекомендаций отражены сущность применяемого метода, положительные и отрицательные его стороны, алгоритм построения материала в виде структурной схемы.

Сущность метода состоит в том, что при изучении специальной терминологии какой-либо системы (явления, комплекса действий и др.) сначала используется ее общая структурная схема с указанием функциональных связей между элементами системы, а затем — каждый из ее элементов. Это позволяет слушателям постоянно помнить, какую функциональную нагрузку несет рассматриваемый элемент в системе и его взаимосвязь с другими элементами. Такое построение обучения определяет преимущества структурно-функционального метода:

— бóльшая наглядность изучения элементов и всей системы в целом;

- четкое формирование представления о назначении, устройстве и принципе работы элементов и всей системы;
- управление умственной деятельностью слушателей в процессе обучения;
- повышение активности слушателей.

Основным недостатком структурно-функционального метода являются бóльшие, чем при традиционном методе, затраты времени, связанные с необходимостью постоянного возвращения к структурной схеме системы при изучении специальных терминов ее отдельных элементов.

Этот метод можно рекомендовать при изучении всех тем раздела учебной дисциплины. Эффективность метода должна достигаться развитой учебно-материальной базой и качественно подготовленными дидактическими материалами.

Рекомендуется проводить обучение с использованием этого метода по следующему алгоритму:

- на **первом этапе** рассматривается структурная схема системы, определяются функциональные связи между ее элементами;
- на **втором этапе** изучаются отдельные элементы системы, причем особое внимание обращается на обеспечение ими этих функциональных связей с системой;
- на **третьем этапе** происходит закрепление учебного материала, возвращение в схему системы и проверка понимания слушателями их места и роли в ней.

В качестве примера рассмотрим использование этого метода при изучении темы «Эксплуатация средств очистки воздуха».

Перед началом изучения специальной темы обязательно следует удостовериться в том, что ИВС в достаточной мере овладели общей терминологией по устройству подводной лодки и преподавателю не придется использовать учебное время на объяснение основ и вносить коррективы в тематический план дальнейшего изучения соответствующего раздела дисциплины.

На **первом этапе** в процессе изучения терминологии у слушателей должно сформироваться общее понятие об обитаемости как важном тактико-техническом элементе, обеспечивающем боеспособность и жизнедеятельность личного состава при выполнении подводной лодкой различного рода задач как в надводном, так и в подводном положениях. Они должны понимать, что обеспечение этого элемента невозможно без конструктивных решений — размещения систем вентиляции и кондиционирования воздуха, где важным элементом являются узлы очистки воздуха.

При объяснении материала слушателю следует использовать краткий словарь технических терминов по данной тематике, разработанный преподавателем цикла.

Каждое слово (словосочетание) в данном словаре должно быть раскрыто (по возможности) следующими элементами, идущими один за другим: слова и словосочетания, аббревиатура, словообразование, синонимы, антонимы. Весьма рекомендуется и добавление наглядного материала.

Для данной специальной темы были отобраны следующие слова и словосочетания, дающие общие представления об объекте изучения: *обитаемость, параметры, относительная влажность, газ, температура, вредные примеси, воздух, система, вентиляция, кондиционирование, узел очистки воздуха, загрязненный воздух, очищенный воздух, поглощение, удаление, положение* и др.

На **втором этапе** даются основные понятия по назначению, устройству узлов очистки воздуха, а также конструкции средств очистки (фильтров очистки воздуха) и принципу их работы.

Алгоритм разработки структуры для изучения материала основан на тех же принципах, что и на первом этапе.

Для более глубокого изучения и формирования знаний специальной терминологии на данном этапе преподавателем также разрабатывается словарь технических терминов на русском языке. Для составления словаря второго этапа в изучении данной темы

дисциплины были отобраны следующие специфические слова и словосочетания: *фильтр, фильтрация, окисление, кислород, углекислый газ, адсорбция, регенерация, катализатор, шихта, стекловолокно, картон, кассета* и др.

Третий этап, как уже говорилось выше, являясь возвращением от частного к общему, служит для закрепления учебного материала и проверки понимания слушателями места и роли пройденного при дальнейшем обучении по специальности.

Таким образом, содержательная часть структурно-функциональной схемы поэтапно формирует у слушателей первичное понимание обитаемости подводной лодки при использовании систем вентиляции и кондиционирования воздуха с их элементами и дает необходимые знания специальной терминологии для дальнейшего применения в ходе теоретического и практического обучения.

В рекомендациях разработаны структурно-функциональные схемы для учебной программы «Русский язык и специальная терминология» по темам дисциплины «Эксплуатация средств очистки воздуха» и «Эксплуатация средств химической регенерации воздуха» для экипажа дизельной подводной лодки.

Использование структурно-функционального метода на основе этих рекомендаций расширяет возможности преподавательского состава цикла по интенсификации учебного процесса и позволяет обучаемым более качественно изучить специальную терминологию в ходе теоретической и практической подготовки по специальности, в целях дальнейшей эксплуатации любых технических средств РХБ защиты.

Литература

1. Анисимов М.Н., Захаров Н.В. Средства очистки воздуха корабля проекта 636: учеб. пособие. СПб.: ФГКВОВУВО ВУНЦ ВМФ «Военно-морская академия», 2017. С. 5.
2. Зюкин В.В. и др. Радиационная, химическая и биологическая защита: учеб. Ч. 1. СПб.: ФГКВОВУВО ВУНЦ ВМФ «Военно-морская академия», 2019. С. 47.
3. Методические рекомендации по использованию прогрессивных форм и методов обучения в учебно-воспитательном процессе ВМУЗ. Л.: Изд-во ВМУЗ, 1985. С. 7–9.
4. Учебник химика флота: учеб. Москва: Воениздат, 1993. С. 213.

Nikolai V. Zakharov,
Anatoly V. Sidorov

CONDUCTING LESSONS OF RUSSIAN AT THE CYCLE OF RADIATION, CHEMICAL AND BIOLOGICAL PROTECTION BASED ON THE STRUCTURAL-FUNCTIONAL METHOD

Abstract: The structural-functional method applied to the process of training of foreign military personnel in the Russian language classes, sec. of the ‘Special terminology’ course, is discussed in the article. Both positive and negative sides of this method are shown, some principles of its use are revealed through the example of the developed structure, and the basic requirements for training on subject matter as well as its algorithm put into practice are indicated. As a result of the structural-functional method usage during the course of special terminology in the Russian language classes the educational process becomes intensified and its training quality improves.

Keywords: structural-functional method, special terminology, structural diagram.

Александр Васильевич Рыбников,
к.т.н., преподаватель электромеханического цикла,
Олег Георгиевич Шевченко,
к.в.н., начальник электромеханического цикла
Центра подготовки иностранных военнослужащих
Военного учебно-научного центра Военно-Морского Флота
«Военно-морская академия имени Н.Г. Кузнецова»,
Санкт-Петербург

ОПЫТ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ КОРАБЕЛЬНЫХ ИНЖЕНЕРОВ-МЕХАНИКОВ РОССИЙСКИМИ СПЕЦИАЛИСТАМИ В ЗАРУБЕЖНЫХ ВУЗАХ

Аннотация: В докладе предлагается развернутый анализ опыта обучения иностранных корабельных инженеров-механиков российскими специалистами в зарубежных вузах (Академия им. Хафеза Асада, г. Алеппо, САР).

Ключевые слова: адаптация; менталитет; учебная программа; пособия; традиции.

Образовательная деятельность по профессиональной подготовке ИВС российскими специалистами в зарубежных вузах является одним из направлений военно-технического сотрудничества Министерства обороны Российской Федерации со странами-партнерами и доходной статьей бюджета государства.

Представитель МО РФ, командированный за рубеж для обучения, как правило, должен быть высокообразованным специалистом в предметной области, иметь научно-педагогический стаж, ученое звание или степень и уметь в короткое время адаптироваться к новым условиям жизни (включая общение на неродном языке).

Адаптация в странах Ближнего Востока происходит:

— к климатическим условиям (в большей степени касается представителей северных регионов РФ);

— обычаям, традициям, устоям и нравам местных жителей;

— религии и ее роли в обществе;

— специфике менталитета обучаемых;

— другим особенностям жизнедеятельности населения.

Адаптация в короткие сроки (до 3-х месяцев), толерантность, этикет и уважение национальных особенностей — залог успешной работы специалиста.

В данной статье рассматривается опыт подготовки иностранных корабельных инженеров-механиков на примере Сирийской Арабской Республики (САР).

Климат страны — средиземноморский, субтропический, континентальный. Осадков мало, выпадают зимой. Влажный воздух и большое количество осадков характерны для западной части.

Сезон дождей длится с октября по апрель. В другие месяцы осадков практически нет. Летние дневные температуры очень высокие: в среднем до +35° С. Зимой температура держится на отметке +13° С. Температура ниже 0° С бывает очень редко, снега практически нет.

Два раза в год в стране дует восточный ветер «хамсин» («хамасин»), перерастающий в песчаную бурю и достигающий в высоту почти 1500 м. Обычно это длится 2–3 дня. Такой ветер очень затрудняет работу органов дыхания.

Обычаи, традиции, устои и нравы местных жителей

По прибытии в страну необходимо за короткое время (3–4 дня) ознакомиться с общими правилами поведения (обычаями, традициями, устоями и нравами местных жителей). Правила просты, но необходимы к соблюдению в повседневной деятельности.

Религия и ее роль в обществе

В государстве нет официальной религии. Конституция страны, принятая в 2012 году, обязывает государство «уважать все религии и обеспечивать свободу выполнения всех ритуалов, не нарушающих общественный порядок» (статья 3). Конституция также провозглашает равенство всех граждан, вне зависимости от их религии или вероисповедания (статья 33). Вместе с тем, согласно действующей Конституции, религией президента республики является ислам, а исламская юриспруденция должна быть основным источником законодательства.

В 2010 году большинство жителей страны (92,8 %) исповедовали ислам. Крупнейшее религиозное меньшинство представляли христиане (5–6%).

Ряд религиозных праздников отмечаются в государстве официально. Среди таковых Рождество, Православная и Западная Пасха, мусульманский Новый год, Курбан-байрам, Ураза-байрам и День рождения Пророка.

Специфика менталитета обучаемых

Слушатели достаточно трудолюбивы, что позволяет им выполнять задания преподавателя и выполнять учебный план, как правило, всегда в срок. Общение с преподавателем не ограничивается окончанием занятий (отношение к времени достаточно спокойное и свободное). Всякого рода общественные мероприятия, встречи с участием сирийцев не следует ограничивать временными рамками. Держатся обучаемые всегда очень вежливо. Отношение к российским специалистам исключительно уважительное. Очень ценят, когда такое же внимание проявляется и в отношении к ним. Мусульманская религия, которая регламентирует практически все стороны жизни людей, укрепила в сознании арабов некоторое неверие в свои личные возможности, выработала покорность и смирение. «Иншалла» («Всё в руках Аллаха») — дежурная фраза, сопровождающая любое действие араба. По характеру они достаточно жизнелюбивы, у них развито чувство юмора, они умеют забывать обиды. Бывают весьма польщены, когда к ним обращаются на их родном языке, да еще и по всем правилам.

Организация учебного процесса

Организация учебного процесса по дисциплине следует классической схеме российской высшей школы на основе разработанных учебных планов и программ, тематических планов, лекций и других видов занятий. Занятия проводятся в присутствии переводчика (как правило, обучавшегося в РФ или СССР).

Основой организации подготовки иностранных специалистов является учебная программа, созданная в рамках системы обучения и определяющая содержание и количество знаний, умений и навыков, предназначенных к обязательному усвоению по учебной дисциплине (в частности, по дисциплине «Теория, устройство, живучесть корабля и водолазная подготовка»), распределение их по темам, разделам и периодам обучения с учетом национально-региональной особенности. Количество часов — около 400.

Основу учебной программы составляет курс лекций — учебно-теоретическое издание (совокупность отдельных лекций), полностью освещающее содержание учебной дисциплины и отражающее материал, читаемый преподавателем. Цель курса лекций — организация самостоятельной работы слушателей по овладению теоретическим материалом учебной дисциплины.

Задачи курса лекций следующие:

- раскрытие содержания учебной дисциплины;
- обеспечение слушателей наиболее актуальной информацией по учебному курсу;
- управление познавательной деятельностью слушателей.

На основании курса лекций разработаны учебные пособия по живучести корабля, дипломному проектированию ЭУ морского тральщика, водолазной подготовке к дипломному проектированию ЭУ малого ракетного корабля, разработке планов занятий, тренировок и боевых учений по БЗЖ.

Для выработки навыков практического выполнения технических расчетов по непотопляемости, остойчивости при борьбе с водой и с пожаром на корабле выполняются расчетно-графические работы (РГР).

Сущность РГР состоит в выполнении на ЭВТ наиболее типичных расчетов, которые осуществляет слушатель для обоснования принимаемых им решений при борьбе за живучесть (БЗЖ).

Для выполнения расчетов по БЗЖ разработаны следующие сборники РГР по теории корабля (статика и динамика).

Для определения (раскрытия) порядка и логики изучения какой-либо темы, проведения занятия или мероприятия по дисциплине разрабатываются методики и методические рекомендации. Это, как правило, некий готовый «рецепт», алгоритм, процедура для целесообразного проведения каких-либо нацеленных действий, работы, процесса или же практического выполнения чего-либо.

Разработаны методики и методические рекомендации для проведения тренировок по отработке первичных мероприятий по БЗЖ, проведению ЛР по теории корабля, по морской производственной инженерии.

Для исследования и прогнозирования функционирования корабельных систем и корабля в целом в условиях развивающихся повреждений или локальных аварий разрабатываются математические модели, реализованные на ПЭВМ и программируемых калькуляторах. Это позволяет обучаемым предсказать поведение реального объекта и принять правильное управленческое решение на БЗЖ. Для получения количественных оценок и характеристик корабельных систем при боевых и аварийных повреждениях разработаны и реализованы на ПЭВМ.

Применение лабораторных установок (ЛУ) при подготовке профессиональных инженерных кадров дает возможность слушателям выходить на совершенно другой уровень в изучении физики процессов, существенно улучшает их подготовку; кроме того, обучаемые получают навыки работы на реальном оборудовании.

Разработаны чертежи, изготовлены и смонтированы лабораторные установки для проведения работ по теории корабля, водолазной подготовке.

В дополнение к вышеперечисленному учебному оборудованию и материалам по дисциплине разработаны и реализованы при подготовке слушателей наглядные материалы.

Выводы:

1. Вышеуказанные учебные, учебно-методические материалы реализованы в учебном процессе и в совокупности полностью соответствуют преподаваемой дисциплине, тематическим и учебным планам.

2. Результаты подготовки иностранных специалистов по разработанным и реализованным вышеуказанным мероприятиям отмечены руководством военных ведомств РФ и страны-партнера.

Alexander V. Rybnikov,
Oleg G. Shevchenko

RUSSIAN SPECIALISTS' EXPERIENCE IN TRAINING OF FOREIGN SHIP MECHANICAL ENGINEERS IN UNIVERSITIES ABROAD

Abstract: A detailed analysis of the Russian specialists' training experience of foreign ship mechanical engineers in universities abroad, e. g. in Al-Assad Military Academy, Aleppo, Syria, is presented in the article.

Keywords: adaptation; mentality; training program; manuals; traditions.

Виктор Иванович Омелюк
преподаватель цикла минно-торпедного вооружения,
Александр Иванович Сиротин
преподаватель цикла минно-торпедного вооружения,
Валерий Дмитриевич Стрешинский
преподаватель цикла минно-торпедного вооружения,
Александр Леонидович Тупицкий,
преподаватель цикла минно-торпедного вооружения
специального факультета
Центра подготовки иностранных военнослужащих
Военного учебно-научного центра Военно-Морского Флота
«Военно-морская академия имени Н.Г. Кузнецова»,
Санкт-Петербург

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ: СПЕЦИАЛЬНАЯ ТЕРМИНОЛОГИЯ» ПО ДИСЦИПЛИНЕ «МОРСКОЕ ПОДВОДНОЕ ОРУЖИЕ И ВООРУЖЕНИЕ»

Аннотация: В статье затронуты проблемы и особенности преподавания дисциплины «Русский язык как иностранный» и специальная терминология по дисциплине «Морское подводное оружие и вооружение». Целью статьи является обозначение проблем, выявленных при организации обучения иностранных слушателей по основной специальности с одновременным изучением русского языка по разделу «Специальная терминология по дисциплине “Морское подводное оружие и вооружение”». Большое внимание уделено рекомендациям преподавателю по подготовке к обучению слушателей специальной терминологии.

Ключевые слова: специальная терминология, морское подводное оружие, вооружение, дисциплина, специальность.

В 2019 году перед циклом минно-торпедного вооружения командованием ЦП ИВС была поставлена задача по обучению экипажа подводной лодки ВМС Вьетнама разделу дисциплины «Русский язык как иностранный. Специальная терминология по дисциплине “Морское подводное оружие и вооружение”».

Профессиональная подготовка определяет особенности обучения слушателей из состава экипажей подводных лодок, поставляемых на экспорт, и включает в себя необходимость тщательного продумывания методики учебных занятий с точки зрения языкового оформления учебного материала в связи с трудностью понимания его на чужом языке, с одной стороны, и недостаточными общеобразовательными знаниями, с другой.

Организация обучения по специальности ИВС проводится одновременно с изучением русского языка и развитием языковых знаний от начальных до высоких. Это зависит от периода обучения, поэтому овладение иностранными слушателями русским языком должно осуществляться в предельно сжатые сроки.

Задача обучения ИВС русскому языку решается не только усилиями кафедр русского языка как иностранного, но и военно-специальных кафедр и циклов. Иностранные военнослужащие должны овладевать русским языком не только на занятиях по русскому языку, но и на всех учебных занятиях, предусмотренных учебным планом по специальности. К основным требованиям к текстовому материалу можно отнести актуальность информации и наполнение занятий современными лексическими

единицами — рабочей терминологией по специальности (направлению подготовки) [4, с. 4].

При изучении новых тем по специальности целесообразно предъявлять обучающимся уже готовые словосочетания из специальных терминов для включения в текстовый материал и использования их в речи.

Подготовка преподавательского состава военных вузов МО РФ к работе с иностранными военнослужащими должна осуществляться во взаимодействии с кафедрами русского языка с целью правильной оценки языковых знаний иностранных обучаемых.

Необходимо *расширять содержание деятельности преподавателя в связи с тем, что на него часто возлагаются функции преподавателя русского языка по специальной терминологии своих разделов учебной дисциплины.*

Учебно-методические материалы и учебные пособия, создаваемые на циклах по спецтерминологии, необходимы для самостоятельной работы слушателей, облегчают понимание изучаемого материала за счет иных способов подачи материала, допускают адаптацию в соответствии с уровнем подготовки ИВС, а также их интеллектуальными возможностями.

Они необходимы слушателю, поскольку без них он не может получить прочные и всесторонние знания. В частности, эти материалы полезны на групповых и практических занятиях в специализированных аудиториях и позволяют преподавателю проводить занятие в форме самостоятельной работы, оставляя за собой роль руководителя и консультанта.

Существенно, что наличие учебно-методических и учебных пособий дает преподавателю возможность выносить на групповые и практические занятия материал по собственному усмотрению, возможно — меньший по объему, но более существенный по содержанию, тем самым оставляя для самостоятельной работы обучаемых с учебным пособием то, что оказалось вне рамок аудиторных занятий.

Преподавательскому составу рекомендуется:

1. *ввиду того, что мышление людей тесно связано с национальным языком, следует учитывать порядок построения предложений в устной речи, что предполагает относительно короткие, но конкретные положения, основанные на однозначно понимаемых терминах и ассоциациях (синонимы, антонимы и т. п.).*

2. преподавательскому составу необходимо дополнительно прорабатывать тексты групповых занятий на предмет ясности выражений и использовать при обучении примеры и материалы, понятные для иностранных военнослужащих;

3. преподавательский состав, работающий с ИВС, должен повышать свою квалификацию;

4. необходимо применять современные образовательные технологии и электронные средства обучения в процессе обучения ИВС (ЭУИ, видеофайлы, презентации).

С началом преподавания дисциплины слушателям из числа ИВС, обучающимся по программе дополнительного профессионального обучения в группах командира ракетно-артиллерийской, минно-торпедной боевой части и торпедиста экипажа подводной лодки, наш цикл столкнулся с главной проблемой: при проведении занятий по нашей дисциплине **«Морское подводное оружие и вооружение»** слушателям необходимо ориентироваться в терминах и определениях, которые не используются в повседневной жизни, например:

вварыш — технологическое отверстие в корпусе ПЛ для установки наружного погрузочного устройства [1, с. 29];

шпиндель — вал, имеющий правые и левые обороты вращения [3, с. 56];

обечайка — открытый цилиндрический или конический элемент конструкции типа обода или барабана, кольца, короткой трубы [2, с. 64];

АИУС — автоматизированная информационно-управляющая система, служащая для обеспечения автоматизации таких основных процессов, как, например, определение координат и параметров движения цели (КПДЦ) и т. п. [3, с. 29]; и т. д.

Преподавателями цикла минно-торпедного вооружения под руководством профессора кафедры русского языка Фадеева С.В. уже начата разработка следующих учебно-методических материалов:

1. «Русский язык как иностранный. Специальная терминология по дисциплине “Морское подводное оружие и вооружение. Общие сведения о минном оружии подводной лодки”»;

2. «Русский язык как иностранный. Специальная терминология по дисциплине “Морское подводное оружие и вооружение. Общие сведения о торпедном оружии подводной лодки”»;

3. «Русский язык как иностранный. Специальная терминология по дисциплине “Морское подводное оружие и вооружение. Общие сведения о комплексе торпедных аппаратов подводной лодки”»;

4. «Русский язык как иностранный. Специальная терминология по дисциплине “Морское подводное оружие и вооружение. Общие сведения о грузовых устройствах подводной лодки”»;

5. «Русский язык как иностранный. Специальная терминология по дисциплине “Морское подводное оружие и вооружение. Общие сведения о задачах торпедной стрельбы АИУС «Лама-ЭКМ» подводной лодки”».

Также разрабатывается словарь терминов и аббревиатур, используемых при изучении дисциплины «**Морское подводное оружие и вооружение**». В этих учебно-методических материалах приведены термины и аббревиатуры, которые будут использоваться при проведении групповых и практических занятий.

По окончании этой работы будет подготовлено к изданию учебное пособие: «Русский язык как иностранный. Специальная терминология по дисциплине “Морское подводное оружие и вооружение”». В дальнейшем планируется создание электронного учебного пособия в программе «SunRay».

В заключение можно отметить, что в учебных методических материалах по специальным терминам, создаваемых на цикле МТВ, изложены знания, необходимые при изучении дисциплины «Морское подводное оружие и вооружение ПЛ». На заказе слушателям предстоит самостоятельное и более скрупулезное изучение конкретной техники, которую необходимо эксплуатировать.

Наряду со своей техникой необходимо знать корабль — общекорабельные системы, средства и системы борьбы за живучесть, основополагающие документы, регламентирующие повседневную и боевую деятельность. Все эти знания потребуются слушателям при сдаче зачетов на допуск к самостоятельному управлению подразделением и несению дежурно-вахтенной службы.

Литература

1. Стрешинский В.Д. Морское подводное оружие и вооружение: грузовые устройства комплекса торпед. аппаратов. СПб.: Изд-во ВУНЦ ВМФ «ВМА», 2017. 141с.

2. Омелюк В.И. Морское подводное оружие и вооружение: системы комплекса торпед. аппаратов. СПб.: Изд-во ВУНЦ ВМФ «ВМА», 2018. 188 с.

3. Сиротин А.И., Смагин Р.В. Морское подводное оружие и вооружение: задачи торпед. стрельбы АИУС «ЛАМА-ЭКМ». СПб.: Изд-во ВУНЦ ВМФ «ВМА», 2018. 171с.

4. Чипан И.М. Аспекты развития языковой компетенции обучающихся на втором сертификационном уровне в Военно-морской академии.

Victor I. Omeluc,
Alexander I. Sirotn,
Valery D. Streshinsky,
Alexander L. Tupitsky

DISTINCT FEATURES OF TEACHING THE 'RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE' COURSE. SPECIAL TERMINOLOGY FOR THE COURSE 'MARINE UNDERWATER WEAPON AND ARMAMENT'

Abstract: Some new problems in teaching the 'Russian as a foreign language' course and special terminology for the course 'Marine underwater weapon and armament' are referred to in the article.

Its purpose is to show revealed problems and 'bottlenecks' in training of foreign personnel simultaneously studying the Russian language and special terminology pertaining to the 'Marine underwater weapon and armament' course. Significant attention is paid to formulating appropriate recommendations worth applying to the process of teaching special terminology.

Keywords: special terminology, marine underwater weapon, armament, training, course.

Раздел 5. МОЁ ПОЗНАНИЕ ИСТОРИИ РОССИИ: 75-ЛЕТИЕ ПОБЕДЫ В ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ 1941-1945 ГГ.

Агонгло Фарел Поняк Наполдо
курсант
Военного учебно-научного центра Военно-Морского Флота
«Военно-морская академия имени Н.Г. Кузнецова»
Санкт-Петербург
Ирина Викторовна Левина
к.п.н., доцент, доцент кафедры русского языка
Военного учебно-научного центра Военно-Морского Флота
«Военно-морская академия имени Н.Г. Кузнецова»
Санкт-Петербург

СТРАТЕГИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ ПОЛЯРНЫХ КОНВОЕВ ВО ВРЕМЯ ВТОРОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ

Аннотация: статья посвящена роли полярных конвоев во Второй мировой войне, в особенности советского Северного флота в обеспечении функционирования заполярной коммуникации союзников. История северных конвоев рассматривается как пример возможного сотрудничества военных и гражданских моряков разных государств.

Ключевые слова: конвои; северный флот; Вторая мировая война; антифашистская коалиция; международное сотрудничество

Вторая мировая война - самая ужасная за всю историю человечества. Завершилась она полной победой, сил мира и добра над силами войны и ненависти.

В Санкт-Петербурге на Большом Смоленском проспекте установлен монумент «Памяти моряков полярных конвоев 1941-1945 годов». Открытие монумента было приурочено к 73-ей годовщине прибытия первого союзного конвоя в Россию. Скульптурная группа, высотой 2,7 м, выполнена петербургскими скульпторами Яном Нейманом и Георгием Лукьяновым и одобрена российскими ветеранами конвоев. Три фигуры — российского, британского и американского моряков — стоят вместе на носу боевого корабля, символизируя коалицию трех великих держав в годы их совместной борьбы против фашизма. На пьедестале на русском и английском языках выбиты стихи, посвященные морякам Полярных конвоев.

С началом войны против Советского Союза, гитлеровское руководство рассчитывало на политическую изоляцию нашей страны и на победу в "молниеносной войне", однако уже 12 июля 1941 г. между Великобританией и СССР было подписано соглашение о совместных действиях в войне против Германии. На состоявшейся в Москве 29 сентября – 1 октября конференции представителей СССР, Великобритании и США были приняты решения о предоставлении Советскому Союзу помощи вооружением и стратегическими материалами и наших поставках в США и Англию сырья: ценной древесины, руды, редких металлов, химикатов для военного производства. Грузы перевозились различными маршрутами: тихоокеанским, трансиранским и арктическим. Северным путем было поставлено 4 млн. т грузов, что составило 22,7 % от общего количества. Этот путь был самым коротким, но и наиболее опасным. Немецкий военно-морской флот и Военно-воздушные силы Германии вели настоящую охоту за каждым конвоем, выходившим из портов Шотландии, а затем Исландии в советские порты. Но, несмотря на опасность, движение конвоев не прекращалось на протяжении всей войны, и жизненно важные для фронта и для победы грузы постоянно доставлялись. Это служит

примером успешного делового сотрудничества наших стран. Во время Второй мировой войны против общего врага единым фронтом выступили разные по политическому устройству страны.

Северные конвои вписали героическую страницу в историю Второй мировой войны. Северные конвои 1941-1945 гг. - специальные формирования судов с грузами и кораблей охранения, были созданы в годы Второй мировой войны для обеспечения их перехода конвоев стран союзников СССР по антигитлеровской коалиции. из портов Северной Атлантики в советские северные порты и обратно.

Конвой - корабельное соединение, состоящее из нескольких десятков транспортных судов (от 10 до 40 единиц) и трех видов охранения из боевых кораблей: ближнего или непосредственного, состоящего из нескольких эсминцев, корветов и тральщиков. мобильной группы, состоящей из 2-4 крейсеров, следовавших на расстоянии 30 - 40 миль от каравана транспортов, задачей которой было отражение атак надводных кораблей противника; дальнего, действовавшего на расстоянии 150 - 300 миль от каравана и состоявшего из одного линейного корабля, 2 - 3 крейсеров и 3 - 5 эсминцев; его задачей являлось отражение атак тяжёлых кораблей противника.

До конца 1942 года конвои, направляемые на север СССР в соответствии с договором по "ленд-лизу", носили литер PQ, а в обратном направлении - QR. Эти две буквы - инициалы имени офицера из оперативного управления Британского адмиралтейства, который руководил отправкой караванов (полное имя - P. Q. Edwards). С 1943 года и до конца войны конвои стали обозначать JW и RA с порядковыми номерами, начинавшимися с 51-го.

Большинство конвоев формировалось в Великобритании на базе Лох-Ю и в заливе Исландии. Морской путь до северных портов СССР Мурманска и Архангельска занимал около двух недель.

Для обеспечения безопасности перехода использовалась маскировка и сохранялся в тайне маршрут движения конвоя: Секретность и скрытность движения конвоя достигались сохранением в тайне сроков его выхода, местонахождения и курса на переходе, а также тщательным затемнением судов, бездымностью их хода и не оставляющей следа на поверхности воды уборкой мусора.

Конвои на север России двигались по узкому коридору между Шпицбергенем и норвежскими берегами. Переходы совершались за 10-14 суток в зоне досягаемости вражеских подводных лодок и надводных кораблей. Большого мужества требовало от моряков союзных держав совершить этот переход, корабли постоянно подвергались налетам немецкой авиации, атакам подводных и надводных судов.

К началу 1942 года немецкое командование осознало весь масштаб северных конвоев союзников. По приказу Гитлера на север была переброшена мощная группировка военных кораблей во главе с самым большим немецким линкором "Тирпицем". На море активировались действия фашистских подводных лодок. Немецкая авиация имела значительный перевес в воздухе, а маршруты конвоев в отдельных местах проходили всего в 10 минутах лета от аэродромов противника. В результате союзники начали нести потери. Сильным ударам с воздуха подвергались города Мурманск и Архангельск.

Советское командование увеличило количество авиации Северного флота, которая вела разведку, прикрывала конвои с воздуха, наносила удары по базам, аэродромам и силам флота противника в море. Советские подводные лодки развертывались у вражеских баз и на вероятных путях перехода крупных надводных кораблей противника.

Большая заслуга в обеспечении функционирования заполярной коммуникации союзников принадлежала советскому Северному флоту. С ростом боевых возможностей Северного флота доля его участия в проводке полярных конвоев увеличивалась. Всего за годы войны в северные порты СССР пришел 41 конвой, а в обратном направлении отправилось 36.

На переходах и во время стоянок в портах фашистами были потоплены более шестидесяти торговых судов арктических конвоев. В 1942 году конвой PQ-17 был разгромлен: 23 судна из 34 потоплены.

Каждый поход арктического конвоя был настоящим подвигом. Путь протяженностью в две тысячи миль в течение 10-12 дней пролегал в регионе с одними из самых неблагоприятных в мире погодными условиями. Здесь летние температуры близки к нулю, а зимой царит жуткий холод. Моряки выполняли задачи в невыносимо трудных условиях: темнота полярной ночи, предельно низкие температуры.

Вспоминая о полярных конвоях следует упомянуть об одном из участников полярного конвоя PQ 15. Это легендарный ледокол «Красин». Во время войны ледокол сопровождал караваны судов с военными грузами, эскортировал конвои союзников. В 1942 году ледоколом «Красин» принимал участие в проводке полярного конвоя PQ 15.

Офицеры и матросы военного и торгового флотов стран антифашистской коалиции, участвовавшие в проведении конвоев, выполнили свой долг с большим мужеством и мастерством. В исключительно сложных условиях Северного морского театра при систематических ударах врага они с честью выполнили свою миссию. Эпопея северных конвоев – это пример сотрудничества и боевого братства военных и гражданских моряков стран антифашистской коалиции.

Литература

1. Военная энциклопедия: в 8 т. / гл. ред. комиссии И. Н. Родионов. - М.: Воениздат, 2004. – 8 т.
2. Сайт Министерства Обороны [Электронный ресурс]: Ленд-лиз. Северные конвои. Стратегическое значение (текст): URL: http://mil.ru/winner_may/allied_troops/more.htm?id=12008558 (дата обращения: 20.02.2020)
3. РИА Новости [Электронный ресурс]: Статья «Память о Великой Отечественной войне должна укреплять страну, заявил Путин» (текст): URL: <https://ria.ru/20181212/1547868653.html> (дата обращения: 29.02.2020)

Farel P. N. Agonglo
Irina V. Levina

STRATEGIC IMPORTANCE OF POLAR FLEET PATROLS DURING WORLD WAR II

Abstract: the article dwells upon the role of polar fleet convoys, particularly The Soviet Northern Fleet, in providing the functioning of arctic allied communications in The Second World War. The history of northern fleet convoys is observed as the example of potential cooperation of military and civilian sailors of different countries.

Key words: military convoys; Northern Fleet; The Second World War; anti-Hitler coalition; international cooperation.

Алайвах Янал
курсант 3 курса специального факультета
Нина Викторовна Бубнова
к. филол. наук, доцент, доцент кафедры русского языка
Военной академии войсковой противовоздушной обороны
Вооружённых Сил Российской Федерации
имени Маршала Советского Союза А.М. Василевского,
Смоленск

СМОЛЕНСКИЕ ИМЕНА ВЕЛИКОЙ ПОБЕДЫ: МИХАИЛ АЛЕКСЕЕВИЧ ЕГОРОВ (ПО МАТЕРИАЛАМ УЧЕБНОГО ЛИНГВОКРАЕВЕДЧЕСКОГО СЛОВАРЯ)

Аннотация: Статья посвящена популяризации имени Героя Советского Союза М.А. Егорова, уроженца Смоленской области. Сведения о данном имени представлены по материалам учебного лингвокраеведческого словаря «Смоленский край в именах и названиях», разрабатываемого на основе объективных данных ассоциативного эксперимента.

Ключевые слова: М.А. Егоров, Смоленск, лингвокраеведческий словарь.

Смоленск, Смоленская земля с более чем тысячелетней историей занимают особое место на карте России и в её исторической памяти. «Город-ключ», «щит России», «первый солдат на границе страны», город-страж, город-герой (с 6 мая 1985 года) Смоленск на протяжении многих веков защищал западные рубежи русского государства.

Пограничное положение города во многом определило его историю и судьбу в общей истории и судьбе России, о чём очень точно, на наш взгляд, написал Н.И. Рыленков: «Город мой, про тебя / Скажет каждый, кого ни спроси: / Это летопись битв, / Это повесть о судьбах Руси...».

В этой повести особые страницы посвящены Великой Отечественной войне, в ходе которой смоляне наряду с другими соотечественниками проявили невероятное мужество и стойкость, навсегда вписав свои имена в историю страны.

Одним из смоленских имён, известных не только на региональном и общенациональном, но и на общечеловеческом уровне является имя Героя Советского Союза Михаила Алексеевича Егорова.

В Военной академии города Смоленска проводится активная работа по популяризации данного имени. Так, в частности, в настоящей работе остановимся на характеристике того, как представлено имя М.А. Егорова в разрабатываемом нами учебном лингвокраеведческом словаре «Смоленский край в именах и названиях», в котором сквозь призму имён история, география, культура Смоленщины предстают в живом воплощении. Новизна предлагаемого словаря определяется уже тем, что отбор имён собственных, включённых в словарь, производился на основании широкого ассоциативного эксперимента, в результате которого были выявлены имена собственные, которые сами смоляне устойчиво связывают с понятием Смоленщина [см. подробнее 1]. Важной особенностью словаря является его комплексный характер: в структуре словарной статьи объединена информация о носителе имени (предметные сведения – ПС, отобранные из авторитетных краеведческих источников [2; 3 и др.]), и лингвистическое описание самого имени собственного (языковые сведения – ЯС). Кроме того, многие словарные статьи дополняются иллюстративными текстами смоленских авторов, списком литературы для чтения и т.д., что расширяет познавательную ёмкость словаря.

С именем М.А. Егорова, в частности, связаны четыре словарные статьи:

ЕГО́РОВ Михаи́л Алексе́евич (1923 – 1975)

ПС: Герой Советского Союза(1945), старший сержант, водрузивший вместе с М. В. Кантария знамя Победы над рейхстагом. Родился в крестьянской семье в деревне Ермошенки Руднянского района Смоленской области. Получил начальное образование, работал в колхозе. Во время оккупации Смоленской области войсками вермахта вступил в партизанский отряд. В действующей армии с декабря 1944 года. Разведчик 756-го стрелкового полка 150-й стрелковой дивизии 3-й ударной армии 1-го Белорусского фронта. До 1947 года оставался в армии. Закончил совпартшколу в Смоленске. Работал на Руднянском молочноконсервном комбинате. Погиб 20 июня 1975 года в автомобильной катастрофе. Похоронен у Смоленской крепостной стены.

ЯС: *род.* Егóров|а Михаи́л|а Алексе́евич|а, *м.* ||*прил.* егóровск|ий. *Этим.* Фамилия Егоров произведена от мужского личного имени Егор. В русском языке каноническое имя Георгий (с греческого – «земледелец») закрепилось в трёх формах: церковной – Георгий; скандинавской – Юрий; и разговорной русской – Егор (Ю.А.Федосюк).

ДС: *См. также.* **Вечный огонь, Бюст М.А. Егорова, Дом-музей М.А. Егорова.**

 Ф.М. Зинченко «Герои штурма рейхстага» (М., 1983); С. Неустроев «Русский солдат: на пути к Рейхстагу» (Краснодар, 1997); М.П. Минин «Трудные дороги к Победе: Воспоминания ветерана Великой Отечественной войны» (Псков, 2001); Н.П. Ямской «Кто брал Рейхстаг. Герои по умолчанию» (М., 2006).

Вéчный огóнь

ПС: Находится в Сквере Памяти героев, в центре Смоленска. Сооружён в 1968 году, к 25-летию со Дня освобождения Смоленской области от немецко-фашистской оккупации (архитектор – Д.П. Коваленко). В Смоленск из Москвы был доставлен факел, зажжённый от Вечного огня у могилы Неизвестного солдата у Кремлёвской стены. Торжественное открытие Вечного огня состоялось 25 сентября 1968 года: горящим факелом его зажжёт Герой Советского Союза М.А. Егоров, водрузивший вместе с М.В. Кантария Знамя Победы в мае 1945 в Берлине над рейхстагом. В 1975 году М.А. Егоров был похоронен здесь же, у Крепостной стены.

ЯС: *род.* Вéчн|ого огн|я, *м.*

ДС:

... На работе бессменно
Только Вечный огонь.
Смысл у этой работы
Удивительно прост:
Языки его пламени –
Это в прошлое мост.
Хоть и мал он, стреножен
И закован он в бронь –
Бьёт по памяти залпами
Этот Вечный огонь... (А. Рыжиков)

 Песня В.С. Высоцкого «На братских могилах» написана для фильма «Иваново детство», отдельные сцены которого снимались в Смоленске.

Бю́ст М.А. Егóрова

Установлен в 2000 году в Сквере Памяти Героев, у Смоленской крепостной стены, где М.А. Егоров был похоронен со всеми воинскими почестями. Скульптор – А.Г. Сергеев.

До́м-музе́й М.А. Егорова

Находится в городе Рудне, открыт 5 мая 1990 года. Заведует музеем дочь М.А. Егорова И.М. Дорожкина. В четырёх комнатах дома, где провёл свои последние годы М.А. Егоров, размещена мемориальная экспозиция. Полностью восстановлен бытовой интерьер здания. В экспозиции представлен знаменитый снимок на крыше рейхстага, сделанный военным корреспондентом А. Морозовым 2 мая 1945 года; капсула с землёй с могил Егорова и Кантария. В 2008 году коллектив музея был награжден орденом

«Великая Победа» на Георгиевской ленте за значительный вклад в дело сохранения культурно-исторического наследия и патриотического воспитания молодёжи.

Приведённые примеры словарных статей показывают, что словарь может использоваться как источник материалов для организации учебной и внеучебной работы по русскому языку и лингвокраеведению, как своего рода практический путеводитель по Смоленскому краю. Методическая интерпретация включённых в словарь сведений может быть весьма многообразной в зависимости от целей и условий обучения, от конкретных запросов пользователя (в частности, для патриотического воспитания, что показано в настоящей работе). Словарь может стать необходимым посредником между обучающимся (в том числе иностранцем) и русской языковой средой в её региональном воплощении.

Литература

1. Бубнова Н.В. Имена собственные в структуре региональных фоновых знаний смолян. Дисс. ... канд. филол. наук. Смоленск, 2011. 285 с.
2. Смоленская область: Энциклопедия. В 2-х т. / Под ред. Д.И. Будаева, Г.С. Меркина. Смоленск: Изд-во СГПУ, 2001. Том 1. 303 с.
3. Смоленская область: Энциклопедия. В 2-х т. / Под ред. Д.И. Будаева, Г.С. Меркина. Смоленск: Изд-во СГПУ, 2003. Том 2. 624 с.

Ya.Alaiwah
NinaV. Bubnova,

SMOLENSK NAMES OF THE GREAT VICTORY: MICHAEL ALEXEEVICH YEGOROV (BY MATERIALS OF THE EDUCATIONAL LINGUISTIC DICTIONARY)

Abstract: The article is dedicated to the popularization of the name of the Hero of the Soviet Union M.A. Yegorov, a native of the Smolensk region. The information about this name is presented from the materials of the educational linguistic dictionary "Smolensk region in names". This dictionary developed on the basis of objective data of the associative experiment.

Keywords: M.A. Yegorov, Smolensk, Linguistic Dictionary.

ФОЛЬКЛОРНЫЕ МОТИВЫ В ПОЭЗИИ А. ТВАРДОВСКОГО И С. ВУРГУНА О ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ

Аннотация: Великая Отечественная война стала трагическим, героическим и знаменательным событием в жизни советских людей. Наш народ ее выиграл потому, что проявил свои самые лучшие национальные качества. Это отметили в своем творчестве многие композиторы, художники, кинорежиссеры, писатели и поэты. Особенно привлекала их тема народности, связанная с фольклорными мотивами.

Ключевые слова: фольклорные мотивы, тема войны, образ солдата, лирическая песня, частушка.

Великая Отечественная война стала трагическим, героическим и знаменательным событием в жизни советских людей. Наш народ ее выиграл потому, что проявил свои самые лучшие народные качества. Это отметили в своем творчестве многие композиторы, художники, кинорежиссеры, писатели и поэты, которые создавали произведения об этом событии. Особенно привлекала их тема народности, связанная с фольклорными мотивами. Этими качествами отличается творчество А.Т. Твардовского.

Поэт ориентируется в своих стихах о Великой Отечественной войне на фольклорные мотивы и образы, чтобы показать характер советского солдата- победителя. [3, с.135] Наиболее ярко фольклорные мотивы звучат в его поэме «Василий Теркин». Образ Теркина близок фольклорным героям – богатырям из былин и народным героям из бытовой солдатской сказки. Эта особенность присуща, например, главе «Поединок», построенной на перекличках с былинным эпосом. В ней Теркин вступает в единоборство с сильным, физически превосходящим его противником. С одной стороны, автор укрупняет этот эпизод:

*Как на древнем поле боя,
Грудь на грудь, что щит на щит, –
Вместо тысяч бьются двое,
Словно схватка все решит.*

Масштабности такого взгляда на событие соответствует и финальное авторское обобщение – строки, которые стали рефреном всей поэмы:

*Страшный бой идет, кровавый,
Смертный бой не ради славы,
Ради жизни на земле.*

Однако былинная торжественность, масштабность события как бы заземляются автором. Это вообще свойственно Твардовскому: он пишет на стыке пафоса и иронии, былинного размаха и трезвой реальности. Твардовский или избегает открытой героизации и слишком торжественного пафоса, или с легкой иронией нейтрализует их:

*Бьется насмерть парень brave,
Так что дым стоит горой,
Словно вся страна-держава
Видит Теркина:
– Герой!
Что страна! Хотя бы рота
Видеть издали могла,
Какова его работа
И какие тут дела.*

Заимствуя у фольклора возможности показать русского солдата как былинного богатыря, Твардовский в то же время противоречит фольклорным мотивам, чтобы создать образ настоящего героя – из среды обыкновенных солдат, которые выиграли Великую Отечественную войну.

Однако не только поэтическое творчество русских поэтов отличается перечисленными выше чертами. В азербайджанской поэзии есть имя, которым гордится азербайджанский народ. Самед Вургун – один из наиболее ярких имен в азербайджанской литературе. В создании образов героев С. Вургун опирался на различные источники и традиции. Творчески используя материалы фольклора, мифологии азербайджанского народа, он создал богатую и разнообразную систему образов. Основным образом С. Вургун является сам Азербайджан. [1, с.97]

Поэтический стиль С. Вургун проявился и в стихах, посвященных Великой Отечественной войне. Он много внимания уделяет изображению тех солдат, Родиной которых является Азербайджан: подчеркивает их героизм, связь с народными традициями. [2, с.223] Герой стихотворения, получивший тяжелое ранение, проявляет огромную силу духа перед смертью. Он хочет стихами народного поэта прославить Родину, ради которой храбро сражался:

*Наш Аскер один,
Родной земли родимый сын,
Отважный, из числа бойцов,
Не посрамивших край отцов,
Недавно умирал от ран...
Мне перед смертью не мешай
Прославить мой родимый край,
Окликнуть жизнь издалека
Стихом поэта-земляка...*

По нашему мнению, перечисленными выше качествами герой этого стихотворения напоминает Василия Теркина. Как и Твардовский, Вургун использует разные возможности фольклора, чтобы показать свое отношение к Великой Отечественной войне и подвигу советского солдата. Обратимся к стихотворению «Рейхстаг», которое написано в иронично-сказочной манере:

*Гнездо убийц, садистов и шпиков
Недавно угрожало всей Вселенной.
Ну что же тут прибавить? Вот каков
Конец у всей империи растленной.*

Поэт дает сатирическую характеристику Гитлеру, который похож на сказочного змея:

*Здесь Гитлер хвастал, пыжась и кичась,
Что целый мир ему под ноги ляжет.
Нет Гитлера! Молчит о нем сейчас
Фугасами распаханная пажить.
Избавлена Европа от змеи.*

Советские солдаты, к которым поэт относит и своих земляков, – это богатыри, выигравшие страшную войну:

*Спасли весь мир советские солдаты.
В сырой земле товарищи мои.
В сердцах живущих — память славной даты.
Здесь вписаны и ваши имена,
Сыны Баку, сыны родного края.
Пусть придут иные времена,
Ваш подвиг будет жить, не умирая.*

Стан врага описан в фольклорной манере:

И падают снежинки на рейхстаг,

*Ткут саван для железного скелета.
И внятно говорит картина эта:
«Любой завоеватель кончит так!»*

Снежинки «ткут саван» для рейхстага, для его «железного скелета». Это символическая картина смерти любого жестокого завоевателя.

Таким образом, изображая подвиг советских людей в годы Великой Отечественной войны, многие советские поэты обратились к фольклорным мотивам и образам. Именно такой подход помог им найти нужные средства выразительности, чтобы создать обобщенный образ советского солдата-победителя.

Литература

1. Гачев Т. Национальные образы мира. М.: Сов. писатель, 1988, 322 с.
2. Люянова С. Творчество Самеда Вургуня во всесоюзной критике. Баку: Изд-во ЭЛМ, 1986, 287 с.
3. Турков А. Александр Твардовский. М.: Изд-во Наука, 1991, 238 с.

Umid N. Aleskerov

THE FOLK MOTIVES IN A. TVARDOVSYS AND S. VURGUNS POETRY ABOUT THE GREAT PATRIOTIC WAR

Abstract: The Great Patriotic War appeared to be a tragic but heroic and remarkable period in the life of the Soviet people who won this war because of their realizing the best national features. It was reflected in the works of many composers, artists, filmmakers, writers and poets. The most attention was attracted to the theme of the national character connected with the folk motives.

Keywords: folk motives, the theme of the war, a soldier type, a lyric song, ditty.

Фарис Алосаими
курсант
Военного учебно-научного центра Военно-Морского Флота
«Военно-морская академия имени Н.Г. Кузнецова»
Ксения Викторовна Ведерникова
ст. преподаватель кафедры русского языка
Военного учебно-научного центра Военно-Морского Флота
«Военно-морская академия имени Н.Г. Кузнецова»
Санкт-Петербург

СОСТОЯНИЕ ВМФ СССР В ПРЕДВОЕННОЕ ВРЕМЯ И В НАЧАЛЬНЫЙ ПЕРИОД ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ

Аннотация: в статье рассматривается состояние ВМФ СССР в предвоенные годы и в начале Великой Отечественной войны, его потери и победы.

Ключевые слова: СССР, флот, Великая Отечественная война

22 июня 1941 года — день вероломного нападения фашистской Германии. Великая Отечественная война стала тяжелейшим испытанием для нашего народа, страны и, конечно, для Военно-морского флота. К этой войне тщательно готовились на протяжении многих лет. Вводились в строй современные корабли, усиливалась морская авиация, строились береговые батареи, улучшалось тыловое обеспечение. Была отработана система перевода флотов на повышенные степени боевой готовности. Сейчас нередко можно слышать высказывания, что действия советского ВМФ в этой войне носили второстепенный, вспомогательный характер и не отмечены крупными победами. Однако факты полностью опровергают эти утверждения. Активные действия наших флотов сорвали попытки фашистов блокировать наши коммуникации. Северные конвои, перевозки по Северному морскому пути, эвакуация гарнизонов Либавы, Таллина, Ханко, а также снабжение Одессы, Севастополя и Малой земли убедительно подтверждают это. Фашисты знали боеспособность нашего флота, и поэтому отказались от ударов со стороны моря.

Состояние ВМФ перед войной

К началу войны в составе ВМФ СССР находилось около тысячи боевых кораблей различных классов (в том числе 3 линкора, 8 крейсеров, 54 лидера и эсминца, 287 торпедных катеров, 212 подводных лодок), свыше 2,5 тыс. самолетов морской авиации и 260 батарей береговой. В ходе военных действий были сформированы Азовская, Беломорская, Волжская, Днепровская, Ильменская, Ладужская, Онежская и Чудская флотилии. В целом, флот был мощной ударной силой, способной существенно влиять на обстановку как в море, так и в приморской полосе действий сухопутных войск.

Советский флот смог не только отразить внезапное нападение врага, но и с первых же дней войны приступить к решительным действиям. Наиболее проблемными вопросами в деятельности ВМФ в предвоенные годы был низкий уровень оперативно-тактической подготовки командного состава всех степеней, а также огневой подготовки кораблей и авиации (со всей очевидностью это проявилось в ходе Советско-финляндской войны). Основной причиной этого были массовые репрессии, в результате которых флот потерял около 3 тысяч наиболее грамотных и зрелых командиров. На смену им пришли люди, как правило, недостаточно подготовленные к исполнению новых обязанностей. Позднее это стало одной из причин наших потерь и ряда неудачных операций.

Серьезную трудность представляла и географическая обособленность Северного, Балтийского и Черноморского флотов, которые не имели возможности оказать друг другу помощь корабельным составом. Положение усугублялось тем, что значительная часть сил ВМФ (50% торпедных катеров, 45% авиации, 40% подводных лодок, 30%

тральщиков) находилась на Дальнем Востоке. Противник же имел возможность создавать и усиливать группировки морских сил, превосходившие по количественному и качественному составу советские флоты.

ВМФ в начальный период войны

Война началась с внезапных ударов фашистской авиации по кораблям и базам на Черном и Балтийском морях, на Севере, в зонах Дунайской и Пинской флотилий. Благодаря своевременному переводу флота в полную боевую готовность, эти удары не привели к потерям в корабельном составе. ВМФ вступил в войну организованно и сразу приступил к решительным боевым действиям в невероятно тяжелых условиях, сложившихся в связи с утратой нами значительной части системы базирования. Такая активность и наступательный порыв были присущи нашему флоту на протяжении всей войны.

Моряки сражались с крайним напряжением сил в многочисленных боевых столкновениях, атаках и десантах, порой сливавшихся в многодневные и крупные операции. О чувствительности наших ударов говорят следующие данные: советские моряки уничтожили около 700 транспортных средств противника общей вместимостью свыше полутора миллионов брутто-регистрационных тонн и потопили около 600 кораблей и вспомогательных судов. Это были тяжелые, невосполнимые потери, которые подрывали экономический потенциал Германии, а также затруднили пополнение и снабжение ее войск морским путем.

В начальный период войны ВМФ активнейшим образом участвовал в обороне военно-морских баз и ряда приморских городов. Оборона Одессы – 73 дня, Ханко – 164 дня, 250 дней держался Севастополь и, наконец, 900 дней выстоял в блокаде Ленинград! Для сравнения: английская военно-морская база Гонконг оборонялась всего одну неделю. Инициатива, активность и самоотверженность моряков не обходились без значительных жертв. За время войны безвозвратные потери флота составили 154 771 человек, в том числе 10 729 офицеров. Погибло 150 крупных и около 700 других кораблей, катеров и судов, около 5 тыс. самолетов.

Анализ боевых потерь флота

По боевым потерям самым неблагоприятным для ВМФ был период 1941-1942 годов, когда мы потеряли в три раза больше кораблей, чем противник. Это прорыв подводными лодками блокады Финского залива (погибло 7 подводных лодок) и оборона Севастополя (погиб крейсер, четыре эсминца, две подводные лодки и четыре крупных транспорта). Много малых кораблей потеряла Азовская флотилия при эвакуации частей Крымского фронта. Большие потери этого периода объяснялись неудачами наших сухопутных войск и господством в воздухе немецкой авиации.

В ходе наступательных операций боевые силы флотов наносили удары по коммуникациям противника, высаживали и обеспечивали десанты, перевозили войска и боевую технику. В результате этого наши потери в боевых кораблях только в 1943 году составили одну треть всех потерь за войну.

Основные направления боевой деятельности флота

Высадка морских десантов была одним из основных и наиболее активных видов боевых действий ВМФ. Всего в составе 120 морских десантов было высажено свыше 250 тыс. человек. В обеспечении десантов участвовали до 2 тысяч боевых кораблей и несколько тысяч плавсредств. Несмотря на сложные условия, 80% десантов были высажены успешно. Но были и серьезные неудачи. Трагична судьба многих десантов периода 1941-1942 годов. Это объяснялось слабым взаимодействием с сухопутными войсками, несоответствием выделенных сил задачам десанта, поспешность и низкое качество их подготовки.

Деятельность различных сил флота

Опыт Великой Отечественной войны показал, что флот воевал в основном с «берегом». Традиционно морскими операциями были лишь действия по защите или

разгрому конвоев. Более 70% усилий ВМФ пришлось на перевозки войск, нанесение ударов по побережью, высадку десантов и минную войну в интересах обороны побережья. Авиация ВМФ вышла на первое место среди ударных сил флота. На ее боевом счету 50% всех транспортных потерь противника. Однако более 70% самолетовылетов морской авиации было совершено против наземных целей, хотя господство в воздухе стало определять и господство на море.

Подводные лодки использовались в основном для борьбы на коммуникациях. При этом эффективность их действий против торговых судов оказалась значительно более высокой, чем против боевых кораблей. Крейсера и эсминцы ВМФ сыграли важную роль в обороне приморских городов и баз в первые годы войны. Без них было бы невозможно обеспечивать стратегические перевозки на Севере.

Советский Военно-Морской Флот сокрушил морскую мощь врага на Баренцевом, Балтийском и Черном морях, а также обеспечил поддержку наших войск на приморских направлениях. ВМФ внес достойный вклад в достижение победы над фашистской Германией. Но это было достигнуто огромной ценой. Вечная память морякам, погибшим на фронтах Великой Отечественной войны.

Литература

1. Додонов В. ВМФ СССР в Великой Отечественной войне. [Электронный ресурс] URL: <http://www.korvet2./vmf.html> (дата обращения: 26.01.2020).

Faris Alosaimi
Ksenia V. Vedernikova

STATE OF THE SOVIET NAVY IN THE PREWAR PERIOD AND IN THE INITIAL PERIOD OF THE GREAT PATRIOTIC WAR

Abstract: the article examines the state of the Soviet Navy in the pre-war years and at the beginning of the Great Patriotic war, its losses and victories.

Keywords: the USSR, the Navy, the Great Patriotic war.

ЭВАКУАЦИЯ МУЗЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ. ПЕРВЫЕ БОИ ЗА ПЕТЕРГОФ

Аннотация: в статье рассказывается о том, как во время Великой Отечественной войны накануне оккупации Петергофа фашистами музейные работники ценой героических усилий спасали и сохраняли музейные экспонаты дворцов и фонтанную скульптуру Нижнего парка; о героической обороне Петергофа курсантами-пограничниками и народными ополченцами в сентябре 1941 г.

Ключевые слова: эвакуация музейных ценностей; бои за Петергоф; Великая Отечественная война.

Вторая Мировая война началась 1 сентября 1939 года. Войска фашистов наступали очень быстро, почти не встречая сопротивления. Во Второй Мировой войне против Германии европейские страны продержались недолго: Дания – 6 дней, Голландия – 5 дней, Югославия – 11 дней, Бельгия – 18 дней, Греция – 24 дня, Польша – 27 дней, Франция – 1 месяц, 12 дней, Норвегия – 2 месяца, 18 дней. (Советский Союз 4 года: 22 июня 1941 – 9 мая 1945. В результате Германия капитулировала, фашизм уничтожен.)

22 июня 1941 года в 4 часа утра фашистские войска без объявления войны перешли советскую границу, самолёты начали бомбардировку городов Советского Союза. Началась Великая Отечественная война.

Фашисты наступали очень быстро. Они действовали с особой жестокостью: убивали людей, создавали концентрационные лагеря, уничтожали города, памятники культуры.

В сентябре 1941 года фашистские войска подошли к Ленинграду и его всемирно известным пригородам.

Гитлер говорил: «Нет необходимости убивать народ, нужно просто уничтожить его память». В 1940 году в Германии был разработан план уничтожения культурных памятников на захваченных территориях и конфискации музейных ценностей. Осуществлять его должна была специальная кунст-команда – 4 роты по 200 человек. Всего за годы войны эта команда отправила в Германию 1 400 000 вагонов с награбленным имуществом.

Зная об этом, с первых дней войны в Петергофе приступили к эвакуации музейных ценностей. Встала проблема: как сохранить все те богатства, которые находились в Петергофе? До войны в Петергофе было 20 дворцов-музеев. В них хранились тысячи произведений искусства. В Большом дворце находилось 4 тысячи экспонатов. В парке было много скульптур: только на Большом каскаде – около 250.

Музейные работники в срочном порядке упаковывали экспонаты, грузили их в вагоны, в машины, на баржи и увозили подальше от линии фронта. Из Ленинграда экспонаты отправили вглубь страны – в Новосибирск, в Горький. Бронзовую скульптуру погрузили в вагоны, но вывезти её из Ленинграда не успели – началась блокада города. Вагоны с ценными музейными экспонатами так и простояли на станции все 4 военных года. Часть музейных предметов разместили в подвалах Исаакиевского собора в центре Ленинграда.

Эвакуировать смогли только около 2, 5 тысячи музейных предметов. Три баржи с мебелью утонули при бомбёжке. Но ещё очень многое оставалось в самом Петергофе. Эти предметы спрятали в подвалах под Большим дворцом. Мраморную парковую скульптуру зарывали в землю прямо в парке, отмечая места захоронения на картах.

Трудно представить, как женщины (мужчины были на фронте) снимали с пьедесталов эти тяжёлые скульптуры. Несколько раз с фронта (с передовой) снимали отряды солдат для помощи. Но тяжёлые скульптуры – «Самсон» (его вес 5 тонн), «Нева», «Волхов» и «Тритоны» – вывезти не удалось. Они были вывезены фашистами из Петергофа и утрачены безвозвратно (возможно, перелиты, т.к. бронза – это стратегический металл).

Фашисты подошли к Петергофу уже через два месяца после начала войны – в сентябре 1941-ого года. Не только солдаты, но и простые жители города защищали его, многие – ценой своей жизни.

Лейтенант Виктор Георгиевич Бородачёв родился в Петергофе, перед войной учился в военном училище. 22 сентября 1941 года в боях за свой родной город его назначили командовать 11 курсантами-пограничниками, которым была поставлена задача не пропустить фашистов в Петергоф. Курсанты заняли круговую оборону и несколько часов удерживали целую роту фашистов, не давая им войти в город. Лейтенант В. Бородачев был смертельно ранен в этом бою. (Ему было всего 26 лет.) Курсанты продолжали сражаться спина к спине: пять стреляли в одну сторону, пять – в другую. Когда осталось только два курсанта, они не сдались: подняли тело своего командира, встав во весь рост, и были убиты.

Двое братьев-школьников шестнадцати и восемнадцати лет – Владимир и Глеб Горкушенко – тоже жители Петергофа. С первых дней войны ребята ходили рыть траншеи и противотанковые рвы, а потом подали заявления с просьбой зачислить их добровольцами в истребительный батальон.

22 сентября 1941 состоялся неравный бой. После сильного артиллерийского огня фашисты начали психологическую атаку: шли в полный рост, с засученными рукавами, кричали и поливали всё огнем. Владимир принял на себя командование взводом и приказал всем отходить. Вдвоём братья встретили фашистов, прикрывая отходивший взвод новобранцев. Старший брат остался за пулеметной точкой и, подпустив фашистов поближе, открыл шквальный огонь. Немцы стали стрелять из миномета. Одной из мин Володю смертельно ранило (оторвало ноги), и Глеб перехватил пулемет. Как рассказал Николай Орлов в своих воспоминаниях, 16-летний парень выпрямился во весь рост и закричал: «Комсомольцы не сдаются, отомщу за брата!» Известно, что лицом к лицу Глеба не победили. Он был застрелен в затылок подкравшимся сзади фашистом.

После войны две улицы Петергофа называли именами этих героев – Улица братьев Горкушенко и улица лейтенанта В. Бородачёва.

Заняв город, фашисты выгнали из Петергофа всех жителей, чтобы не было свидетелей. Остались только единицы. Они-то и рассказали, что в первые дни прихода фашистов от случайного снаряда загорелся Большой дворец, однако фашисты запретили оставшимся жителям города и своим солдатам тушить пожар. Дворец горел три дня. Уходя через 2, 5 года из Петергофа, фашисты взорвали его центральную часть. От него осталась одна южная стена.

Кунст-команда принялась за отправку музейных ценностей в Германию. Всего фашисты собрали и приготовили для вывоза в Германию 34 тысячи ценных вещей из Большого дворца, Марли, Монплезира, Коттеджа.

Петергоф был превращён фашистами в особо укрепленный пункт. Два с лишним года через всемирно известный памятник истории и культуры проходила линия фронта.

Таким образом, сохранение и эвакуация музейных ценностей – одна из героических страниц в истории Петергофа. Если бы не самоотверженный труд людей, в основном женщин, мы бы многое не увидели из того, чем сегодня можно любоваться в Петергофе. А подвиг тех, кто ценой своей жизни защищал Петергоф, навсегда останется в нашей памяти.

Литература

1. Тихомирова М. Памятники. Люди. События. Л., 1984. С. 84
2. Топаж Х.И. Петергоф, возрождённый из пепла. СПб, 2009, С.108

EVACUATION OF MUSEUM VALUES. FIRST FIGHTS FOR PETERHOF

Abstract: the article tells about how, during the Great Patriotic War, on the eve of the occupation of Peterhof by the Nazis, museum workers, with great effort, saved and preserved museum exhibits of palaces and fountain sculptures of the Lower Park; the article also describes heroic defense of Peterhof by cadets-border guards and people's militias in September 1941.

Keywords: evacuation of museum valuables; battles for Peterhof; World War II.

Сабри Раян Бессила
курсант
Военного учебно-научного центра Военно-Морского Флота
«Военно-морская академия имени Н.Г. Кузнецова»
Санкт-Петербург
Наталья Викторовна Савиных
преподаватель кафедры русского языка
Военного учебно-научного центра Военно-Морского Флота
«Военно-морская академия имени Н.Г. Кузнецова»
Санкт-Петербург

СЕВЕРНЫЙ ФЛОТ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ

Аннотация: В статье говорится о моряках-североморцах, которые в годы Великой Отечественной войны внесли огромный вклад в дело приближения Победы. Золотыми буквами в историю России вписаны имена дважды Героев Советского Союза Александра Шабалина, Бориса Сафонова, Виктора Леонова и других отважных воинов.

Ключевые слова: Северный флот, подводные лодки, торпедные катера, авиация Северного флота.

Северный флот является самым молодым флотом в России. В годы Великой Отечественной войны ему пришлось действовать в огромной операционной зоне от мыса Нордкап до пролива Велькицкого.

Германское командование стремилось мощным молниеносным ударом с моря, суши и воздуха сломить сопротивление советских войск, захватить Мурманск и все советское Заполярье, лишить выхода в Северное море и Атлантический океан, прервать морские коммуникации, связывающие Советский Союз с Англией и Америкой. Моряки Северного флота встретили удар врага решительным отпором и мощными контратаками. Специально обученные и хорошо оснащенные немецкие войска были не только остановлены русскими, но и отброшены на исходные позиции, где вынуждены были перейти к долговременной обороне. Корабли Северного флота и авиация успешно проводили боевые операции на немецких морских коммуникациях, лишая северную группировку фашистских войск, возможности получать пополнения, боеприпасы и продовольствие. Подводные лодки, торпедные катера, морские бомбардировщики, торпедоносцы смело нападали на немецкие караваны и, несмотря на сильнейшую морскую и воздушную охрану врага, топили транспорты с войсками и грузами.

Герой Советского Союза контр-адмирал Иван Александрович Колышкин - командир соединения подводных лодок, в первые месяцы войны потопил 17 вражеских кораблей. Человек безграничной отваги и высокого воинского мастерства, Колышкин воспитал много прославленных офицеров-подводников.

Большой урон немцам нанес дивизион подводных лодок под командованием Героя Советского Союза капитана 2-го ранга Магомеда Гаджиева. Смелый человек и опытный подводник, он хорошо знал стихию моря и постоянно учил командиров подводных лодок своего дивизиона сложному искусству подводной войны. Подводные лодки Гаджиева провели множество исключительно смелых боевых операций на вражеских коммуникациях. К маю 1942-го года дивизион Гаджиева потопил 27 немецких кораблей с войсками и боевым снаряжением.

Подводники-североморцы не только препятствовали движению немецких караванов в море, но и совершали дерзкие налеты на вражеские базы. О героических делах североморских подводников командующий Северным флотом в годы войны адмирал Арсений Головкин сказал: «Североморские подводные лодки в наиболее напряженном для нас 1942-ом году провели около шести месяцев в море в боевых походах. На каждую из

этих подводных лодок за войну было сброшено немцами более тысячи глубинных бомб, на некоторые из них за один поход сбрасывалось по 300 бомб! И экипажи этих подводных лодок успешно возвращались в базу за торпедами и горючим и снова уходили в море искать и топить врага».

Смело нападали на большие караваны судов противника и торпедные катера Северного флота. Так, осенью 1941 года катера под командованием капитан-лейтенанта Александра Шабалина потопили два транспорта. К концу 1943-го года на боевом счету Шабалина было семь потопленных вражеских кораблей.

Значительный урон врагу на море нанесла авиация Северного флота.

Среди североморцев особенно прославился авиационный истребительный полк, которым командовал подполковник Борис Сафонов. Однажды шестерка самолетов, ведомая Сафоновым, вступила в бой с 50 (пятьюдесятью) немецкими самолетами. Советские истребители решительно рассекли строй противника и атаковали по частям. Бой закончился блестящей победой русских летчиков. Четыре вражеские машины были сбиты, а остальные повернули обратно, не выполнив задачи. За 11 месяцев войны Борис Сафонов лично сбил 25 немецких самолетов.

Всю войну силы Северного флота держали оборону Кольского залива, защищая также полуострова Рыбачий и Средний, а также вход в Мотовский залив и фланги сухопутных войск

В труднейший период 1941-1942 годов войны Карельского фронта совместно с морями Северного флота сумели сдержать наступление противника на дальних подступах к Мурманску. Вырвав инициативу у врага, они сами перешли в наступление и в 1944 году не только освободили Заполярье, но и помогли Норвегии, освободив северные районы страны.

В октябре 1944 года, в период проведения Петсамо-Киркенесской наступательной операции советских войск, разведчики под командованием лейтенанта Виктора Леонова высадились на занятый противником берег и двое суток пробирались к назначенному пункту в суровых условиях бездорожья, не имея возможности развести огонь, чтобы согреться и приготовить пищу. Им удалось внезапно атаковать вражескую батарею. [1, с. 68]. Тогда они захватили в плен большое число гитлеровцев. Операция, проведенная отрядом Леонова, создала благоприятные условия для высадки десанта в незамерзающем порту Линахамари и дальнейшее освобождение городов Петсамо и Киркенеса. [2].

В годы Великой Отечественной войны более 48 тыс. североморцев были награждены орденами и медалями, 85 человек стали Героями Советского Союза, а трое из них – Александр Шабалин, Борис Сафонов и Виктор Леонов были удостоены этого звания дважды.

Моряки Северного флота прославили свое доброе имя на полях сражений под Москвой, Сталинградом, Ленинградом и Северном Кавказе. Ни один флот в мире не столкнулся с такими трудностями, с которыми пришлось бороться матросам и офицерам Северного флота. [3, с. 26]. Именно поэтому 5 декабря 1945 года Президиум Верховного Совета СССР учредил медаль особого образца – медаль «За оборону Советского Заполярья».

Литература

1. Абрамова Е. П. Морская пехота в Великой Отечественной войне 1941-1945 гг. – СПб., 2005. – 438 с.
2. Рубцов Ю. Честь и доблесть на гербах // Мурманский вестник, вып. 95. - Мурманск, 2003.
3. Ушаков И., Кузнецов В., Тукачева И. Полярный. Столетняя история. Полярный. – Радица, 1999. – 85 с.
4. Северный флот в Великой Отечественной войне [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.militera.lib.ru>. Дата обращения: 23.01.2020.

THE NORTHERN FLEET DURING THE GREAT PATRIOTIC WAR

Abstract: The article refers to the Northern fleet sailors who made a huge contribution to the affair of approaching the Victory during the Great Patriotic war. The names of double Heroes of the Soviet Union Alexander Shabalin, Boris Safonov, Viktor Leonov and other brave soldiers are set down in letters of gold in the history of Russia.

Keywords: Northern fleet, submarines, torpedo boats, aircraft of the Northern fleet.

Будауд Кадри
курсант
Военного учебно-научного центра Военно-Морского Флота
«Военно-морская академия имени Н.Г. Кузнецова»
Санкт-Петербург
Тамара Васильевна Веракша
доктор филологических наук, профессор, профессор
кафедры русского языка
Военного учебно-научного центра Военно-Морского Флота
«Военно-морская академия имени Н.Г. Кузнецова»
Санкт-Петербург

БИТВА ЗА МОСКВУ (сентябрь 1941- апрель 1942г.)

Аннотация: в статье рассматриваются этапы битвы за Москву (сентябрь 1941-апрель 1942г.), рассказывается о выдающихся советских полководцах-командующих фронтами, отмечается героизм и мужество советских солдат и жителей города, подчеркивается значение победы в битве за Москву.

Ключевые слова: вторая мировая война; советские войска; оборона Москвы; контрнаступление советских войск; значение победы в битве за Москву.

Битва за Москву -это одно из самых значимых сражений в рамках Второй мировой войны. Советским войскам впервые удалось остановить массированное наступление немецких войск и создать предпосылки для дальнейшего контрнаступления. В статье будет рассмотрена битва за Москву, этапы битвы, значение победы в битве за Москву.

Битва за Москву происходила с 30.9.1941 по 20.4.1942г. В ходе обороны (по 5.12.1941) советские войска Западного (генерал-полковник И. С. Конев, с 10 октября генерал армии Г. К. Жуков), Резервного (Маршал Советского Союза С. М. Буденный), Брянского (генерал-полковник А. И. Еременко, с октября генерал-майор Г. Ф. Захаров) и Калининского (генерал-полковник И. С. Конев) фронтов в упорных боях остановили наступление немецких войск группы армий «Центр» (генерал- фельдмаршал Т. фон Бок) на рубеже южнее Волжского водохранилища , в 27 км от Москвы, и обескровили противника.

5-6 декабря советские войска перешли в контрнаступление, а 7-10.1.1942 развернули общее наступление на всем фронте. В январе — апреле 1942 войска левого крыла Северо-Западного (генерал-лейтенант П. А. Курочкин), Калининского, Западного и Брянского (генерал-полковник Я.Т. Черевиченко) фронтов нанесли поражение противнику и отбросили его на 100-250 км. В Московской битве впервые в ходе войны была одержана крупная победа над немецкой армией.

Битва за Москву началась 30 сентября 1941 года. Именно в этот день немецкое командование начало реализацию плана "Тайфун". На направлении главного удара немецкое командование создало мощный кулак, который по численности людей, техники и орудий в несколько раз превосходил ресурсы советского командования.

Вязьма, провинциальный и небольшой город, стал одним из символов величайшей трагедии не только 1941 года, но и всей Великой Отечественной войны. 5 советских армий попали в немецкое окружение. Но окруженные войска продолжали свое сопротивление, сковывая до 20 немецких дивизий. Начальник немецкого генерального штаба Франц Гальдер 4 октября 1941 писал:

«Операция «Тайфун» развивается классическим образом. Танковая группа Гудериана продвигается через Орел и не встречает никакого сопротивления на своем пути. Армия Гетнера вышла к Можайску. Советские войска пока продолжают удерживать свои позиции, в результате чего появляется возможность создать окружение». 18 октября был

взят Можайск, 27 октября был взят Волоколамск. После этого дорога на Москву была открыта и начались бои непосредственно в черте города. Осадное положение Москвы было объявлено 20 октября 1941 года. До объявления осадного положения и после него сотни тысяч москвичей рыли окопы вокруг города. Положение было таким, что немецкие войска могли начать свою атаку на столицу из любого района.

Оборону затрудняли тяжелые погодные условия, ударили морозы, шел снег. Немецкий генерал регулярно отправлял в тыл сообщение о том, что продвижение войск вперед крайне затруднительно. Это было затруднительно, как в связи с плохими дорогами, так и с большими потерями немецкой армии... Это говорится не для того, чтобы принизить значимость обороны Москвы, или оправдать неудачу немецкой армии. В конечном итоге условия для всех были одинаковые, но просто нужно понимать реалии, которые были характерны для того времени. Хотя, если изучать только немецкие исторические документы, то там буквально все говорят о том, что только грязь и ранняя зима не позволили Германии захватить Москву. Естественно, это ложь.

Первые попытки овладеть Москвой были предприняты в конце октября 1941 года, но они оказались безрезультатными. Гудериан, например, впоследствии писал, что 29 октября его танковые подразделения вышли к городу Тула, но были остановлены сильной противотанковой обороной, понеся большие потери. 50-ая армия остановила Гудериана в районе Тулы. Тем самым удалось остановить наступление немцев на южном фронте. Невозможность захвата Тулы вынудили армию Гудериана обойти город и продолжить свое наступление на Москву. Что касается советского командования, то Сталин решил, что традиционный парад 7 ноября состоится. В своей речи на параде Сталин обратился к русскому народу, который должен был стать освободителем для других народов. Сталин напомнил о событиях 1918 года, акцентировав свое внимание на интервенции. А в это время битва за Москву шла полным ходом. Войска прямо с парада отправлялись на передовую. Это был, так называемый, «парад войск, уходящих на фронт».

Новое наступление на Москву было предпринято в основном на двух направлениях: через северное направление (город Клин) и через южное направление (город Тверь). Следует только еще раз отметить, что продвижение по южному фронту было остановлено, тем самым было остановлено и продвижение на Москву. Генерал Гудериан в своих письмах отмечал, что армия находится в бедственном положении, поскольку русские выигрывают время, а немцы сталкиваются с неизбежностью ведения зимней войны.

В начале декабря 1941 года немецкое командование уже четко понимало, что блицкриг в России не удался. Группа немецких армий «Центр» 1 и 2 декабря перешла в наступление. Важно отметить, что это было последнее глобальное наступление группы армий «Центр». В то время, если верить немецким источникам, температура воздуха опустилась до минус 40 градусов, что останавливало технику, и мешало продвижению войск. Важно даже не это, а то, что немецкое командование утратило связь с реальностью. Начальник генерального штаба Германии 2 декабря писал о том, что у советской стороны больше нет резервов, она утратила возможность эффективно обороняться, пик ее оборонительных возможностей преодолен и вопрос взятия Москвы это лишь вопрос времени. Это лишний раз подчеркивает, что в битве под Москвой немецкое командование перестало адекватно воспринимать происходящее.

5 декабря началось контрнаступление Советской Армии. Наступление сопровождалось предварительной артиллерийской подготовкой. Немцы не ожидали контратаки и не были готовы к переходу к обороне. Это фактически привело к элементам паники в немецкой армии, которая привела к тому, что войска начали отступать, оставляя технику. Гитлер в это время приказывал, чтобы немецкие войска продолжали наступать любой ценой, но это уже было невозможно.

5-6 декабря 1941 года на протяжении 900 километров фронта Красная армия перешла в наступление. Это наступление проходило от Калинина на севере и до Ельца на юге. Важно отметить, что изначально это были только контратаки, которые в дальнейшем переросли в контрнаступление. В этом наступлении была достигнута главная цель — немецкие армии были отодвинуты от Москвы на безопасное расстояние. На разных участках фронта немцы были отброшены от 100 до 250 километров к западным границам.

Нельзя не сказать о подвиге советских воинов в битве под Москвой. Это боец 365-го стрелкового полка комсомолец Тимофей Лаврищев, который ценой собственной жизни спас многих своих однополчан и обеспечил условия для успешного форсирования реки воинами дивизии.

Это Зоя Космодемьянская, ученица 10 класса 210-й московской школы, которая октябре 1941 года она ушла добровольцем в партизанский отряд. Один из плененных немецких офицеров позднее вспоминал о Космодемьянской: «Маленькая героиня вашего народа осталась тверда. Она не знала, что такое предательство. Она посинела от холода, раны ее кровоточили, но она не сказала ни слова».

Утром 29 ноября Зою повели на казнь. Она крикнула: «Товарищи! Будьте смелее, бейте фашистов!» 16 февраля 1942 года Зое Космодемьянской посмертно присвоено звание Героя Советского Союза. Это Виктор Талалихин, охраняя воздушные подступы к Москве, управляя левой рукой, сумел своим самолетом протаранить "хейнкель". Фашистский бомбардировщик нашел свою смерть на советской земле. От страшного удара истребитель Талалихина перевернулся. Летчик выбросился с парашютом и благополучно приземлился. Виктору Талалихину было присвоено звание Героя Советского Союза.

Подвиг 28 героев-панфиловцев вошел в историю Великой Отечественной войны как замечательный пример героизма, стойкости, беззаветной любви советских людей к своей великой социалистической Родине.

15-16 ноября 1941 года на левом фланге одного из полков 316-й стрелковой дивизии генерала И.В.Панфилова, у разъезда Дубосеково, группа бойцов во главе с политруком В.Г. Клочковым преградила путь немецким танкам. "Велика Россия, а отступать некуда, позади Москва!" - сказал своим воинам политрук. Показывая пример бесстрашия, Клочков бросился с гранатами к фашистскому танку. Взрыв - и танк завертелся на месте, но в следующую секунду пулеметная очередь сразила Василия Клочкова. Панфиловцы не пропустили к Москве 50 фашистских танков. 23 героям-панфиловцам за величайший героизм и мужество посмертно было присвоено звание Героя Советского Союза. Удостоены этого звания и пятеро героев, оставшихся после этого боя в живых.

Победа Красной Армии под Москвой имела огромное военно-политическое и международное значение. Она оказала большое влияние на весь ход Великой Отечественной войны и второй мировой войны. В ходе контрнаступления советских войск под Москвой группе армий "Центр" был нанесен мощный удар, были разбиты 38 немецких дивизий, в том числе 11 танковых и 4 моторизованных. На полях Подмосковья немцы оставили тысячи орудий, сотни танков и много другой техники. Победа под Москвой навсегда похоронила гитлеровский план "молниеносной войны". Это первое крупное поражение вермахта во второй мировой войне привело к изменению характера вооруженной борьбы. Война приняла затяжной характер, чего стремились избежать немецкое командование. Началась длительная, изнурительная война, бесперспективная для Германии. Разгром немецких войск под Москвой развенчал перед всем миром миф о "непобедимости" вермахта, подорвал моральный дух немецкой армии, поколебал ее веру в победу в войне. Победа советских войск под Москвой означала начало поворота в Великой Отечественной войне и всей второй мировой войне.

Литература

1. Безыменский Л. Укрощение «Тайфуна». М., 1978.
2. Битва за Москву. М., 1985.
3. Жуков Г.К. Воспоминания и размышления: В 3-х тт. 12-е изд. М., 1995.
4. Конев И.С. Записки командующего фронтом. М., 1991.
5. 50-летие победы в битве под Москвой (материалы военной научной конференции). М., 1993.

Kadri Budaut
Tamara V.Veraksha

BATTLE OF MOSCOW (SEPTEMBER 1941-APRIL 1942)

Abstract: the article discusses the stages of the battle of Moscow, describes the outstanding Soviet commanders-front commanders, notes the heroism and courage of Soviet soldiers and residents of the city, emphasizes the importance of victory in the battle of Moscow.

Keywords: world war II; Soviet troops; defense of Moscow; counteroffensive of Soviet troops; significance of victory in the battle of Moscow.

ВОПЛОЩЕНИЕ ГЕРОИЧЕСКОГО НАЧАЛА В ЛИРИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ О ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ (НА ОСНОВЕ БАЛЛАДЫ Г. ПЛИЕВА «СЕМЬ ЧЕРКЕСОК» И СТИХОТВОРЕНИЯ А. ТВАРДОВСКОГО «Я УБИТ ПОДО РЖЕВОМ»)

Аннотация: в статье рассматриваются близкие по идейному содержанию баллада Г. Плиева «Семь черкесок» и стихотворение А. Твардовского «Я убит подо Ржевом», в которых героическое начало воплощается в образной системе и реальных историях людей.

Ключевые слова: подвиг; героическое начало; образная система.

Великая Отечественная война — это трагическое событие в истории советского народа. Литература о ней не теряет своего значения и в настоящее время. Круг тем, затронутых в произведениях военных лет, широк, но главнейшей была всегда тема защиты Отечества. От первого до последнего дня суровой войны ни на миг не умолкал голос поэтов. Лирика этих лет объединяла людей, утешала их, вдохновляла, окрыляла.

Талантливейшими поэтами XX века, которые привнесли в литературу свое видение войны, основанное на собственном опыте, особый вид эмоционально-оценочных отношений, нашедших воплощение в образной системе произведения, реальных историях людей, являются в осетинской литературе Грис Плиев, а в русской — А. Твардовский.

В своих произведениях они постоянно обращались к теме войны, подвига, чувства долга перед Родиной и вечной памяти о тех, кто отдал жизнь за счастливое будущее народа.

Будучи участниками Великой Отечественной войны, поэты рассматривали героическое как одну из важнейших духовных ценностей.

В конкретных художественных образах воплотилась специфика героического как особого феномена. С одной стороны, участие в войне породило глубочайшее чувство ответственности за жизнь вообще, с другой стороны, дало понимание подвига как способности преодолевать страх смерти, пойти на самопожертвование во имя родины и народа.

Плиев не раз в своих произведениях размышлял об истоках подвига, связывая его суть с личностными качествами человека, обусловленными его жизненным опытом, воспитанием, своеобразием характера.

Одним из известнейших произведений Г. Плиева является баллада «Семь черкесок», в которой тема войны раскрыта через трагическую историю одной осетинской семьи.

Во время войны семь братьев Газдановых ушли добровольцами на защиту Родины, но ни один из них не вернулся с войны. Хаджисмел и Магомет погибли под Севастополем, Дзарахмат — под Новороссийском, самый младший — 17-летний Хасанбек — в Белоруссии, Созрико — в Киеве, Махарбек — под Москвой и последний, Шамиль, скончался от смертельного ранения у стен Берлина накануне дня Великой Победы. Мать, Тассо Газданова, умерла после того, как получила третью похоронку. Материнское сердце не выдержало. Отец, Асахмат, дожил до конца войны, однако тоже умер сразу после

получения седьмой похоронки. Война буквально стерла с лица земли семью Газдановых, даже дом братьев не сохранился, в него попала фашистская бомба.

Баллада «Семь черкесок» стала частью памяти о Великой Отечественной войне.

Основанное на реальной истории данное произведение имеет два плана выражения основных мотивов. С одной стороны, Плиев верен одной из главных тем русской классической литературы – умению жертвовать собой ради счастья других. В этом и состоит героическая составляющая поэмы – необходимость подвига в жизни человека, его бессмертие и патриотизм (любовь к родине, глубокая преданность идеям добра и справедливости) как наивысшая ценность человека. Идейная сущность произведения заключается в том, что поэт обращается к вопросу о смысле жизни, высокой цели человека и его назначении.

История о доблестных братьях и их подвиге – это символ мужества и отваги героев Великой Отечественной войны.

Близким по идейному звучанию является стихотворение А.Твардовского «Я убит подо Ржевом», которое тоже основано на реальной истории о судьбе бойца Василия Бросалова, участвовавшего в боях подо Ржевом в конце лета 1942года. Твардовский его увидел в госпитале, боец был тяжело ранен в этом сражении, к счастью, ему удалось выжить. Бросалов стал прототипом лирического героя, но стихотворение написано от имени погибшего солдата.

В произведении «Я убит подо Ржевом» так же, как и в балладе «Семь черкесок», сообщаются обстоятельства и место гибели лирических героев. Причём, погибшие солдаты не думают о своей участи, для них важно – выполнить боевую задачу, что еще больше усиливает героическую составляющую произведений.

«Семь черкесок»

Голос старшего сынка:

«<...>Я живу за тишиною,

Это не страна, не край,

Не послать туда за мною,

Не позвать оттуда, знай.

Это память. Это глина.

Севастополь – весь в огне.

Танков шла на нас лавина.

Сжечь их нужно было мне.

Сунул семь гранат за пояс.

Вместе с ними – на врага.

И сгорел. И вот вся повесть.

Ни сейчас мне нет возврата,

Ни поздней из бездны лет.

Друг за друга, брат за брата! –

Без того победы нет...»

«Я убит подо Ржевом»

Я убит подо Ржевом,

В безыменном болоте,

В пятой роте, на левом,

При жестоком налете.

Я не слышал разрыва,

Я не видел той вспышки,—

Точно в пропасть с обрыва —

И ни дна ни покрышки.

И во всем этом мире,

До конца его дней,

Ни петлички, ни лычки

С гимнастерки моей.

И у мертвых, безгласных,

Есть отрада одна:

Мы за родину пали,

Отвечает Дзарахмат:

Но она — спасена[3, с. 29].

«Для ушедших нету срока,

Я погиб, как старший брат.

На равнине Подмосковья.

За спиной была Москва»[2, с. 73].

Оба поэта используют приём метафоризации и делают акцент на то, что погибшие герои «выше смерти», они всегда остаются с живыми, чтобы помогать им в трудные минуты. В произведениях соединяется двойное чувство: с одной стороны, полнота трагизма смерти, с другой стороны, единение людей во имя жизни, а значит и преодоление этой смерти.

«Семь черкесок»

«...Я истек на землю кровью,

Чтоб земля была жива.

Ни сейчас мне нет возврата,

Ни поздней из бездны лет.

Друг за друга, брат за брата! –

Без того победы нет...»[2, с. 73].

«Я убит подо Ржевом»

Братья, в этой войне

Мы различья не знали:

Те, что живы, что пали, -

Были мы наравне [3, с. 32].

Авторы стирают грань между мертвыми и живыми. И те и другие стремятся к общей цели – к победе над врагом. Это единение символизирует величие народного духа, который невозможно сломить.

Поэзия о Великой Отечественной войне Г. Плиева и А. Твардовского воссоздают яркие художественные образы, в поступках которых раскрывается героическое начало. Неиссякаемым источником героизма становится любовь к родной земле, нравственный долг, гуманный порыв, подвиг во имя жизни на Земле.

Литература

1. Гутиева М. Т. Героическое и трагическое в творчестве Гриша Плиева// Грис Плиев: поэт, драматург, переводчик: сборник статей / Редактор и составитель Е. Б. Дзапарова. – Владикавказ: ИПЦ СОИГСИ ВНЦ РАН и РСО-А, 2014, С.106-117.
2. Плиев Г. Семь черкесок [Текст]: стихотворения и поэмы: пер. с осет. / Грис Плиев; [худож. Н. Заводнова]. – М.: Современник, 1988, С 77.
3. Твардовский А. Т. Стихотворения и поэмы/ А. Твардовский: [сост., вступ.ст. А. М. Туркова]; худож. О. Верейский. – М.: Дет. лит., 2011, С. 29-33.

**The EMBODIMENT of the HEROIC BEGINNING in LYRICAL WORKS
ABOUT the GREAT PATRIOTIC WAR (BASED on the BALLAD of
G. PLIEV "SEVEN CIRCASSIANS" and the POEM of A. TVARDOVSKY
"I was KILLED NEAR RZHEV»)**

Abstract: the article considers the ballad of G. Pliev "Seven Circassians" and the poem of A. Tvardovsky "I was killed near Rzhev", which are similar in ideological content, in which the heroic beginning is embodied in the figurative system and real stories of people.

Keywords: feat; heroic beginning; imaginative system.

Жозе Антонио Сильва Мендоза
курсант
Военного учебно-научного центра Военно-Морского Флота
«Военно-морская академия имени Н.Г. Кузнецова»
Санкт-Петербург
Ирина Сергеевна Степанова
к. п. н., доцент, профессор кафедры русского языка
Военного учебно-научного центра Военно-Морского Флота
«Военно-морская академия имени Н.Г. Кузнецова»
Санкт-Петербург

ПОДВОДНЫЕ СИЛЫ КРАСНОЗНАМЕННОГО БАЛТИЙСКОГО ФЛОТА В ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ

Аннотация: в статье описывается деятельность подводных сил Краснознаменного Балтийского Флота в период Великой Отечественной войны, рассматриваются особые условия на театре военных действий в Балтийском море и значимость героической борьбы моряков Краснознаменного Балтийского Флота с гитлеровской Германией с целью уничтожения стратегически важных морских коммуникаций противника.

Ключевые слова: Краснознаменный Балтийский Флот, Великая Отечественная война, Балтийское море, Финский залив, Оборона Ленинграда, героическая борьба, коммуникации противника, подводные силы, театр военных действий.

Балтийский флот – один из старейших военно-морских флотов России. Его история насчитывает более трёх столетий. На протяжении этого времени было одержано немало славных побед над противником, пытавшимся оттеснить русское государство от побережья Балтийского моря. Балтийцам не раз приходилось отстаивать интересы Родины на разных морях.

Тяжелым испытанием для флота стала Великая Отечественная война, в годы которой балтийцы вели героическую борьбу с захватчиками на море, и в воздухе, принимали активное участие в обороне Ленинграда, спасая город от голода и обстрелов вражеской артиллерии.

Планируя боевые операции против СССР, немецкое командование придавало большое значение Балтийскому морскому театру военных действий. Это во многом определялось зависимостью нормального функционирования германской военной промышленности от поставок шведской руды, а также возможностями быстрого снабжения сухопутных войск, которые должны были вести боевые действия в Прибалтике.

На Балтику для обеспечения боевой деятельности группы армий "Север" и действий против Балтийского флота фашистское командование предоставило около ста боевых кораблей, в том числе 5 подводных лодок, 10 минных заградителей, 28 торпедных катеров, сторожевые корабли, 10 флотилий тральщиков.

Балтийскому флоту оперативным планом советского командования были поставлены задачи не допустить высадки морских десантов противника на побережье Финского залива и совместно с ВВС Красной Армии нанести поражение германскому флоту при его попытках пройти в Финский залив.

Краснознаменный Балтийский флот (командующий вице-адмирал В.Ф. Трибуц, член военного совета дивизионный комиссар М.Г. Яковенко, начальник штаба контр-адмирал Ю.А. Пантелеев) был единственным из советских флотов, который мог непосредственно и наиболее эффективно угрожать побережью и морским коммуникациям Германии. Кроме того, по своему составу это был самый мощный советский флот. Поэтому

немецко-фашистское командование, разрабатывая планы ведения войны, учитывало потенциальную угрозу со стороны КБФ и ставило цели по его уничтожению.

Основные усилия балтийцев были направлены на оборону военно-морских баз, прикрытие дальних морских подступов к Ленинграду. На выполнение этих задач были брошены основные силы надводных кораблей и авиация флота. На коммуникациях противника в Балтийском море действовали, в основном, подводные лодки.

Для подводных сил КБФ нарушение морских коммуникаций противника, по которым в больших масштабах шла железная руда и другие важные виды стратегического сырья, крайне необходимые германской промышленности, а также перевозились войска и боевая техника, с началом ведения боевых действий являлось главной задачей. Подводные лодки привлекались также к несению дозорной службы и ведению разведки, высадке разведывательно-диверсионных групп, артиллерийским обстрелам побережья, занятого противником, перевозке людей и грузов.

Всего на 22 июня 1941 года КБФ насчитывал в своем составе 66 подводных лодок. Условия, в которых приходилось действовать подводникам Балтики, были очень сложными. Балтийское море мелководно, зоны глубин, измеряемых сотнями метров, невелики. По мнению авторитетных морских специалистов Балтийский театр военных действий был сложнейшим из всех морских театров второй мировой войны. К тому же действия подводников чрезвычайно затруднялись тем, что транспортные суда противника совершали переходы по мелководью, причем нередко в шведских территориальных водах и в охранении шведских кораблей.

Потеря большинства сухопутных баз уже в первые дни и месяцы войны создавала дополнительные проблемы в обеспечении боевой деятельности подводных лодок и самым неблагоприятным образом отразилась на эффективности действий подводников. Несмотря на это в кампанию 1941 года подводные лодки КБФ совершили 79 боевых походов и потопили 16 транспортов, 1 подводную лодку, 1 тральщик и 2 вспомогательных судна противника. В 1941 году флот по разным причинам лишился 25 подводных лодок. Пополнение состава подводных сил КБФ шло в 1941 году в основном за счет поставок от промышленности. Только на ленинградских судостроительных заводах к моменту начала боевых действий находилась в различной степени готовности 31 подводная лодка. Война ускорила процесс вхождения построенных кораблей в строй. До конца 1941 года в состав КБФ были зачислены 7 лодок. Кроме того, из состава Северного флота в состав Балтийского флота была перечислена Д-2 «Народоволец», находившаяся в это время на ремонте в Ленинграде. Всего флот пополнился 8 лодками. Таким образом, с учетом потерь и пополнений, на 1 января 1942 года в составе Балтийского флота насчитывалось 37 подводных лодок.

В 1942 году подводным лодкам пришлось действовать в ещё более тяжелых условиях. С приближением летней кампании немецко-финские военно-морские силы начали интенсивные действия, направленные на то, чтобы заблокировать Балтийский флот в Кронштадте и Ленинграде и не допустить выхода советских кораблей в Балтийское море. Для этого в Финском заливе были оборудованы две противолодочные минные позиции «Назхорн» и «Зееигель». Каждая из этих позиций состояла из нескольких рядов минных заграждений, располагающихся поперек вероятных путей развертывания советских подводных лодок. Кроме этих двух заграждений было установлено и третье («Тигр»), и четвертое («Урс»). Протяженность их по фронту предусматривалась такой, чтобы ни справа, ни слева обойти их было невозможно. В общей сложности к лету 1942 г. в Финском заливе было выставлено 21 тысяча мин. Донные неконтактные мины ставились в линии с интервалом 40-60 м и на глубинах свыше 50 м. Якорные мины ставились на разном углублении с таким расчетом, чтобы перекрыть весь диапазон глубины плавания лодок, начиная с надводной. На островах и побережье противник установил шумопеленгаторные станции, посты наблюдения и артиллерийские батареи, в

Финском заливе были развернуты линии корабельных и авиационных дозоров. Для противолодочной борьбы привлекались также подводные лодки финского флота.

Тем не менее, советские подводные лодки сумели прорваться на коммуникации противника и нанести врагу существенный урон. Всего в ходе 24 боевых походов 1942 года ими было потоплено 39 транспортных судов. Еще 9 транспортов и 1 подводную лодку противник потерял на минах, поставленных подводными минными заградителями КБФ, 3 транспорта получили повреждения.

Успешная боевая деятельность советских подводных лодок в Балтийском море серьезно сказалась на поставках сырья в Германию, доставке морем резервов и снабжении войск, действовавших на Восточном фронте. Поэтому противник предпринял дополнительные меры по наращиванию противолодочных сил, постановке минных и сетевых заграждений в Финском заливе, что еще больше осложнило действия наших подводных лодок. Боевые потери подводных сил КБФ 1942 года составили 12 лодок. С учетом безвозвратных потерь, понесенных подводными силами КБФ в 1942 году, его официальная численность на 1 января 1943 года составляла 30 подводных лодок.

С началом навигации 1943 года противник значительно активизировал свои действия по усилению противолодочного рубежа в Финском заливе. В наиболее узком месте залива были выставлены стальные противолодочные сети, отстоявшие друг от друга на 70-100 м, значительно усилены минные заграждения. На подходах к минным и сетевым заграждениям противник развернул усиленные корабельные дозоры. Предпринятые противником меры позволили ему практически заблокировать выход советских подводных лодок в Балтийское море.

Командованием КБФ дважды (в мае-июне и в августе) предпринимались попытки прорыва подводными лодками на коммуникации врага в Балтийском море, но они окончились неудачей. Из пяти участвовавших в прорывах лодок погибло четыре. Всего же в 1943 году флотом было потеряно 5 подводных лодок. На 1 января 1944 г. в составе Краснознаменного Балтийского флота только 19 находились в боеготовом состоянии.

Из-за сложной противолодочной обстановки в Финском заливе подводные лодки КБФ в течение первых 8 месяцев 1944 года боевых выходов не совершали. Их активная деятельность началась только после того, как 4 сентября 1944 года Финляндия прекратила военные действия против СССР. По соглашению о перемирии балтийские корабли и авиация получили возможность базироваться в финских портах и на аэродромах. Краснознаменный Балтийский Флот развернул активную деятельность на ближних морских подступах к Германии. В кампанию 1944 г. подводные лодки в течение трех месяцев совершили 23 боевых похода для действий на коммуникациях противника и потопили 33 вражеских корабля и транспорта. Балтийские подводники активно действовали на морских коммуникациях противника и на завершающем этапе войны. В кампанию 1945 г. подводные лодки совершили 29 боевых походов и потопили 26 транспортных судов противника и сторожевой корабль.

Балтийские подводники мужественно выполняли свой долг, совершая дерзкие прорывы, поразительные по уровню отваги и тактического мастерства, даже в закрытые хорошо защищенные базы противника. Они внесли достойный вклад в общее дело борьбы с немецко-фашистской агрессией. На боевом счету подводных сил КБФ потопленных 123 судна, общим тоннажем в 342 931 брт, 18 боевых кораблей, 2 вспомогательных судна, поврежденных - 5 транспортных судов (21583 брт) и 1 боевой корабль.

Литература

1. Гречанюк Н.М., Дмитриев В.И., Корниенко А.И. и др. Дважды Краснознаменный Балтийский флот. М.: Воениздат, 1990.
2. Козлов И.А. Подвиг балтийских подводников // Краснознаменный Балтийский флот в Великой Отечественной войне советского народа 1941-1945 гг. М.: Наука, 1992.

3. Дмитриев В.И. Атакуют подводники. М.: Воениздат, 1973.

4. Морской сборник. 1995. №5.

Antonio G. Silva M.

Irina S. Stepanova

SUBMARIN FORCES OF THE RED BANNER BALTIC FLEET IN THE GREAT PATRIOTIC WARS

Abstract: the article describes the activities of the red banner Baltic Fleet during the great Patriotic war, discusses the special conditions in the theater of war in the Baltic sea and the significance of the heroic struggle of the sailors of the red banner Baltic Fleet with Hitler's Germany in order to destroy strategically important enemy sea communications.

Keyword: The red banner Baltic Fleet, the Great Patriotic war, the Baltic sea, the Gulf of Finland, the defense of Leningrad, the heroic struggle, enemy communications, submarine forces, the theater of war.

Мокандзу Ндинга Джани Берат
курсант
Военного учебно-научного центра Военно-Морского Флота
«Военно-морская академия имени Н.Г. Кузнецова»
Маргарита Евгеньевна Лихачева
старший преподаватель кафедры русского языка
Военного учебно-научного центра Военно-Морского Флота
«Военно-морская академия имени Н.Г. Кузнецова»
Санкт-Петербург

БЕССТРАШНЫЙ И ГЕРОИЧЕСКИЙ ПУТЬ К ПОБЕДЕ КОМАНДИРА ДИВИЗИОНА ПОДВОДНЫХ ЛОДОК М. И. ГАДЖИЕВА В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ

Аннотация: статья посвящена анализу биографии известного советского моряка, командира дивизиона подводных лодок, Героя Советского Союза М. И. Гаджиева. В работе представлена информация о славных подвигах М. И. Гаджиева, о его вкладе в победу в Великой Отечественной войне, о достойном жизненном пути и трагической гибели выдающейся личности.

Ключевые слова: М. И. Гаджиев, Великая Отечественная война, Военно-морской флот СССР, командир дивизиона подводных лодок, «К-23».

Великая Отечественная война стала тяжелейшим испытанием для советского народа, для всей страны и, конечно, для Военно-морского флота, который решал важные оперативно-стратегические задачи на морских театрах и приморских направлениях, взаимодействуя с Сухопутными войсками, авиацией и войсками ПВО. ВМФ вёл активные боевые действия по уничтожению сил флота и транспортов противника, обеспечивал надёжное прикрытие военных и народно-хозяйственных морских, озёрных и речных перевозок. Немало славных и героических имён советских моряков оставили нам в наследие те суровые времена.

Одной из выдающихся и уважаемых личностей периода ВОВ был подводник, Герой Советского Союза М. И. Гаджиев. В честь бесстрашного командира Магомета Имадутдиновича Гаджиева, первого дагестанца, удостоенного столь высокого звания, назван город Гаджиево в Мурманской области. Его имя также присвоено заводу в Махачкале, улицам в Мурманске, Североморске, Полярном, Усть-Каменогорске, школам в Каспийске и Москве.

С этим командиром связаны славные страницы летописи морских сражений в Заполярье. Он был незаурядной натурой, человеком яркого военного таланта, дерзким, но одновременно и расчётливым в боевой обстановке.

По легенде, именно Магомету Гаджиеву принадлежит фраза: "Нигде нет такого равенства, какое существует на подводной лодке, где все или побеждают, или погибают". И, говоря уже без всяких легенд, — именно знаменитый командир дивизиона бригады боевых подводных лодок Северного флота ввёл традицию отмечать количество потопленных в боевом походе вражеских кораблей соответствующим числом холостых выстрелов из орудий подводных лодок при победном возвращении на базу.

Его подвиги во время Великой Отечественной войны поражают, хотя провоевал Гаджиев меньше года — 13 июля (по другим данным — 12 мая) 1942 года подлодка "К-23", сопровождавшая союзнический конвой, на которой комдив Гаджиев был старшим на борту, оказалась потоплена вражеским самолетом.

Аварец по национальности, Магомет Имадутдинович Гаджиев родился в крестьянской семье в ауле Мегеб Гунибского района Дагестана. С апреля 1920 по май 1922 года — он

воспитанник и телефонист в частях Красной Армии, участвовал в боевых действиях на Северном Кавказе.

В Рабоче-Крестьянском Красном Флоте он с 1925 года. В 1931 году окончил Военно-морское училище имени М. В. Фрунзе, служил на подлодках Черноморского флота. С августа 1933 года Магомет Гаджиев попадает на Тихоокеанский флот, где командует несколькими субмаринами. В 1934 году впервые в мире в Уссурийском заливе советские подводные лодки прошли подо льдом. В связи с этим большая группа моряков была награждена орденами и медалями. 23 декабря 1935 года за успехи в боевой подготовке капитан-лейтенант Гаджиев был удостоен высокой награды – ордена Ленина.

В августе 1937 года Гаджиева отправили в Ленинград в Военно-морскую академию. Но в 1939 его отозвали из академии и направили в район военных действий на Север, где он выполнял боевые задания. В том же году его определили начальником штаба подводного отдела Северного флота. Затем командование назначило Гаджиева командиром 1-го дивизиона подводных лодок. В этой должности он и встретил начало Великой Отечественной.

Уже с первых дней войны, с июня 1941 года, дивизион под командованием капитана 2-го ранга Гаджиева осуществил 12 смелых и сложных операций. На личном боевом счету подводника Магомета Имадутдиновича к маю 1942 года было 10 потопленных транспортов и кораблей врага! Лодки его дивизиона менее чем за год военных действий в Баренцевом море уничтожили двадцать семь вражеских кораблей.

Адмирал Арсений Головкин, командующий Северным флотом во время войны, так вспоминал о своем боевом товарище Магомете Гаджиеве в книге "Вместе с флотом": "...Гаджиев сказал однажды, что командир-подводник должен быть самым невозмутимым из самых хладнокровных моряков, должен иметь пылкое воображение романиста и ясный здравый смысл, присущий действиям делового человека, должен обладать выдержкой и терпением завязанного рыболова, искусного следопыта, предприимчивого охотника» [2].

Прежде всего это относится к самому Гаджиеву, «человеку без страха и усталости», как назвал его Головкин. Это он, Магомед Гаджиев, после первого же выхода в море, на коммуникации противника (на второй день войны), доложил свои выводы из рекогносцировочного поиска: "Уничтожать вражеские суда следует не только торпедами, но и применяя артиллерию подводных лодок" [2].

Выводы были абсолютно правильными для действий лодок именно того вида, о котором шла речь: субмарин типа "К" (из называли на флоте "Катюша"), вооруженных двумя 100-миллиметровыми орудиями с хорошей дальностью огня и двумя 45-миллиметровыми пушками. Для лодок других типов, с меньшим вооружением, такая тактика не годилась, а для "Катюш" была целесообразной и легла в основу боевого воспитания командиров Гаджиевым подчинённых ему командиров кораблей. Причём воспитания на практике, а не только в теории. По почину Гаджиева подлодки Северного флота стали выполнять, кроме торпедных, артиллерийские атаки.

Открыто с надводными кораблями противника до легендарного комдива не воевало и не побеждало ни одно подводное соединение. Гаджиеву удалось это осуществить.

28 апреля 1942 года Гаджиев вышел в свой двенадцатый поход на борту "К-23", которой командовал капитан 3 ранга Л.С. Потапов. Бой 12 мая стал последним для экипажа ПЛ "К-23" и командира дивизиона Магомеда Имадутдиновича Гаджиева. На базе получили тревожную радиogramму: "Уничтожил торпедами транспорт противника. Потопил артиллерией два сторожевика. Имею значительные повреждения. Погружаться не могу. Прошу..." [1]. А вот что он просил, осталось неизвестным.

Самолеты, тотчас посланные на помощь экипажу «К-23», лодку не обнаружили... Никаких данных о последних минутах экипажа «К-23» не осталось... Некоторые подробности трагедии советской подлодки удалось узнать из перехваченных донесений противника. «К-23» была атакована фашистским самолетом и вместе со всем экипажем

погибла. 11 октября 1942 года герою-подводнику капитану второго ранга Магомеду Имадуддиновичу Гаджиеву посмертно присвоено звание Героя Советского Союза.

М.И. Гаджиев награждён двумя орденами Ленина, орденом Красного Знамени, медалями, именным оружием. Навечно зачислен в списки одной из воинских частей.

«Спасибо народу, воспитавшему такого воина», - говорилось в письме подводников-североморцев трудящимся Дагестана. «...Торпедные атаки, артиллерийские дуэли и минные постановки Магомеда Гаджиева служили постоянным образцом того, как надо воевать» [1].

Литература

1. Электронный ресурс: <https://cont.ws/@user3885/1359730> (дата обращения: 29.01.2020).

2. Электронный ресурс: <https://nasledie.pravda.ru/1147072-lik/> (дата обращения: 29.01.2020).

3.

Berath N. D. Mokandzou
Margarita E. Likhacheva

FEARLESS AND HEROIC WAY TO VICTORY OF THE SUBMARINE DIVISION COMMANDER M. I. GAJIYEV DURING THE GREAT PATRIOTIC WAR

Abstract: the article deals with the analysis of the biography of the famous Soviet naval officer, commander of the submarine division, Hero of the Soviet Union M. I. Gajiyev. The paper presents information about the glorious exploits of M. I. Gajiyev, about his contribution to the victory in the Great Patriotic war, about the worthy life and the tragic death of this outstanding person.

Keywords: M. I. Gajiyev, the Great Patriotic war, the Soviet Navy, commander of the submarine division, "K-23".

Едил Ерболулы Мурат
курсант специального факультета
Федерального государственного казенного военного
образовательного учреждения высшего образования
«Михайловская военная артиллерийская академия»
Министерства обороны Российской Федерации
Санкт-Петербург

ПАМЯТЬ О ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ В ЛИРИКЕ А.Т. ТВАРДОВСКОГО

Аннотация: Статья посвящена военной лирике А.Т. Твардовского. Рассматриваются особенности поэтической репрезентации мотива памяти о войне в стихотворениях разных лет.

Ключевые слова: военная лирика; мотив памяти; А.Т. Твардовский; Великая Отечественная война.

Память о Великой Отечественной войне 1941-1945 гг. для всех народов, входивших в состав СССР, священна. В год 75-летия Великой Победы с особой актуальностью звучат слова, «что забывать нельзя» подвиг советских солдат, освободивших Родину и Европу от фашизма. Знания современного поколения о ВОВ формируется на основе изучения исторической литературы, документальных свидетельств тех лет, информации в СМИ и на просторах сети Интернет. Однако в память сильнее, чем факты и статистика, врезаются рассказы дедов и прадедов – участников войны, а также проникновенные поэтические строки.

Мотив памяти о защитниках родной земли является одним из центральных в поэзии А.Т. Твардовского, с первых месяцев войны и до ее окончания работавшего во фронтовых газетах и знавшего о войне не понаслышке. Дочери поэта, Валентина и Ольга Твардовские, отмечают: «С первых дней Отечественной войны Твардовский понял, что память о ней, если он выживет, останется с ним навсегда <...> Так оно и случилось: тема войны не уходила из его поэзии до самых последних лет. Запомнилось, что отец говорил о безнравственности забвения...» [3, с. 20].

Уже в начале войны А.Т. Твардовский пишет о необходимости помнить имена героев «с любовью своей благодарной».

Запомним же русские их имена,
Что дороги будут для внуков,
Здоровцев Степан – командир их звена,
Пилот Харитонов и Жуков.
(Трое. 1941)

У поэта сильна вера в благодарную память потомков. А.Т. Твардовский убежден, что потомки будут восхищаться подвигом героев-освободителей:

Её [страны] святой, великий труд,
Её немые муки
Прославят и превознесут
Благоговейно внуки.
(Огонь. 1943)

Стихотворения А.Т. Твардовского о войне – это долг поэта-гражданина перед теми, кто не пришел с войны. Это не просто мучительная, «жестокая память» о том, что больно припомнить. Эта память – связь поколений, связь между погибшими и оставшимися в живых.

И память – боль, – на том стоим, –

Она не убавлялась.
Она от мертвых к нам, живым,
В пути передавалась.
(*Возмездие*. 1944)

Память о погибших на войне для А.Т. Твардовского – это завет живым продолжить ратное дело солдат-освободителей и отомстить врагу за павших товарищей. Уже в лирике военных лет прослеживается мотив единства погибших и живых, который получит развитие в послевоенном творчестве поэта: «*братство павших и живых*» («День победу нам несет...», 1943); «*Те, что живы, что пали, // – Были мы наравне*» («Я убит подо Ржевом», 1945-1946); «*Мы были с ними как бы наравне <...> В едином братстве воинском до срока*» («В тот день, когда окончилась война», 1948).

Перед теми, кто с войны не вернулся, жило в А.Т. Твардовском «сознание вины живого перед павшими» [1, с. 520], отразившееся во многих его послевоенных стихотворениях. И хотя, лирический герой стихотворения «Я убит подо Ржевом» (1945-1956 гг.) утверждает, что никто из живых не в долгу перед павшими на полях сражений, поэт не покидает чувство вины:

Я знаю, никакой моей вины
В том, что другие не пришли с войны.
В том, что они – кто старше, кто моложе –
Остались там, и не о том же речь,
Что я их мог, но не сумел сберечь, –
Речь не о том, но все же, все же, все же...
(*Я знаю, никакой моей вины...* 1968)

Это повторяющееся «все же...», по замечанию А.В. Мерсиянцева, есть не что иное, как выражение «ревнивого беспокойство поэта о том, чтобы перед лицом всё новых, масштабных событий не был забыт и тот, кто честно сложил голову на войне» [2, с. 79-80]. Непокколебимо и свято было отношение А.Т. Твардовского ко всему, что пережил народ, вынесший такую войну, а забвение этого представлялось практически невозможным:

Куда ни взгляну, ни пойду я –
Жестокая память жива.
И памятью той, вероятно,
Душа моя будет больна,
Покамест бедой невозвратной
Не станет для мира война.
(*Жестокая память*. 1951)

Даже в стихотворении «Космонавту» (1961 г.), посвященному полету в космос Ю.А. Гагарина, больше говорится о подвиге тех, кто ценой своей жизни обеспечил возможность совершать героические поступки в мирное время. Подвиг павших в бою защитников Отечества для А.Т. Твардовского бесценен, что и подчеркнуто в поэтическом обращении к космонавту:

Они горды, они своей причастны
Особой славе, принятой в бою,
И той одной, суровой и безгласной,
Не променяли б даже на твою.
(*Космонавту*. 1961)

Ряд критиков и исследователей отмечают, что «Твардовский первый из поэтов затронул тему ответственности живых перед погибшими на войне, той высокой ответственности, без которой жизнь вообще теряет свой смысл, ибо каково человеку переносить все невзгоды бытия, если знать, что потомки никак не оценят сделанное им и его поколением...» [4, с. 145]. Ответственность живых перед погибшими, по мнению поэта, это прежде всего нравственный завет. С большей силой он звучит в словах

погибшего воина, обращающегося к живым: *«Нам – отрада одна: // Что недаром боролись // Мы за родину-мать»* («Я убит подо Ржевом», 1945-1946).

Завет, обращенный к послевоенным поколениям, звучит и в поэтическом обращении к сыну погибшего воина, которого поэт предостерегает от постыдных поступков, не соотносимых с понятиями «чести, долга и призванья» и оскверняющих память об отце: *«... завет тебе один, – // Ты только вспомни, мальчик, чей ты сын»* («Сыну погибшего воина», 1949-1951). С понятием чести у А.Т. Твардовского связаны честность, готовность прийти на выручку, доброта, скромность – качества, которые он высоко ценил у советских солдат и отражал в образах воинов-героев («Сержант Василий Мысенков», 1941; «Армейский сапожник», 1942; «Иван Громак», 1943 и др.)

Стихотворения А.Т. Твардовского заставляют задуматься о необходимости сохранять память о ВОВ, о ее миллионах участниках, о принесённых ею потерях, чтобы сохранить преемственность поколений, дружбу между народами, с честью выполнять долг защитника Отечества.

Литература

1. Бакланов Г. Остановить мгновение // Воспоминания об А. Твардовском. Сб. Изд.2. М.: Советский писатель, 1982. С. 505-525.
2. Мерсиянцев А.В. Страницы из летописи Великой Отечественной войны в произведении А. Твардовского «Я убит подо Ржевом» // «Эхо русского народа»: отражение истории России XX века в поэтическом и песенном творчестве. Омск: ОмГТУ, 2015. С. 79-81.
3. Твардовская В., Твардовская О. Об этой книге // А. Твардовский. «Я в свою ходил атаку». Дневники. Письма. 1941-1945. М.: Вагриус, 2005.
4. Шакирзянова Е.И. Своеобразие военной темы в творчестве Александра Твардовского // «Эхо русского народа»: отражение истории России XX века в поэтическом и песенном творчестве. Омск: ОмГТУ, 2015. С.142-146.

Edil E. Murat

MEMORY OF THE GREAT PATRIOTIC WAR IN THE LIRICS OF A.T.TVARDOVSKY

Abstract: The article is devoted by the military lyrics of A.T. Tvardovsky. It considers how the memory motive is reflected in the poems of different years.

Keywords: military lyrics; memory motive; A. Tvardovsky; the Great Patriotic War.

ИСТОРИЯ ПЕТЕРГОФСКОГО МОРСКОГО ДЕСАНТА

Аннотация: статья посвящена истории петергофского морского десанта, который явился первым морским десантом в Великую Отечественную войну. 05.10.1941 более пятисот матросов-добровольцев Балтийского флота выполнили приказ командиров и ценой своей жизни попытались уничтожить группировку фашистов на южном берегу Финского залива в районе Петергофа.

Ключевые слова: морской десант; Петергоф; Великая Отечественная война; памятники морским десантникам.

Необходимо было любой ценой выбить фашистов из Петергофа. Первого октября 1941 года командующий Ленинградским фронтом маршал Г.К. Жуков приказал командующему Балтийским флотом вице-адмиралу Н. Ф. Трибуцу высадить морские десанты на южном побережье Финского залива, чтобы отвлечь на них силы врага, выбить фашистов из Петергофа, помочь соединиться 8-ой и 42-ой армиям фронта и начать наступление.

В Кронштадте из моряков-добровольцев сформировали десант – 520 человек. Основу десанта составляли моряки с линкоров «Марат», «Октябрьская революция», крейсера «Киров», а также курсанты учебного отряда флота и морского училища политсостава. Они не владели тактикой сухопутного боя: тренировок было недостаточно, подготовка десантников проводилась в течение всего четырёх суток.

Командиром десанта был назначен полковник А.Т. Ворожилов, комиссаром – А.П. Петрухин. В распоряжении десантников был 1 бронекатер, 5 катеров «Малый охотник», 20 малых катеров.

5-ого октября 1941-ого года в 2 часа ночи моряки вышли из Кронштадта на шлюпках и катерах. Запланированная сначала артподготовка была отменена Г.К. Жуковым «для обеспечения скрытности высадки десанта».

В 4 часа утра моряки незаметно подошли к Петергофу в районе дворца Монплеизр в Нижнем парке и в Александрии. Катера не могли подойти близко к берегу, потому что там очень мелко. Моряки прыгали в холодную воду. Вода была по горло, по грудь. Идти в воде было трудно: бушлаты сразу становились тяжёлыми.

Фашисты не обнаружили приближение десанта, а может быть, умышленно дали морякам возможность приблизиться к берегу. Десантники бросились в Нижний парк, но вдоль берега была натянута колючая проволока с сигнализацией. Фашисты слышали шум, включили прожекторы и открыли огонь. Моряков убивали в упор. Десантники даже не успели дать сигнальную ракету или сообщить по радиации, что они на берегу и необходима помощь авиации и морской артиллерии.

В первые же минуты погиб командир отряда А.Т. Ворожилов. Его обязанности взял на себя комиссар А.Ф. Петрухин, но и он был убит. Руководство перешло к В.В. Федорову. Именно его записку обнаружили в парке после войны: «Люди! Русская земля! Любимый Балтфлот! Умираем, но не сдаемся. Патронов нет. Убит Петрухин. Дерёмся вторые сутки. Командую я. Патронов! Гранат! Прощайте, братишки! В. Федоров. 7 окт.».

Десантники оказались в тяжёлом положении: они были разбиты на маленькие группы, разбросаны по всему парку. Не было связи, не было подкрепления. Но личный состав десанта проявил героизм. Моряки сражались до последнего патрона. Многие погибли в рукопашных схватках. Об этом дне берлинское радио сообщило: «Это были

мощные советские силы, состоящие из коммунистов, специально отобранных для борьбы с войсками фюрера». Но это были обычные моряки. Просто они защищали свою землю.

Фашисты не знали, сколько в парке русских моряков, и запросили срочное подкрепление. 7 сентября на морской десант были брошены части СС, бронетанковые и артиллерийские подразделения. Для поиска и уничтожения последних моряков немцы запустили в Нижний парк несколько десятков специально обученных собак. Многие раненые бойцы были загрызены этими собаками. В плен попало только несколько человек, и все после тяжёлых ранений в бессознательном состоянии.

Личный состав десанта погиб почти в полном составе. Это был первый десант в Великую Отечественную войну.

Таким образом, петергофский морской десант не достиг своей цели. Десантная операция провалилась. Но моряки показали такой героизм, о котором все должны знать и помнить. Это пример для всех, кто защищает свою Родину.

В Петергофе помнят подвиг десантников. Их останки, найденные после освобождения Петергофа от фашистов, похоронили в братской могиле на берегу Английского пруда. Над ней возвышается скульптура, изображающая моряка с бескозыркой в руке. А на противоположной стороне от дороги находится мемориальная стела и парк, в котором растёт 520 деревьев – по числу участников морского десанта.

В память о героях одну из улиц города назвали улицей Морского десанта. В Нижнем парке и в Александрии на месте высадки десанта установили памятники. Каждый год 5 октября люди приходят к ним и кладут к нему цветы. В этой церемонии всегда участвуют курсанты военно-морского политехнического института (Военно-морского института радиоэлектроники им. А.С. Попова).

В 2016 году во время работ в парке Александрия нашли останки ещё трёх десантников. Двоих опознать не удалось. А имя третьего определили по ложке. Когда её почистили, увидели надпись: «П. Юхтаров»

Благодаря архивным данным удалось выяснить, что Пётр Юхтаров входил в состав петергофского десанта и числился пропавшим без вести. В октябре 1941 ему было двадцать четыре года. Родом он был из деревни Маклаково Горьковской области (Нижний Новгород).

Начали поиски родственников. Нашли его родную сестру – Валентину Солдатову. Она сказала, что всё это время в семье бережно хранили письма Петра с фронта, что в их деревне стоит памятник с именами местных жителей, которые ушли на войну и не вернулись. Там есть имя Петра Юхтарова и слова «пропал без вести».

7 апреля 2016, т.е. спустя 75 лет после окончания войны, останки Петра Юхтарова были отправлены на родину. Его похоронили со всеми почестями. Так моряк через 75 лет вернулся с войны домой.

Теперь и в Александрии появился памятник петергофскому десанту. На самом берегу установлен большой камень, а на нём – матросская бескозырка и надпись: «На этом месте 5 октября 1941 года высадился морской отряд – легендарный петергофский десант. Вечная память погибшим».

Литература

1. В. Азаров, А. Зиначёв. «Живые, пойте о нас». Документальная повесть. Л., 1972. С. - 120

Nguen V. Tuan

HISTORY OF PETERHOFSKOГО MARINE LANDING

Abstract: The article is dedicated to the history of the Peterhof naval landing, which was the first naval landing in the Great Patriotic War. 10/05/1941 more than five hundred sailors-volunteers of the Baltic Fleet complied with the order of the commanders and at the cost of

their life tried to destroy the Nazi group on the southern coast of the Gulf of Finland in the Peterhof area.

Keywords: naval landing; Peterhof; World War II; monuments to naval paratroopers.

Ндерейимана Клеофас
курсант
Военного учебно-научного центра Военно-Морского Флота
«Военно-морская академия имени Н.Г. Кузнецова»
Санкт-Петербург
Голубинская Юлия Андреевна
преподаватель кафедры русского языка
Военного учебно-научного центра Военно-Морского Флота
«Военно-морская академия имени Н.Г. Кузнецова»
Санкт-Петербург

КБФ НА ЗАЩИТЕ ЛЕНИНГРАДА. ЭСМИНЕЦ «СТРОЙНЫЙ»

Аннотация: Автор данной статьи, испытывая особый интерес к героическому прошлому Санкт-Петербурга, представляет краткую информацию об участии КБФ (эсминца «Стройный») в защите Ленинграда во время Великой Отечественной войны.

Ключевые слова: Краснознаменный Балтийский флот, эсминец «Стройный», Великая Отечественная война

Ещё до приезда в Санкт-Петербург я знал, что еду учиться не только в очень красивый город России, её культурную столицу, но в город-герой. В школьном курсе истории мы изучали события Второй мировой войны и, в частности, нам рассказывали об участии СССР и о Великой Отечественной войне. Уже тогда меня поразила стойкость и мужество ленинградцев, которые продолжали сражаться, несмотря на то, что город был взят в кольцо блокады.

Приехав в Санкт-Петербург, я смог пополнить свои знания про блокаду Ленинграда, так как, начиная с подготовительного курса, нас знакомили с музеями города и рассказывали на занятиях об истории Санкт-Петербурга. Монумент героическим защитникам Ленинграда недалеко от метро «Московская» особенно запомнился мне. Выбор места для этого памятника подвигу горожан в дни блокады был не случаен. Московский проспект с первых дней войны стал фронтовой дорогой, по нему шли дивизии народного ополчения, техника и войска. Недалеко от него проходил передний край обороны.

Особую роль в обороне Ленинграда, прорыве блокады и обеспечении существования города в блокадных условиях сыграл Краснознамённый Балтийский флот. Приказом командующего Морской обороной Ленинграда была создана группа кораблей, в которую вошли линкоры «Октябрьская революция» и «Марат», крейсера «Максим Горький» и «Петропавловск», эсминцы «Строгий», «Стройный» и «Опытный», а также артиллерия Научно-исследовательского морского артиллерийского полигона на Ржевке (НИМАП) [3, с. 10]. В середине августа 1941 года корабли начали занимать позиции в Ленинградском морском порту. 14 августа на огневую позицию в Ленинградский торговый порт был отбуксирован крейсер «Петропавловск» (капитан 1-го ранга А. Г. Ванифатьев) в качестве плавучей батареи, так как корабль ещё не был достроен. К этому времени на нем были смонтированы две башни главного калибра. 20 августа на позицию в Морском порту встал эсминец «Опытный» (капитан 2-го ранга Д. П. Шаников), 22 августа позицию у входа в Морской канал занял линкор «Марат» (капитан 2-го ранга П. К. Иванов). 24 августа в Ленинград из Кронштадта перебазировался крейсер «Максим Горький» (капитан 1-го ранга А. П. Петров). Зенитная артиллерия кораблей была включена в систему противовоздушной обороны Ленинграда. На позиции в районе Усть-Ижоры на Неве 20 августа были приведены эсминцы «Стройный» (капитан-лейтенант А. Н. Гордеев) и «Строгий» (капитан 2-го ранга Ф. Ф. Тыршклевич) [4, с. 15].

Эсминец «Стройный» был построен на верфях завода имени А. А. Жданова. Когда началась война, корабль был готов только на 55 процентов, но благодаря невероятным усилиям рабочих завода на нем была быстро смонтирована артиллерия. Огневая позиция эсминца находилась в районе посёлка Овчино. 26 августа на нём был поднят Военно-Морской флаг. Задачи корабля были следующими: поддержать сухопутные части армии, обороняющие Ленинград, артиллерийским огнём, а также не дать фашистам форсировать Неву у Невской Дубровки.

Известно, что накануне первого боя командир корабля, капитан-лейтенант А. Н. Гордеев произнес следующую речь: «Родина доверила нам ответственный участок сражения за Ленинград. По носу корабля – Ивановские пороги. За кормой – семь ленинградских мостов, которые для нас никто не разведет. А на горизонте – наш славный город Ленина, многомиллионное население которого ждет нашей защиты. Отступать некуда! Будем драться до последнего снаряда, до последнего человека!» [1, с. 45]

30 августа корабли отряда реки Невы – эсминцы «Строгий» и «Стройный» впервые обстреляли войска противника в районе Поповка – Ям-Ижора – Черная Речка (6 и 15 км южнее Колпины), оказывая поддержку войскам, действовавшим на левом берегу Невы у Ивановских порогов [4, с. 15]. В последующие дни огневая поддержка сухопутных войск кораблями, стоящими в районе Усть-Ижора, осуществлялась систематически.

Многое о службе эсминца «Стройный» мы можем узнать благодаря книгам А. С. Маслакова, бывшего юнги корабля, ветерана Великой Отечественной войны, капитан первого ранга в отставке. Так, например, он описывал, как эсминец маскировали под баржу-лесовоз, чтобы скрыть от вражеской авиации.

В процессе боевых действий экипаж «Стройного» (как и все воины Ленинградского фронта и КБФ) героическими усилиями сначала заставил врага замедлить своё победное шествие, а потом и отступить. До 1943 года корабль защищал город Ленинград и Невский район, принял участие в операции «Искра» по прорыву блокады Ленинграда.

27 января 1944 года эсминец «Стройный» вместе со всеми кораблями Балтийского флота салютовал тридцатью залпами в честь полного снятия блокады Ленинграда. На месте стоянки эсминца «Стройный» в Невском лесопарке установлена памятная стела героям-балтийцам, сражавшимся за Родину, а в школе № 512 Невского района Санкт-Петербурга находится музей, посвященный эсминцу.

Мне очень интересно изучать историю блокадного Ленинграда, и я буду продолжать читать о ней, чтобы больше узнать об этой героической странице жизни города, в котором учусь.

Литература

1. Блатин А.Я. Вечный огонь Ленинграда. Записки журналиста [Электронный ресурс]. – М.: Советская Россия, 1976. Режим доступа: <<https://litlife.club/books/311918>> (дата обращения: 25.02.2020).
2. Маслаков А.С. Потерь не было. Документальная повесть об экипаже эсминца «Стройный» в боях за Ленинград. – СПб: Пальмира, 2005.
3. Мосунов В. Битва за Ленинград. Неизвестная оборона [Электронный ресурс]. – СПб: Литагент «Яуза», 2014. Режим доступа: <<https://www.litmir.me/br/?b=210873&p=10>> (дата обращения: 25.02.2020).
4. Чернышев А.А. Балтийский флот в битве за Ленинград [Электронный ресурс]. – СПб: Вече, 2014. Режим доступа: <<https://iknigi.net/avtor-aleksandr-chernyshev/128373-baltiyskiy-flot-v-bitve-za-leningrad-1941-g-aleksandr-chernyshev/read/page-15.html>> (дата обращения: 25.02.2020)/

Cleophas Ndereyimana,
Yuliya A. Golubinskaya

RED BANNER BALTIC FLEET IN THE DEFENSE OF LENINGRAD. DESTROYER «STROINYI»

Abstract: The author of this article, experiencing a special interest in the heroic past of St. Petersburg, provides a summary of the participation of the Red Banner Baltic fleet (destroyer «Stroinyi») in the defense of Leningrad during the Great Patriotic War.

Key words: Red Banner Baltic fleet, destroyer «Stroinyi», Great Patriotic War.

Нийондавийи Анж Сальватрис
курсант
Военного учебно-научного центра Военно-Морского Флота
«Военно-морская академия имени Н.Г. Кузнецова»
Санкт-Петербург
Оксана Николаевна Рукавицына
к. п. н., доцент кафедры русского языка
Военного учебно-научного центра Военно-морского Флота
«Военно-морская академия имени Н. Г. Кузнецова»
Санкт-Петербург

СРАЖЕНИЕ НА КУРСКОЙ ДУГЕ

Аннотация: в статье рассказывается о Курской операции, которая является одним из величайших сражений Второй Мировой войны и Великой Отечественной войны. Статья адресована преподавателям, обучающим русскому языку иностранных военнослужащих, и иностранным курсантам.

Ключевые слова: Великая Отечественная война, битва на Курской дуге, Прохоровское сражение, танковая армия, наступательные операции, советские воины, герои-танкисты.

Курская битва (Битва на Курской дуге) по своим масштабам, задействованным силам, результатам и военно-политическим последствиям является одним из ключевых сражений Второй Мировой войны и Великой Отечественной войны. Самое крупное танковое сражение в истории; в нём участвовали около двух миллионов человек, шесть тысяч танков, четыре тысячи самолётов.

Сражение является важнейшей частью стратегического плана летне-осенней кампании 1943 года, включает: Курскую стратегическую оборонительную операцию, Орловскую и Белгородско-Харьковскую стратегические наступательные операции. Битва продолжалась 49 дней.

Коренной перелом в ходе Великой Отечественной войны, начатый под Сталинградом, был завершён в Курской битве и сражении за Днепр.

После завершения битвы стратегическая инициатива окончательно перешла на сторону Красной армии, которая продолжала освобождать страну от немецких захватчиков и до окончания войны проводила в основном наступательные операции.

5 августа 1943 года в Москве был дан первый за всю войну салют — в честь освобождения Орла и Белгорода. 23 августа является Днём воинской славы России — День разгрома советскими войсками немецко-фашистских войск в Курской битве.

В ходе наступления Красной армии и последовавшего контрнаступления вермахта на восточной Украине в центре советско-германского фронта образовался выступ глубиной до 150 км и шириной до 200 км, обращённый в западную сторону (так называемая «Курская дуга»).

Маршал А. М. Василевский, начальник Генерального Штаба, отмечает, что в марте 1943 года на востоке находилось более 70 % всех войск вермахта, но упали боевой дух и выучка даже танковых дивизий, о чем писал в своем докладе немецкий генерал Гудериан: «В настоящее время у нас нет уже ни одной полностью боеспособной дивизии».

На протяжении апреля – июня 1943 года на фронте наступила оперативная пауза, в ходе которой стороны готовились к летней кампании.

Германское командование приняло решение провести крупную стратегическую операцию на Курском выступе летом 1943 года. Планировалось нанести сходящиеся удары из районов городов Орёл (с севера) и Белгород (с юга). Ударные группы должны

были соединиться в районе Курска, окружив войска Центрального и Воронежского фронтов Красной армии. Операция получила условное название «Цитадель».

К лету 1943 года силы Красной армии фактически в два раза превосходили силы противника. Наличие таких крупных сил и средств позволяло советским войскам начать крупное наступление. Его цель состояла в том, чтобы завершить наметившийся перелом в войне, разгромить группы армий «Центр» и «Юг», освободить Левобережную Украину с угольно-металлургической базой Донбассом и восточные районы Белоруссии, отбросив немцев за линию реки Сож, среднего и нижнего течения Днепра.

8 апреля 1943 года маршал Г. К. Жуков направил в Ставку свой доклад, в котором подчеркнул: «Лучше будет, если мы измотаем противника на нашей обороне, выбьем ему танки, а затем, введя свежие резервы, переходом в общее наступление окончательно добьем основную группировку противника».

С этой целью на обоих фасах курского выступа была создана глубоко эшелонированная оборона. В общей сложности было создано 8 оборонительных рубежей.

Войска Центрального фронта (командующий – генерал армии К. К. Рокоссовский) обороняли северный фас Курского выступа, а войска Воронежского фронта (командующий – генерал армии Н. Ф. Ватутин) – южный фас. Войска, занимавшие выступ, опирались на Степной фронт (командующий генерал-полковник И. С. Конев). Координацию действий фронтов осуществляли маршалы Советского Союза Г. К. Жуков и А. М. Василевский.

Прохоровское сражение (Сражение под Прохоровкой, ныне Белгородская область) было кульминационным моментом Курской оборонительной операции на южном фасе, после которого напряжение боев резко снизилось.

12 июля в районе Прохоровки произошёл крупнейший в истории встречный танковый бой. Немцы предприняли два сильных удара на Прохоровку, с запада и с юга. Согласно данным из советских источников, с немецкой стороны в сражении участвовало около 700 танков и штурмовых орудий. С советской стороны в сражении участвовала 5-я гвардейская танковая армия П. Ротмистрова, насчитывавшая 793 танка.

Очевидец событий вспоминал: «В памяти остались тяжелые картины... Стоял такой грохот, что кровь текла из ушей. Сплошной рев моторов, лязганье металла, грохот, взрывы снарядов, дикий скрежет разрываемого железа...».

К исходу 12 июля сражение завершилось. Противник не был разгромлен, но дальнейшее продвижение соединений 2-го танкового корпуса СС под Прохоровкой было остановлено. В ходе сражения наступил перелом. Перешедшие 17 июля в наступление советские войска отбросили к 23 июля немецкие армии на юге Курской дуги на исходные позиции.

18 июля Ставка Верховного Главнокомандования приказала перейти в общее контрнаступление с целью ликвидации вклинившихся войск противника.

К исходу 23 июля войска в основном вышли на рубеж, занимавшийся до перехода немцев в наступление. На отдельных участках фронта, где войска не достигли этого рубежа, наступательные бои продолжались до первых чисел августа. Войска Степного фронта очистили от противника весь восточный берег реки Северский Донец.

Жуков Г. К. отмечал: «Гитлер всю вину за провал наступательной операции «Цитадель» переложил на головы своих фельдмаршалов и генералов, не понимая, что провал крупной стратегической операции зависит не только от командующих, а определяется главным образом большой суммой военно-стратегических, политических, моральных и материальных факторов».

В Курской битве советские воины проявили мужество, стойкость и массовый героизм. Свыше 100 тысяч человек награждены орденами и медалями, 231 человек удостоен звания Героя Советского Союза, 132 соединения и части получили гвардейское звание,

26 удостоены почётных наименований Орловских, Белгородских, Харьковских и Карачаевских.

Г. К. Жуков отмечает: «Битва в районе Курска, Орла и Белгорода является одним из величайших сражений Великой Отечественной войны и Второй мировой войны в целом. Здесь были не только разгромлены отборные и самые мощные группировки немцев, но и безвозвратно подорвана в немецкой армии и народе вера в гитлеровское фашистское руководство и в способность Германии противостоять все возрастающему могуществу Советского Союза».

В память о погибших в ходе величайшего сражения в Белгороде создана диорама «Огненная дуга», посвящённая Прохоровскому танковому сражению. Возле здания расположены смотровые площадки с боевой техникой периода Великой Отечественной войны.

Звонница на Прохоровском поле — основной памятник мемориального комплекса «Прохоровское поле», посвящённого павшим здесь в крупном танковом сражении 12 июля 1943 года.

Храм Петра и Павла — памятник воинам, погибшим во время танкового сражения. В церкви установлены мраморные плиты с именами семи тысяч погибших в бою у Прохоровки военнослужащих.

В память о величайшем сражении недалеко от Прохоровки в честь героев-танкистов, участвовавших в разгроме фашистских войск на Курской дуге, в 1954 году установлен на постаменте прославленный советский танк «Т-34». В 1972 г. памятник реконструирован. На широкой площади за танком сооружена сорокачетырёхметровая дугообразная монументальная стела с рельефами из красной кованой меди.

Мемориальный комплекс «Курская дуга» появился на въезде в Белгород накануне 55-ой годовщины Курской битвы. Его всегда узнаешь издали благодаря высокой Триумфальной арке, которую венчает бронзовая скульптура Георгия Победоносца. А перед аркой — памятник маршалу Советского Союза Г. К. Жукову.

О Курской битве написано много книг. Пройдет время, но помнить о Курской битве будут всегда!

Литература

1. Давыдков В. И. Анализ Курской битвы (историко-документальная эпопея). — Курск, 2005.
2. Замулин В. Н. Курский излом. Решающая битва Отечественной войны. — М.: Эксмо, 2007. — 1000 с. — (Великая Отечественная: Цена Победы).
3. Курская битва 1943 // Великая Отечественная война, 1941—1945: энциклопедия / под ред. М. М. Козлова. — М.: Советская энциклопедия, 1985. — С.392—394.
4. Маркин И. И. На Курской дуге. — М.: Воениздат, 1961. — 124 с. — (Героическое прошлое нашей Родины).

Niyondaviyi A. Salvatris
Oksana N. Rukavitsyna

THE BATTLE OF KURSK

Annotation: The article describes the Kursk operation, which is one of the greatest battles of the Second World war and the great Patriotic war. The article is addressed to teachers teaching Russian to foreign military personnel and foreign cadets.

Keywords: Great Patriotic war; battle of Kursk; Prokhorov battle; tank army; offensive operations; Soviet soldiers; tank heroes.

ОРАНИЕНБАУМСКИЙ ПЛАЦДАРМ

Аннотация: статья знакомит с героической историей Ораниенбаумского плацдарма, войска которого во время Великой Отечественной войны два с половиной года (с сентября 1941 по январь 1944 года) держали оборону, благодаря чему фашистским войскам не удалось захватить Кронштадт и выйти к Ленинграду, а также с памятниками защитникам плацдарма.

Ключевые слова: Ораниенбаумский плацдарм; Великая Отечественная война, форт Красная Горка, мемориал «Приморский».

27 сентября 1941 года фашисты заняли Петергоф. Советские войска отступили к Английскому парку за Безымянный ручей и встали там намертво. На карте этот ручей совпадает с линией обороны. Два с половиной года эта линия фронта не менялась. Советские войска удерживали эти позиции до января 1944 года. Это редкий случай в истории войн.

Это место называли Ораниенбаумским плацдармом. Почему Ораниенбаумским? Потому что рядом город Ораниенбаум. Почему плацдармом? Потому что плацдарм - это место, на котором готовится или проходит военная операция.

Но русские люди обычно называют это место не плацдармом (т.к. это немецкое слово), а пятачком. Пятачок – это 5 копеек, т.е. совсем небольшая площадь. Место, и правда, небольшое: по береговой линии – 65 километров, в глубину – 25 км.

А военные называют это место Ораниенбаумским котлом. На их языке котёл – место, где войска попали в окружение. Действительно, фашисты окружили это место и всеми силами старались уничтожить группировку советских войск, чтобы прорваться к берегу моря, а оттуда – к Кронштадту и Ленинграду.

Этого нельзя было допустить. Поэтому советские воины стояли не на жизнь, а на смерть. Здесь находилась мощная военная техника. Её и сегодня можно увидеть на форте Красная горка. Оборону на этом направлении держала 8-ая армия под командованием генерал-лейтенанта В.И. Щербакова.

Оборона плацдарма продолжалась 29 месяцев и была очень тяжёлой. Плотность обстрела здесь была больше, чем в Ленинграде. На маленький город Ораниенбаум в отдельные дни падало до 700 бомб и снарядов.

Защитники плацдарма совершили много подвигов. Только здесь, на этом небольшом участке фронта, 27 воинов-красноармейцев получили звание Героя Советского Союза.

Как же мог этот пятачок продержаться так долго? Все эти два года ему помогал Кронштадт. Через него с северного берега Финского залива доставляли подкрепление: продовольствие, оружие, технику, свежие силы.

Зимними ночами по льду Финского залива моряки Балтийского флота доставили из Кронштадта на плацдарм большую группу войск и 1300 вагонов вооружения. К январю 1944 года здесь были сконцентрированы крупные военные силы и техника.

Именно отсюда, с плацдарма, 29 января 1944 года началась операция по освобождению Ленинграда от блокады. Она называлась «Январский гром». Почему? Ведь зимой не бывает грома. Дело в том, что наступление советской армии было неожиданным и очень мощным, как гром. В результате Ленинград был освобождён. Освободили также Петергоф и другие пригороды.

Таким образом, защита Ораниенбаумского плацдарма – одна из самых героических страниц истории Великой Отечественной войны. Если бы отдали это место врагу, война могла пойти совсем по-другому.

Литература

1. Плаксин А. Хроника событий на Ораниенбаумском (Приморском) плацдарме Ленинградского фронта с 22 июня 1941 по 22 июля 1944 г. Ломоносов, 1995. С.89.
2. Поляков Г. Морской курсантский батальон. Лениздат, 1977. С.139.
3. Раков В. Крылья над морем. Лениздат 1974. С.278.

A. Nuraliev

ORANIENBAUMSKIY PLACE OF ARMS

Abstract: Annotation: The article introduces the heroic story of the Oranienbaum bridgehead, the troops of which during the Great Patriotic War spent two and a half years (from September 1941 to January 1944) held defence, thanks to which the Nazi troops were unable to capture Kronstadt and reach Leningrad, the article also describes monuments to defenders of the bridgehead.

Keywords: Oranienbaum bridgehead; World War II; fort Krasnaya Gorka; memorial “Primorsky”.

Фиакр Сабиямва
курсант первого курса специального факультета
Федерального государственного бюджетного образовательного
учреждения высшего образования
«Военная академия войсковой противовоздушной обороны Вооруженных Сил
Российской Федерации имени Маршала Советского Союза А.М. Василевского»
Смоленск

РОЛЬ РОССИИ ВО ВТОРОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЕ В ВОСПРИЯТИИ ИНОСТРАНЦА (НА ПРИМЕРЕ КУРСАНТА ИЗ РЕСПУБЛИКИ БУРУНДИ)

Аннотация: В статье рассматривается роль России, СССР во Второй Мировой войне с точки зрения иностранного курсанта. Отмечается необходимость учитывать уроки прошлого, сохранять историческую правду, память о подвиге советского народа.

Ключевые слова: Россия, Вторая Мировая война, Великая Отечественная война, история, патриотизм.

Всем известно, что Вторая Мировая война сыграла огромную роль в создании современного мироустройства. Практически все европейские страны приняли в ней участие, а также страны Азии и Африки. В международной политической ситуации XXI века происходит перераспределение лидеров, страны борются за мировое господство честными и нечестными способами, в частности, пересматривается и переписывается история. В связи с этим переоценивается роль СССР, России, во Второй Мировой войне, переписываются учебники, принижается значение роли советского народа.

В разных странах по-разному освещаются вопросы истории в курсе школьной программы, в вузовских учебниках. В Республике Бурунди история Советского Союза изучается мало, обзорно, но информация о Второй Мировой войне и о СССР как о победителе в ней рассматривается.

Бурундийцы считают, что Великая Отечественная война – это справедливая война, освободительная, потому что Советский Союз освободил мир от фашизма, немецкой оккупации и порабощения.

Мы знаем, что Вторая Мировая война началась 1 сентября 1939 года и окончилась 2 сентября 1945 года. Это война между Германией и ее союзниками и СССР и его союзниками. В ней участвовали 62 государства из 73, которые существовали в то время, то есть 80 % населения мира. Сражения происходили на территории Европы, Азии, Африки, в водах всех океанов.

Адольф Гитлер взял на вооружение политику дискриминации и ксенофобии, он предлагал подавлять и уничтожать людей под предлогом их расовой неполноценности. Он хотел разделить всех людей на представителей высшей расы и низших элементов – рабов. Гитлер распространял теорию о том, что немцы – это священная раса, они должны контролировать рабов, управлять всеми финансами и ресурсами. Многие страны отказались принимать эту идеологию, и тогда Германия объявила им войну.

Вторая Мировая война, как и Первая, затронула Африку. В каждой из них африканский континент вынужден был принимать самое активное участие. Однако вклад африканцев в победу над фашизмом во многом остается недооцененным.

Для африканцев Вторая Мировая война началась в 1935 г., когда Италия вторглась в Эфиопию, и оказала глубокое влияние на осмысление классовых, расовых, политических проблем во всем мире. По мнению историков, она возбудила политическую активность в борьбе за независимость в колониальных империях.

Об африканских кампаниях Второй Мировой войны в России говорят не так много. Однако к началу войны Африка (особенно северо-восточная) стала стратегическим плацдармом, за который развернулась ожесточенная схватка. Во многом боевые действия на «черном континенте» предопределили задержку открытия второго фронта. Пока союзники сражались за Африку, Красная армия уже перешла в контрнаступление.

Свыше миллиона африканских солдат сражались на стороне колониальных держав во Второй Мировой войне. Немногие из них вначале понимали причины войны и смысл того, за что они сражались. Но затем африканцы узнали о роли Советского Союза в борьбе с фашизмом, поняли, что победа над фашизмом спасла мир от рабства и катастрофы. Она также повлекла за собой крах колониальной системы и содействовала обретению Африкой независимости и возникновению вооруженных освободительных движений, получивших поддержку от СССР и стран социалистического лагеря.

Гитлер боялся СССР, потому что это сильный противник, с сильной армией, современным оружием, большой территорией, поэтому решил напасть на Советский Союз внезапно, без объявления войны. Но Советский Союз дал отпор и сорвал все планы Гитлера.

Великая Отечественная война продолжалась 4 года и 83 дня, бои проходили практически на всей территории СССР, погибло огромное количество народу, поэтому она называется Великой.

Историческая роль России, СССР заключается в том, что Советский Союз был главной военно-политической силой, определившей ход войны, ее решительные результаты и в конечном итоге – защиту народов мира от порабощения фашизмом. Как уже было сказано, Советский Союз остановил в 1941 году победное шествие фашистской Германии, в ожесточенных сражениях добился коренного перелома в ходе Второй мировой войны, ликвидировал фашистское господство в Европе над большинством поработанных народов, сохранив их государственность и исторически справедливые границы. И, наконец, Советский Союз внес наибольший вклад в ведение общей вооруженной борьбы: разгромив основные силы фашистского блока, он обусловил полную и безоговорочную капитуляцию Германии и Японии.

Выпавшая на долю СССР историческая роль в разгроме фашизма дорого ему стоила.

Советский Союз потерял в войне 26,6 миллиона человек, 30% национального богатства, все советские люди испытали физические и нравственные страдания, падение жизненного уровня. Война опустошила казну, препятствовала созданию новых ценностей, привела к ряду отрицательных последствий в экономике, демографии, психологии, нравственности, что составило косвенные издержки войны.

Уроки Великой Отечественной войны, всей Второй мировой войны наглядно подтверждают величайшую роль народных масс в историческом развитии. Именно благодаря их усилиям Вторая Мировая война превратилась в справедливую, освободительную войну. Империалисты рассчитывали, что война поможет уничтожить или непоправимо ослабить социализм, в действительности же огромный урон понесла сама капиталистическая система.

Вторая Мировая война, развязанная немецко-фашистскими агрессорами, стала великой трагедией для всего человечества, потому что она унесла около 50 миллионов человеческих жизней. Во время войны было разрушено много городов, уничтожено культурных ценностей, но в то же время создано новое оружие.

Оказав народам Европы помощь в освобождении от фашистского порабощения, народам Азии – от гнета японского империализма, поддержав африканский народ в освободительном движении, советский народ на деле продемонстрировал свой пролетарский интернационализм, международную солидарность с трудящимися всех стран. Все прогрессивное человечество убедилось, что Советский Союз – защитник свободного национального развития народов, несокрушимая опора в борьбе за демократию, мир и свободу.

Победа в войне была обеспечена высоким военным искусством. Советское военное командование проявило свое превосходство в различных видах вооруженной борьбы: в бою (тактика), в операциях (оперативное искусство), в кампаниях и ведении войны в целом (стратегия). В ходе войны доведена до совершенства новая, наиболее эффективная форма стратегических действий – операция группы фронтов под руководством Ставки Верховного Главнокомандующего.

Уроки Великой Отечественной войны служат грозным предостережением для любителей военных авантюр, напоминая им, что их планы неосуществимы.

После этой войны была создана ООН, чтобы защищать человеческие права и поддерживать уважение между разными народами. Я считаю, что победа во Второй Мировой войне не только победа для советских людей, но и для всего человечества, для миллионов людей во всем мире, поэтому праздник День Победы отмечается практически во всех государствах как день памяти об этих страшных событиях и о героизме простых людей.

Сегодня предпринимаются попытки приуменьшить и исказить роль СССР в победе над фашизмом, переписать историю. Опасны они тем, что сокрытие правды о Второй Мировой войне в угоду геополитическим интересам влечет забвение современной молодежью по всему миру уроков истории.

Для стран Африки, как и для России, важно помнить историю своего участия во Второй Мировой войне такой, какой она была, не допуская ее искажений, преуменьшения роли сражавшихся с фашизмом, забвения их важного вклада в общую победу над этим злом.

Мне очень понравилась фраза Александра Невского «Кто к нам с мечом придет, от меча и погибнет. На том стояла и стоять будет русская земля». Враги всегда должны об этом помнить и не посягать на территорию России, учитывать ее интересы в международной политике и уважать как сильное государство.

Литература

1. Взгляд снаружи: иностранцы о Второй Мировой войне // [Электронный ресурс] <http://www.studen-online.ru/society/1948/>. Дата обращения 16 января 2020 г.

2. Кулькова О. Африка во Второй мировой войне: путь к освобождению [Электронный ресурс] <http://https://topwar.ru/76131-afrika-vo-vtoroy-mirovoy-voynе-put-k-osvobozhdeniyu.html>. Дата обращения 30 января 2020 г.

3. И. Отношение иностранцев к русским во время Второй Мировой войны // [Электронный ресурс] Историк – общественно-политический журнал <http://www.historicus.ru/384>. Дата обращения 16 января 2020 г.

Fiacre Sabiumva

THE ROLE OF RUSSIA IN THE SECOND WORLD WAR IN THE PERCEPTION OF A FOREIGNER (ON THE EXAMPLE OF A CADET FROM THE REPUBLIC OF BURUNDI)

Abstract: The article discusses the role of Russia, the USSR in World War II from the point of view of a foreign cadet. The need to take into account the lessons of the past, to preserve the historical truth, the memory of the feat of the Soviet people is noted.

Keywords: Russia, World War II, World War II, history, patriotism.

Содержание

Папуча В.А. КРАТКАЯ ИСТОРИЧЕСКАЯ СПРАВКА ПО ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В ЦП ИВС ВУНЦ ВМФ «ВОЕННО-МОРСКАЯ АКАДЕМИЯ»	3
ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ	5
Веракша Т.В. НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ВОЕННО-МОРСКОМ ВУЗЕ (СПЕЦИАЛИТЕТ)	5
Кукса Т.П. ЭЛЕКТРОННЫЙ УЧЕБНИК ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ	9
Нгуен Дык Киен. ВОЕННО-МОРСКОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО МЕЖДУ РОССИЕЙ И ВЬЕТНАМОМ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ	13
Раздел 1. НОВОЕ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В МОНО- И ПОЛИНАЦИОНАЛЬНЫХ ГРУППАХ	16
Алпеева Л.В. О НОВОМ УЧЕБНОМ ПОСОБИИ ПО СЛОВООБРАЗОВАНИЮ ДЛЯ ИНОСТРАНЦЕВ «КАК СТРОЯТСЯ РУССКИЕ СЛОВА»	16
Алпеева Л.С. НЕКОТОРЫЕ ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ПРИЕМЫ НА УРОКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	19
Андреева Г.И. ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ КУРСАНТОВ ОСОБЕННОСТЯМ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ СТИЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ» (КОММУНИКАТИВНЫЙ АСПЕКТ)	23
Болдырева Л.И. УЧЕБНЫЙ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКИЙ ТЕКСТ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ	26
Гасанова З.Н. КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ РЕЧЕВОЙ РАЗМИНКИ НА УРОКЕ РКИ	30
Говорухина Ю.А. КОНЦЕПЦИЯ Н. И. ЖИНКИНА ОБ УНИВЕРСАЛЬНОМ ПРЕДМЕТНОМ КОДЕ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ	34
Грачёва И.В. ОТ ЯЗЫКА ПРОФЕССИИ К ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ (Обучение иностранных военнослужащих языку специальности на этапе предвузовской подготовки)	37
Гребенникова Е.В., Петрова Т.Е. ПРИЁМЫ РАБОТЫ С ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ТЕКСТОМ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ	41
Ильинская Т.Б. ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ	44
Климкович Т.А., Халинина Н.В. СИСТЕМА РАБОТЫ ПО ОБУЧЕНИЮ КОНСПЕКТИРОВАНИЮ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ	47
Крайнова А.С. СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ РЕФЕРИРОВАНИЯ НАУЧНОЙ СТАТЬИ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ	50
Ломова Л.А., Амелина И.О. ПОДГОТОВКА ОБУЧАЮЩИХСЯ К НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЕ НА ЭТАПЕ ДОВУЗОВСКОГО ОБУЧЕНИЯ	53
Минина Д.А. УСТАВ ВНУТРЕННЕЙ СЛУЖБЫ ВООРУЖЕННЫХ СИЛ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	56
Назаревская В.В., Финагина Ю.В. РАБОТА С ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ТЕКСТОМ НА ЗАНЯТИИ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (ПО МОТИВАМ СКАЗКИ С. САХАРНОВА «КОРАБЛЬ-ПАРУСНИК И РЫБА-ПАРУСНИК»)	59
Найденова Т.П., Скрыбина . ВНС КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ПРОЕКТНОЙ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЕ	62
Некоз О.А. РАБОТА С ТЕКСТОМ ПО ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ	65
Некрасова Е.Ю. ОСОБЕННОСТИ ОБЪЯСНЯЮЩЕЙ КОММУНИКАТИВНОЙ СТРАТЕГИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	68

Носова М.Б. УСЛОВИЯ УСПЕШНОГО ДИСКУРСИВНОГО СОБЫТИЯ «ПРИКАЗ» В АСПЕКТЕ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ	71
Погорельская Л.И. ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ, ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ, ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ, ПРЕДМЕТНЫЕ ОСНОВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В ВОЕННО-ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ.....	74
Проничева О.Ю. ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКАЯ ЛЕКСИКА НА РАННИХ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ РКИ В ВОЕННОМ ВУЗЕ	78
Сергеева Т.В. К ВОПРОСУ О ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКЕ В МЕЖЭТНИЧЕСКИХ КОНФЛИКТАХ.....	82
Тимофеев А.Г. КАРТИНА ДРУГОГО ХУДОЖНИКА, ИЛИ О ПОЛЬЗЕ ЧТЕНИЯ КОРРЕКТУРЫ ПРИ ИЗДАНИИ УЧЕБНИКОВ И УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ ПО РКИ.....	85
Цинь Хэ. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ МАТЕРИАЛОВ ГАЗЕТНОЙ ХРОНИКИ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ РКИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ	88
Чипан И.М. АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ВТОРОМ СЕРТИФИКАЦИОННОМ УРОВНЕ В ВОЕННО-МОРСКОЙ АКАДЕМИИ	91
Раздел 2. ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	94
Абитов И.С., Плахтий С.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КИНОФИЛЬМОВ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ В КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	94
Ведерникова К.В. КВЕСТ КАК ВИД НАГЛЯДНОСТИ В ВОЕННОМ ВУЗЕ	98
Воронина Л.В. КАТЕГОРИЯ ВИДА РУССКОГО ГЛАГОЛА: ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ, МЕТОДИЧЕСКИЙ И ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ НА ЭТАПЕ ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ.....	101
Комарова Е.А., Четырина А.М. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ НАУЧНОГО СТИЛЯ РЕЧИ ИНОСТРАННЫМИ УЧАЩИМИСЯ ...	104
Лихачева М.Е. ИНФОГРАФИКА КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДИСКУССИИ, ПРОВОДИМОЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В РАМКАХ ОСНОВНОГО ЭТАПА ОБУЧЕНИЯ	108
Монгина Ф.М. ИЗ ОПЫТА ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ ПО ФОНЕТИКЕ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА	112
Неминуцкая Е.А. ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ В РОССИЙСКИХ ВОЕННЫХ ВУЗАХ НА ОСНОВЕ РАЗВИВАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ.....	115
Савиных Н.В. ЗНАЧЕНИЕ ДИСКУРСНОГО ЧТЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ	119
Фадеев С.В. ЭЛЕКТРОННЫЕ УЧЕБНЫЕ ПОСОБИЯ «КЛАССЫ КОРАБЛЕЙ» И «ТАКТИКО-ТЕХНИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ КОРАБЛЯ» КАК СРЕДСТВО ИЗУЧЕНИЯ НАУЧНОГО СТИЛЯ РЕЧИ РУССКОГО ЯЗЫКА ИНОСТРАННЫМИ ВОЕННОСЛУЖАЩИМИ	122
Черинстер А.Ю. КОММУНИКАТИВНЫЕ ИГРЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ: ВОЕННО-МОРСКОЙ И МЕДИЦИНСКИЙ ПРОФИЛИ	126
Штехман Е.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ФОРМ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА	129
Иванова А.П., Лаврова О.В. ПРОЕКТЫ ВОЕННОЙ ТЕМАТИКИ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	131
Раздел 3. ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЕ, ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ: СПЕЦИФИКА ПРЕПОДАВАНИЯ, СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ	134

Абашина М.Г. РОЛЬ УЧЕБНОЙ ЭКСКУРСИИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ НА ЭТАПЕ ПРЕДУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ.....	134
Амелина И.О. ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ИНОФОНОВ.....	137
Белова А.В. ВНЕАУДИТОРНАЯ РАБОТА В ВУЗЕ КАК СПОСОБ КУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ	140
Белунова Н.И. ДРУЖЕСКИЕ ПИСЬМА ТВОРЧЕСКОЙ ИНТЕЛЛИГЕНЦИИ КОНЦА XIX – ПЕРВОЙ ЧЕТВЕРТИ XX ВЕКА В ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОМ АСПЕКТЕ.....	143
Беляева Н.В., Михайлова И.П., Шульгина Н.П. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ	146
Бугорская Н.В. МОДЕЛИ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ	149
Бурченкова А.А. ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЕ И ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ И КУЛЬТУРЕ РЕЧИ С ИНОСТРАННЫМИ КУРСАНТАМИ.....	152
Волочай Н.В., Маскаева М.А., Терещенко Н.Б. К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИИ ОБЪЕДИНЁННЫХ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ НА КАФЕДРЕ РУССКОГО ЯЗЫКА ВУНЦ ВМФ «ВМА»	155
Ворона О.Н., Таргонская Е.П. ТРУДНОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ГРАММАТИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА КИТАЙСКИМ ОБУЧАЮЩИМСЯ.....	158
ВострокнUTOва Н.Н. РОЛЬ КАЛЕНДАРЯ ПАМЯТНЫХ И ПРАЗДНИЧНЫХ ДАТ В ВЫБОРЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ СТУДЕНТОВ ИЗ БЛИЖНЕГО ЗАРУБЕЖЬЯ	162
Голубинская Ю.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ	165
Горобец Н.И. МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ ИВС С ПОЭТИЧЕСКИМ ПРОИЗВЕДЕНИЕМ А.С. Пушкина «Я ПОМНЮ ЧУДНОЕ МГНОВЕНЬЕ...»	168
Дьячковская Н.В., Дьячковская Т.М. ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА ВЬЕТНАМСКИМ ВОЕННОСЛУЖАЩИМ В ВОЕННО-МОРСКОМ ВУЗЕ.....	171
Коршунова Е.И., Левина И.В., Таланина А.А. ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С КОМПОНЕНТАМИ «БОЙ», «ВОЙНА», «БИТВА», «ПОБОИЩЕ» В АРАБОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ.....	175
Кузнецова Г.Н. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕСЕН В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ	179
Ломова Л.А. СТРАНОВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ	181
Малыгина Э.В. ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ДИАЛОГА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ КОММУНИКАЦИИ.....	184
Рукавицына О.А. ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К формированию МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ КУРСАНТОВ	187
Степанова И.С. РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПОВ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ	190
Степанова Н.С., Ковалева Т.В. ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ КАК ИСТОЧНИК ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ ИНФОРМАЦИИ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО: ГЛАВА «ЯБЛОЧНЫЙ СПАС» В КНИГЕ И.С. ШМЕЛЕВА «ЛЕТО ГОСПОДНЕ».....	193
Степанова Н.С., Ковалева Т.В. РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА НАГЛЯДНОСТИ ОБУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИСТОРИИ РОССИИ С ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ	196
Тищенко Н.Г., Тищенко С.Ф. МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ	199

Фадеева М.В. К ВОПРОСУ ОБУЧЕНИЯ РЕЧЕВОМУ ЭТИКЕТУ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ.....	202
Демишкевич Е.В., Резникова Т.Н. РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОВЛАДЕНИЯ РУССКИМ ЯЗЫКОМ КАК ИНОСТРАННЫМ.....	206
Раздел 4. ОБУЧЕНИЕ СПЕЦИАЛЬНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ИНОСТРАННЫХ ЭКИПАЖЕЙ	209
Брежнев А.Н. ВЛИЯНИЕ НЕВЕРБАЛЬНЫХ СИГНАЛОВ И НЕЙРОДИНАМИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК НА РАЗРАБОТКУ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ (ИВС).....	209
Варламов С.В., Полюбин А.Н., Самофалов Н.А. СПЕЦИФИКА И ПРОБЛЕМАТИКА ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ С ИНОСТРАННЫМИ СПЕЦИАЛИСТАМИ НА ПРИМЕРЕ ОБУЧЕНИЯ ВЬЕТНАМСКИХ ЭКИПАЖЕЙ.....	213
Гапонов А.С. АККУЛЬТУРАЦИЯ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ НА ОСНОВЕ ЭТНОЦЕНТРИЗМА В УСЛОВИЯХ МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛИЗМА ВО ВРЕМЯ УЧЕБЫ В ВУНЦ ВМФ «ВОЕННО-МОРСКАЯ АКАДЕМИЯ».....	216
Государский Г.В. АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ НАВИГАЦИИ	220
Давлюд И.И. ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ТЕХНИЧЕСКИМ НАУКАМ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ В ВУЗАХ МИНИСТЕРСТВА ОБОРОНЫ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ.....	224
Журба С.Н. ЯЗЫКОВЫЙ БАРЬЕР: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ЕГО ПРЕОДОЛЕНИЯ.....	228
Захаров Н.В., Сидоров А.В. ПРОВЕДЕНИЕ ЗАНЯТИЙ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ НА ЦИКЛЕ РАДИАЦИОННОЙ, ХИМИЧЕСКОЙ И БИОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНОГО МЕТОДА	233
Рыбников А.В., Шевченко О.Г. ОПЫТ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ КОРАБЕЛЬНЫХ ИНЖЕНЕРОВ- МЕХАНИКОВ РОССИЙСКИМИ СПЕЦИАЛИСТАМИ В ЗАРУБЕЖНЫХ ВУЗАХ	236
Омелюк В.И., Сиротин А.И., Стрешинский В.Д., Тупицкий А.Л. ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ: СПЕЦИАЛЬНАЯ ТЕРМИНОЛОГИЯ» ПО ДИСЦИПЛИНЕ «МОРСКОЕ ПОДВОДНОЕ ОРУЖИЕ И ВООРУЖЕНИЕ»	239
Раздел 5. МОЁ ПОЗНАНИЕ ИСТОРИИ РОССИИ: 75-ЛЕТИЕ ПОБЕДЫ В ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ 1941-1945 гг.	243
Агонгло Фарел Поняк Наполдо, Левина И.В. СТРАТЕГИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ ПОЛЯРНЫХ КОНВОЕВ ВО ВРЕМЯ ВТОРОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ	243
Алайвах Янал, Бубнова Н.В. СМОЛЕНСКИЕ ИМЕНА ВЕЛИКОЙ ПОБЕДЫ: МИХАИЛ АЛЕКСЕЕВИЧ ЕГОРОВ (ПО МАТЕРИАЛАМ УЧЕБНОГО ЛИНГВОКРАЕВЕДЧЕСКОГО СЛОВАРЯ).....	246
Алескерев У.Н. ФОЛЬКЛОРНЫЕ МОТИВЫ В ПОЭЗИИ А. ТВАРДОВСКОГО И С. ВУРГУНА О ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ.....	249
Алосаими Фарис, Ведерникова К.В. СОСТОЯНИЕ ВМФ СССР В ПРЕДВОЕННОЕ ВРЕМЯ И В НАЧАЛЬНЫЙ ПЕРИОД ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ	252
Амангельдиев А. ЭВАКУАЦИЯ МУЗЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ. ПЕРВЫЕ БОИ ЗА ПЕТЕРГОФ	255
Сабри Раян Бессила, Савиных Н.В. СЕВЕРНЫЙ ФЛОТ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ	258
Будауд Кадри, Веракша Т.В. БИТВА ЗА МОСКВУ (сентябрь 1941- апрель 1942г.)	261
Кабулов А.А. ВОПЛОЩЕНИЕ ГЕРОИЧЕСКОГО НАЧАЛА В ЛИРИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ О ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ (НА ОСНОВЕ БАЛЛАДЫ Г. ПЛИЕВА «СЕМЬ ЧЕРКЕСОК» И СТИХОТВОРЕНИЯ А. ТВАРДОВСКОГО «Я УБИТ ПОДО РЖЕВОМ»).....	265
Жозе Антонио Сильва Мендоза, Степанова И.С. ПОДВОДНЫЕ СИЛЫ КРАСНОЗНАМЕННОГО БАЛТИЙСКОГО ФЛОТА В ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ	269

Мокандзу Ндинга Джани Берат, Лихачева М.Е. БЕССТРАШНЫЙ И ГЕРОИЧЕСКИЙ ПУТЬ К ПОБЕДЕ КОМАНДИРА ДИВИЗИОНА ПОДВОДНЫХ ЛОДОК М. И. ГАДЖИЕВА В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ	273
Едил Ерболулы Мурат. ПАМЯТЬ О ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ В ЛИРИКЕ А.Т. ТВАРДОВСКОГО.....	276
Нгуен Ван Туан. ИСТОРИЯ ПЕТЕРГОФСКОГО МОРСКОГО ДЕСАНТА	279
Ндерейимана Клеофас, Голубинская Ю.А. КБФ НА ЗАЩИТЕ ЛЕНИНГРАДА. ЭСМИНЕЦ «СТРОЙНЫЙ»	282
Нийондавийи Анж Сальватрис, Рукавицына О.Н. СРАЖЕНИЕ НА КУРСКОЙ ДУГЕ	285
Нуралиев А. ОРАНИЕНБАУМСКИЙ ПЛАЦДАРМ	288
Фиакр Сабийумва. РОЛЬ РОССИИ ВО ВТОРОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЕ В ВОСПРИЯТИИ ИНОСТРАНЦА (НА ПРИМЕРЕ КУРСАНТА ИЗ РЕСПУБЛИКИ БУРУНДИ).....	290

