МИНИСТЕРСТВО ОБОРОНЫ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Филиал Военной академии материально-технического обеспечения
имени генерала армии А. В. Хрулёва (г. Пенза)

ТРАДИЦИИ, НОВАЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В ВУЗЕ

Сборник научных статей

Под общей редакцией доктора филологических наук
С. Н. Морозовой

Рекомендовано учёным советом Филиала федерального государственного казённого военного образовательного учреждения высшего образования «Военная академия материально-технического обеспечения имени генерала армии А. В. Хрулёва» (г. Пенза)

Пенза
Филиал ВА МТО, Пензенский
артиллерийский инженерный институт
2026

УДК 800
ББК 81.2Р-96
Т65

Рецензенты:

канд. пед. наук, доцент, заведующий кафедрой русского языка
Военной академии войсковой противовоздушной обороны
В. Н. Селедцова;
канд. фил. наук, доцент кафедры русского языка
филиала ВУНЦ ВВС «ВВА» в г. Сызрани *Н. Н. Немич*

Редакционная коллегия:

И. И. Грачёв, к.т.н., доцент, заместитель начальника филиала ВА МТО
(г. Пенза) по учебной и научной работе;
С. Н. Морозова, д.ф.н., доцент, заведующий кафедрой русского языка
филиала ВА МТО (г. Пенза);
Е. А. Трушина, к.ф.н., доцент, доцент кафедры русского языка
филиала ВА МТО (г. Пенза)

Т65 **Традиции**, **новации и перспективы преподавания русского языка как иностранного в вузе** : сборник научных статей / под ред. С. Н. Морозовой. – Пенза : Филиал ВА МТО, Пенз. арт. инж. ин-т, 2026. – 312 с. : ил.

Основной целью сборника является обобщение опыта преподавателей различных военных и гражданских вузов в сфере преподавания гуманитарных дисциплин, укрепление межпредметных и междисциплинарных связей в контексте интернационального взаимодействия.

Сборник издан по материалам VIII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Традиции, новации и перспективы преподавания русского языка как иностранного в вузе» и предназначен для преподавателей военных и гражданских вузов, студентов и курсантов, а также всех интересующихся гуманитарными науками.

Сборник печатается в авторской редакции. Авторы несут ответственность за точность материалов цитирования.

УДК 800
ББК 81.2Р-96

© Филиал Военной академии материально-технического обеспечения
(г. Пенза), Пензенский артиллерийский инженерный институт, 2026

ОГЛАВЛЕНИЕ

Азитов Р. Ш.
ОБЩЕСТВОЗНАНИЕ КАК РЕСУРС СОЦИАЛИЗАЦИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ В РОССИЙСКОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ…….…….. 8

Азитова Гульсум Шариповна, Азитова Гульсина Шариповна
ОБ УЧЕБНО-ВСПОМОГАТЕЛЬНОМ ИНСТРУМЕНТАРИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО……..… 15

Антонова Н. А., Ромаченко С. В.
ГРАММАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА (НА ПРИМЕРЕ ТЕКСТОВ РЕЧЕЙ АМЕРИКАНСКОГО ПРЕЗИДЕНТА)…….……..……..… 21

Бобунова А. С., Жуков Д. И.
СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ВОЕННЫХ МЕДИКОВ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ..... 26

Воронина Л. В.
ПРАГМАТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ / НЕРОДНОМУ НА ЭТАПЕ ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ…… 33

Галиева С. Т.
БЕЗЭКВИВАЛЕНТНАЯ ЛЕКСИКА В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ А. И. КУПРИНА «ОЛЕСЯ» И «ГРАНАТОВЫЙ БРАСЛЕТ» (НА МАТЕРИАЛЕ ТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ «МЕРЫ И ДЕНЬГИ») … 38

Головня А. И.
ИЗУЧЕНИЕ СТРУКТУРНЫХ И СЕМАНТИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ДВУХЭЛЕМЕНТНЫХ ТЕРМИНОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ…….. 46

Графеева К. В.
РАЗВИТИЕ КОМПОНЕНТОВ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКА-ТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА ПОСРЕДСТВОМ УПРАЖНЕНИЯ ТИПА «SPELLING BEE»……..… 51

Доброхотова Л. А., Бажанова Т. В.
СТРУКТУРА ЗАНЯТИЯ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ
КАК ИНОСТРАННОМУ, ХАРАКТЕРИЗУЮЩАЯ
ЕГО КОММУНИКАТИВНУЮ НАПРАВЛЕННОСТЬ..... 62

Дубовик Н. В., Степина Т. А.
К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ СЛОЖНОСОЧИНЕННЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ
НА ЗАНЯТИЯХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО…… 70

Елисеева А. В., Чулкова В. И.
МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ
У ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ
НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ
КАК ИНОСТРАННОМУ…… 78

Замятина Е. С.
АДАПТАЦИЯ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ
ДЛЯ ИНО-СТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ……... 89

Карапетова Р. В.
НЕЙРОСЕТЬ КАК ИНСТРУМЕНТ ДЛЯ СОВРЕМЕННОГО
ИЗУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ……... 95

Киселева А. М., Гудкова А. И.
ПРИНЦИПЫ КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА В ШКОЛЬНЫХ
УЧЕБНИКАХ И ИХ СВЯЗЬ С ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ
СТАНДАРТАМИ…..……..…….. 102

Косенок М. А.
ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЯ
САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ КУРСАНТОВ В ВОЕННЫХ ВУЗАХ…. 110

Косенок М. А.
ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ В ПРОЦЕССЕ
АУДИРОВАНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ……..... 119

Масимов О. М.
МЕТОДИКА РАБОТЫ НЕРУССКОЙ АУДИТОРИИ НАД РУССКИМ
ТЕКСТОМ ИЗЛОЖЕНИЯ …….. 126

Маслова Н. Н.
ГИПЕРО-ГИПОНИМИЧЕСКАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ
ЧАСТНО-ОТРАСЛЕВЫХ СОСТАВНЫХ ТЕРМИНОВ……..….. 132

Мещерякова Н. В.
РОЛЬ ЯЗЫКА В ФОРМИРОВАНИИ ОБЩЕСТВЕННОГО МНЕНИЯ…..... 140

Михайлова Е. В.
СИСТЕМА ОБРАЗОВ КОНЦЕПТА «МУЗЫКА» В ПОЭЗИИ
В. Я. БРЮСОВА В КОНТЕКСТЕ МИРОВОЙ ЛИТЕРАТУРЫ……..…… 145

Морозова С. Н.
МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК
ИНОСТРАННОМУ С УЧЕТОМ КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА… 154

Нойкина С. С.
ОБУЧЕНИЕ АУДИРОВАНИЮ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ
КАК ИНОСТРАННОМУ……...……. 160

Подина Л. В.
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕСЕННОГО МАТЕРИАЛА НА ЗАНЯТИЯХ РУС-
СКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В ВОЕННОМ ВУЗЕ……. 165

Попова Н. А.
ВЗАИМОВЛИЯНИЕ ПСИХОЛОГИИ И МЕТОДИКИ
ПРЕПОДА-ВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО.
ВЗАИМОСВЯЗЬ МЕТОДИКИ И ПСИХОЛОГИИ В СВЕТЕ
«ТЕОРИИ ПОКОЛЕНИЙ» Н. ХАУ И У. ШТРАУСА...……..... 172

Потёмкина Ю. Н.
ЧТЕНИЕ КАК ТЕКСТОВАЯ КОНЦЕПЦИЯ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ
ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ
И ЗАРУБЕЖНОЙ НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ……...…….. 186

Проваторова К. В.
УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ПРОФЕССИОНАЛИЗМА..……. 192

Рогачёв Р. Б.
ЛЕКСИЧЕСКИЕ И ГРАММАТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ИНО-
СТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ПИСЬМУ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕ-
НИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ КУРСЕ..... 198

Светлов К. С.
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ В ПРОЦЕССЕ
ОБУЧЕНИЯ КУРСАНТОВ……. 206

Селедцова В. Н.
ИЗУЧЕНИЕ СТРУКТУРЫ И СОДЕРЖАНИЯ ВОИНСКИХ УСТАВОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ…….. 210

Сергеева М. Г., Си Фуцин
ФОРМИРОВАНИЕ ИЕРОГЛИФИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ: МОДЕЛЬ ТРИАДЫ «ПРЕПОДАВАТЕЛЬ – СТУДЕНТ – ИИ-АССИСТЕНТ»……... 215

Симакова О. Б.
ПРОБЛЕМЫ ПРЕЗЕНТАЦИИ И УСВОЕНИЯ ИНТЕРНАЦИО-НАЛЬНОЙ ВОЕННОЙ ЛЕКСИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА ФРАН-КОФОНАМИ…….…….... 224

Стёпина Т. А., Дубовик Н. В.
ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ЭКСКУРСИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ КУРСЕ……..…… 232

Тимошина С. А.
МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД В ПРЕПОДАВАНИИ НОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВУЗЕ…… 239

Трушина Е. А., Чирков Р. А.
ТЕМАТИКА И ПРОБЛЕМАТИКА, СЮЖЕТНЫЕ И КОМПОЗИ-ЦИОННЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОЧЕРКОВ О СПЕЦИАЛЬНОЙ ВОЕННОЙ ОПЕРАЦИИ……. 243

Ханжина Т. В.
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОГРАФИКИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ…….. 258

Хасанова Ш. Р.
ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ИМЕН ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ ТАДЖИКСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ В ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ…….…… 266

Хомяков Е. А., Ивашин Н. А.
ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АКТУАЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ВОЕННОГО СЛЕНГА……. 281

Шмелькова В. В.
СЛОВА С ФОРМАНТАМИ ДОБРО- И ЗЛО- В АСПКТЕ АКТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ В ЛЕКСИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА……..… 286

Шумилина А. П.
ПОЛИЭТНИЧЕСКОЕ ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ
В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ РОССИЙСКОГО
ВОЕННОГО ВУЗА……. 290

Шумилина Т. Н.
ОБУЧЕНИЕ ДЕЛОВОМУ ОБЩЕНИЮ НА ЗАНЯТИЯХ РУССКОГО
ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО…….. 296

Юе Юйтай
ОСОБЕННОСТИ НЕВЕРБАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ В СИТУАЦИИ
ПРИЁМА ГОСТЕЙ В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ
ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ……...… 302

Юсяев А. С.
ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ПРИЛАГАТЕЛЬНОГО КАК ЧАСТИ РЕЧИ
НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ
КАК ИНОСТРАННОМУ С ЛАОССКИМИ КУРСАНТАМИ……..... 306

УДК 378.1

ОБЩЕСТВОЗНАНИЕ КАК РЕСУРС СОЦИАЛИЗАЦИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ В РОССИЙСКОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Азитов Р. Ш.

Казанский федеральный университет
(Россия, г. Казань)

Статья посвящена исследованию вопроса социализации иностранных учащихся в российском образовательном пространстве. Практическая значимость состоит в разработке комплекса работ, проводимых на занятиях по обществознанию, направленных на поддержку адаптации иностранных студентов.

Ключевые слова: социализация, иностранный учащийся, барьеры взаимодействия, культурные различия, меры поддержки.

Процессы глобализации, характерные для современного мира, детерминируют интенсивное развитие межгосударственных образовательных контактов. С каждым годом растет число желающих получить высшее образование в российских вузах. Экспорт образовательных услуг становится геополитической стратегией России.

Согласно открытым данным, опубликованным Министерством науки и высшего образования Российской Федерации, в 2024/2025 учебном году количество иностранных студентов в российских вузах составило 415 тысяч человек. К 2030 году поставлена задача увеличить число иностранных студентов до 500 тысяч человек [6].

Обучение иностранных студентов в российских вузах имеет свои особенности и специфические проблемы. Так, особо сложным для иностранного студента является начало обучения в вузе, связанное с процессом адаптации, на который уходят определенные усилия, воля, время, энергия. Проблема социализации иностранных учащихся, обучающихся в российских вузах, актуализирует изучение педагогических условий, направленных на успешность адаптационных процессов.

В максимально короткие сроки иностранные учащиеся должны не просто адаптироваться к иной культуре, наладить коммуникацию с представителями принимающей стороны, но и усвоить особенности организации процесса обучения, привыкнуть к другому климату,

условиям проживания, питания, соблюдать другие гигиенические правила и т. д. Как отмечают Е. Г. Шаронова и Л. Д. Егорова, «…успешность обучения студентов-иностранцев в России и уровень их профессиональной подготовки в значительной степени зависит от социальной адаптации студентов в стране пребывания» [5, с. 1201].

В процессе адаптации к новой социокультурной среде иностранные обучающиеся вынуждены преодолевать не только языковые сложности, которые преобладают, но и психологические, социальные, религиозные и нравственные барьеры, а также осваивать новые для себя модели поведения. Иностранные студенты на момент поступления, как правило, имеют сложившиеся представления о России, полученные через СМИ в своих странах или через Интернет, которые не всегда соответствует реальности. После приезда в Россию у них происходит своеобразная переоценка ценностей и устоявшихся представлений. Они видят красивые, чистые и безопасные города, доброжелательных окружающих людей, готовых всегда прийти на помощь ближним. Поэтому с первых дней пребывания в российском вузе необходимо уделять данной проблеме пристальное внимание. Наша задача – помочь иностранным студентам социализироваться в новых условиях в самые кратчайшие сроки.

Факторы социализации студентов можно разделить на внутренние и внешние. К внешним факторам относятся различия в культурах. В теориях культурного шока прослеживаются его аффективные, когнитивные и поведенческие аспекты, при этом отмечается, что максимальный эффект культурного шока достигается при отсутствии знаний о культурных различиях между родной и принимающей странами.

К внутренним факторам можно отнести индивидуальные особенности, характер, мировоззрение, личные адаптационные характеристики и возможности студентов-иностранцев [1]. Анализ проблемы позволил сгруппировать существующие барьеры, которые встречаются в процессе социализации: психофизиологические, учебно-познавательные, связанные с отличиями в системах организации образования, и социокультурные, связанные с включением в образовательную среду вуза, преодолением языкового барьера, установлением межличностного взаимодействия и общения.

Для того чтобы осмыслить индивидуальные различия студентов и их влияние на эффективность адаптации к новой социокультурной среде, мы обратились к концепции адаптивного поведения Р. Мерто-

на, согласно которой существует пять моделей адаптивного поведения индивида: конформизм, инноваторство, ритуализм, ретритизм, бунтарство [3]. Не вдаваясь в подробности каждой модели, лишь отметим, что возможны многообразные сочетания моделей, когда в различных ситуациях студент принимает ту или иную позицию, что влияет также на эффективность межкультурной коммуникации.

При этом необходимо принимать во внимание тот факт, что многое зависит от других субъектов взаимодействия, в частности, позиции принимающей стороны, сформированной толерантности к другой культуре, религии, национальности, образу жизни, нормам поведения, культурным привычкам и др.

Процесс социализации к новой для иностранных учащихся социокультурной среде вуза происходит в учебной деятельности, во время внеаудиторных мероприятий, проживания в общежитии, коммуникации в группе и за ее пределами и т. д.

Успешность адаптации, в том числе вхождение в ту или иную группу, зависит от личностных особенностей студентов, в первую очередь от толерантности к другой культуре, религии, образу жизни, национальности, нормам поведения и др. Она зависит от множества факторов. Например, в идеале преподаватель вуза должен обладать компетенциями не только в области своей дисциплины, но и в вопросах межкультурной коммуникации, а также личными качествами толерантной личности. Как отмечают в своей монографии С. Д. Резник и О. А. Вдовина, от современного педагога требуются такие педагогические умения, как «стремление развивать творческий потенциал свой собственный и студенческий, настрой на соответствующую деятельность, умение использовать свои личностные возможности в решении педагогических задач в конкретных условиях» [4, с. 28].

Успешность социализации иностранного учащегося к новой социокультурной среде зависит от трех групп факторов: от индивидуальных особенностей студента и его готовности к адаптации, конкретных преподавателей и их подготовленности к работе с группами, где обучаются иностранные студенты, и педагогических условий, созданных в вузе. Эти факторы, несомненно, актуальны и востребованы, однако существует и другая проблема в данной сфере – определенная специфика, связанная с социокультурной инклюзией студентов из других стран в образовательное пространство российских вузов. К препятствиям для вхождения иностранного студента в коллектив, создаваемым принимающей стороной, можно отнести: низкий

уровень культурного плюрализма, непринятие студента ввиду недостаточного знания русского языка, отсутствие опыта и желания общаться с представителем иной культуры, высокая культурная дистанция и др. При разной мотивации и уверенности в себе студенты, начинающие обучение в другой стране, неизбежно оказываются в стрессовой ситуации, включающей «культурный шок».

В образовательной практике до сих пор встречаются ситуации, когда студенческая жизнь становится для иностранных студентов серьезным жизненным испытанием, что приводит к уходу из вуза. Поэтому необходимо использовать продуктивные стратегии, гарантирующие эффективность процесса социализации иностранных студентов [2].

Опрос, проведенный среди иностранных студентов, показал, что наиболее распространенные барьеры – языковые трудности в общении, психологическая неуверенность, новые методы обучения и др. С учетом полученной информации, например, на подготовительном факультете для иностранных учащихся КФУ разработана и внедрена полноценная программа адаптации иностранных учащихся. Сюда входят красочные информационные буклеты о правилах регистрации и проживания в Российской Федерации, изданные на разных языках мира, учебные экскурсии, встречи с выпускниками, встречи с работниками посольств, отвечающих за образование, встречи (с переводом на родной язык иностранных студентов) с представителями МВД, департамента комплексной безопасности КФУ, вечера дружб, совместные концерты и языковые клубы и т. д.

В ходе исследования данного вопроса мы пришли к мнению о том, что адаптация студентов-иностранцев к российской образовательной среде представляет собой комплексное явление, состоящее из следующих элементов: владение языком в достаточной степени, чтобы эффективно функционировать в принимающем обществе; владение стандартами поведения, ценностями и нормами принимающей стороны; способность общаться и взаимодействовать с учебной группой; мотивация и навыки участия в жизни студенческого общества; нормальное физическое и психологическое состояние иностранного студента.

Обществознание играет важную роль в интеграции иностранных студентов в российское образовательное пространство, поскольку оно служит своеобразным мостиком между разными культурами и обеспечивает знакомство с особенностями российского общества, истории, экономики и права. Именно обществознание создает условия для успешной социализации иностранных обучающихся, позволяя им

лучше ориентироваться в социальной реальности России и адаптироваться к новым условиям жизни и учебы.

Рассмотрим подробнее на примерах различных тем занятий ключевые аспекты, которые подчеркивают важность обществознания как ресурса социализации иностранных студентов.

Тема 1. Устройство Российской Федерации

Цель: познакомить иностранных студентов с системой государственного устройства России, видами власти и основными институтами.

Основные этапы занятия:

1. Теоретическая часть: презентация о структуре власти, представленной президентом, парламентом, правительством и судебной властью.

2. Работа с картой: отмечаем регионы России, выделяя крупные города и национальные республики.

3. Анализ документов: читаем отрывки из Конституции РФ, обсуждаем значение статей о правах и обязанностях граждан.

4. Итоговая работа: заполняем анкету с вопросами о государственном устройстве России.

Тема 2. Общение и поведение в России.

Цель: познакомить иностранных студентов с нормами социального этикета и правилами вежливости в России.

Основные этапы занятия:

1. Диалоги: проведение коротких диалогов на бытовые темы (приветствие, прощание, благодарность).

2. Мини-ситуации: импровизационная постановка ситуации, связанной с приемом гостей, походом в магазин или общением в транспорте и т. д.

3. Обсуждение: какие правила поведения приняты в России и их отличие от стран происхождения студентов.

4. Задание: написать мини-эссе на тему «Я – в России!».

Тема 3. Этническое многообразие России.

Цель: показать уникальность многонациональной России, воспитывать уважение к различным этническим традициям.

Основные этапы занятия:

1. Показ фильма: просмотр документальных кадров о национальных республиках России.

2. Проект: создание стенгазеты или плаката о традиционной кухне, костюмах и праздниках разных народов России.

3. Дискуссия: обсуждение плюсов и минусов многокультурного общества.

4. Творческая задача: нарисовать символ единства народов России.

Темами обществознания, наиболее полезными для социализации иностранных студентов в российском образовательном пространстве, являются те, которые непосредственно связаны с жизнью общества, устройством государства, культурой и ценностными ориентирами россиян. Одним из главных признаков успешной социализации является способность учащегося устанавливать контакты с местными жителями, коллегами, однокурсниками, соседями по общежитию. Участие в мероприятиях, клубах по интересам, волонтерских проектах и спортивных секциях также помогает укрепить социальные связи и почувствовать себя частью сообщества.

Таким образом, процесс социализации иностранных студентов на занятиях по обществознанию является частью политики в области образования и представляет собой комплексное явление, которое состоит из взаимосвязанных элементов: адекватного взаимодействия иностранных студентов с социокультурной и интеллектуальной средой вуза, психоэмоциональной стабильности, освоения новых социальных ролей, приобретения новых навыков общения и взаимодействия, принятия ценностей принимающей стороны. Эти и другие качества будут способствовать успешному вхождению в образовательное пространство университета, развитию и становлению личности иностранного студента.

Список литературы

1. Апасова М. В., Кулагина И. Ю., Апасова Е. В. Условия адаптации иностранных студентов в вузах // Современная зарубежная психология. – 2020. – Т. 9, № 4. – С. 129–137.

2. Иванова Г. П., Ширкова Н. Н., Логвинова О. К. Иностранный студент в российском вузе: монография. – М.: РУСАЙНС, 2022. – 138 с.

3. Мертон Р. Социальная теория и социальная структура. – М.: АСТ, 2006. – 873 с.

4. Резник С. Д., Вдовина О. А. Профессиональные компетенции преподавателя высшего учебного заведения: система формирования и развития: монография. – Пенза: ПГУАС, 2015. – 140 с.

5. Шаронова Е. Г., Егорова Л. Д. Теоретические основы социальной адаптации студентов-иностранцев в системе высшего профес-

сионального образования // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 8–5. – С. 1201–1205.

6. Указ Президента РФ от 07.05.2024 N 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года».

SOCIAL SCIENCES AS A RESOURCE FOR SOCIALIZATION OF INTERNATIONAL STUDENTS IN RUSSIAN EDUCATIONAL ENVIRONMENT

R. Sh. Azitov

Kazan Federal University, Preparatory Faculty for International Students,
Department of General Education Disciplines
(Kazan, Russia)

This article examines the socialization of international students in the Russian education system. Its practical significance lies in the development of a set of activities conducted during social studies classes aimed at supporting the adaptation of international students.

Keywords: socialization, foreign student, interaction barriers, cultural differences, support measures.

УДК 372.8

ОБ УЧЕБНО-ВСПОМОГАТЕЛЬНОМ ИНСТРУМЕНТАРИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Азитова Гульсум Шариповна, Азитова Гульсина Шариповна

Казанский федеральный университет
(Россия, г. Казань)

Статья посвящена рассмотрению основных видов учебно-вспомогательного инструментария, используемого преподавателями русского языка как иностранного (РКИ). Анализируются традиционные и инновационные методы и средства, способствующие повышению эффективности образовательного процесса.

Ключевые слова: иностранные учащиеся, методы преподавания, традиционные инструменты, цифровые инструменты, комбинированное обучение.

Эффективность преподавания русского языка как иностранного зависит не только от профессиональных компетенций учителя, но и от грамотно подобранного учебно-вспомогательного инструментария. Сегодня перед преподавателями стоят задачи обеспечить качественную подготовку иностранных учащихся с учетом различия культурных традиций, уровней языковой компетенции и потребности аудитории. Для решения этих задач необходим комплекс эффективных средств и методов, охватывающих традиционную педагогическую литературу и новейшие цифровые технологии. Говоря о современных технологиях, нельзя не отметить, что они базируются на методах известных педагогов России Л. С. Выготского [3], Г. Н. Щукиной [9], А. Н. Щукина [8], Д. Б. Эльконина [10] и многих других ученых-педагогов, внесших огромный вклад в методику преподавания и воспитания учащихся. По этому поводу Н. А. Алексеева и П. А. Фисунов отмечают, что «современные технологии позволяют реализовать социальную сторону мобильного обучения, построить модель обучения, соответствующую идеям Л. Выготского об огромной роли диалога в образовании. Важными дидактическими свойствами мобильных технологий являются вовлеченность и свобода действий, которые создает интерактивная среда обучения» [1, с. 132].

Наследие известных педагогов России не устарело и не потеряла свою значимость, а стало прочным фундаментом для современных

технологий, делая акцент на развитие личности и творческого потенциала ученика в условиях цифровой эпохи. Учебно-вспомогательные инструменты условно можно разделить на три группы (табл. 1).

Таблица 1 – Группы учебно-вспомогательного инструментария

Тип инструмента	Примеры
Традиционные	Учебники, рабочие тетради, сборники упражнений
Цифровые	Online-курсы, мобильные приложения, системы управления обучением (Moodle, Google Classroom)
Комбинированные	Смешанные формы (интерактивные учебники, смешанное обучение с использованием AR/VR технологий)

Среди традиционных инструментов выделяются:

1. Учебники, рабочие тетради, сборники упражнений. Современный учебник содержит грамматический материал, тексты для чтения, упражнения на развитие коммуникативных навыков. Примерами успешных учебников и учебных пособий можно назвать: серию «Практикум по развитию речи» издательства МГУ имени М. В. Ломоносова [7]; учебные пособия по РКИ, созданные преподавателями Подготовительного факультета для иностранных учащихся КФУ «Привет!» (уровень А1), «Как дела?» (уровень А2), «Удачи!» (уровень В1) [4, 5, 6].

2. Цифровые типы инструментов. В качестве ключевых примеров цифровых инструментов, которые можно эффективно использовать преподавателю, отметим основные:

online-курсы. Платформы Coursera, Udemy, Stepik предлагают обширные курсы по русскому языку, рассчитанные на пользователей различного уровня;

мобильные приложения. Например, приложение «Learn Russian» от Memrise, ориентированное на ежедневную практику лексики и грамматики;

систему дистанционного обучения Moodle. Эта платформа позволяет вести контроль за выполненными заданиями, создает пространство для коллективного взаимодействия студентов и преподавателей.

Современный мир диктует необходимость внедрения цифровых решений в образование с использованием традиционной методической базы, в том числк карточек и наглядных пособий. Они используется для тренировки зрительной памяти и запоминания лексики. Например, такая система, как флэш-карт Anki, поддерживает индивидуальный подход к изучению слов. Пользователь создает пары «вопрос – ответ» (лицо/оборот), а система сама определяет для каждого учащегося, когда показывать карточку, чтобы закрепить знания, делая упор на сложные моменты и редкие показы хорошо освоенного материала.

3. Комбинирование традиционного подхода с цифровыми технологиями позволяет повысить вовлеченность студентов и качество образовательного процесса. Так, Т. М. Балыхина отмечает, что «применяемые методики видоизменяются в зависимости от конкретных обстоятельств и больше значения придается ситуативному и визуальному контексту коммуникации» [2, с. 14]. Примером служит внедрение игровых элементов в образовательный процесс, например, игр формата DiaClass, StartExam**,** создающих соревновательную среду для проверки знаний учащихся. Если DiaClass – российская платформа с функционалом для интерактивных презентаций, опросов и викторин, то StartExam – это платформа для создания тестов и опросов. Пример комбинированных форм учебно-вспомогательного инструмен-тария в преподавании русского языка как иностранного (РКИ) – это интерактивные учебники. Интерактивные учебники сочетают традиционные текстовые материалы с элементами цифрового контента, к которым относятся:

анимации, поясняющие употребление грамматических конструкций;

встроенные аудио- и видеоролики, демонстрирующие правильное произношение и образцы живого общения;

тесты и упражнения, проверяющие усвоение материала сразу же после прочтения соответствующего раздела.

Увлекательным и познавательным может стать создание VR-пространства, где студенты путешествуют по виртуальному городу, где обучаются учащиеся, выполняя задания на знание топонимов и культурных традиций. Создание VR-пространства для обучения иностранных учащихся – это перспективный образовательный проект,

требующий разработки 3D-контента, подбора VR-оборудования (автономные шлемы вроде Meta Quest 3, Pico 4 или ПК-связанные гарнитуры) и платформы для совместного обучения, где преподаватель и студенты могут находиться в одном пространстве, как предлагает российский проект VR Concept. Технологии виртуальной реальности создают среду, где пользователи могут безопасно отрабатывать сложные навыки, повторять пройденный материал и получать мгновенную обратную связь. Это позволит не просто смотреть 360° видео, а полноценно взаимодействовать с объектами, перемещаться и погружаться в историю и культуру России, в профессиональные ситуации в интерактивной форме.

Надо отметить, что учебно-вспомогательный инструментарий имеет свои сильные и слабые стороны. Так, лекции эффективны для передачи больших объемов информации, но снижают активность учеников; семинары способствуют дискуссии, но требуют высокого мастерства учителя; тестирование объективно, но может включать случайность; дистанционное обучение гибко, но лишает личного контакта и может снижать качество. В таблице 2 представлено сравнение преимуществ и недостатков учебно-вспомогательного инструментария.

Таблица 2 – Таблица сравнения преимуществ и недостатков учебно-вспомогательного инструментария

Инструмент	Преимущества	Недостатки
Учебники	Четкая структура материала	Ограничены физическими возможностями хранения
Электронные ресурсы	Возможность постоянного обновления	Требуют стабильного подключения к интернету
Геймификация	Повышение мотивации	Может отвлекать от содержания
Дистанционное обучение	Доступность удаленного обучения	Сложность контроля дисциплины

Выбор учебно-вспомогательного инструментария зависит от целей, возраста учащихся, предмета и доступных ресурсов и от профессионализма педагога.

Таким образом, учебно-вспомогательный инструментарий современного преподавателя становится всё более диверсифицированным, предлагая целый ряд вариантов выбора в зависимости от целей, контингента и технических возможностей учебного заведения.

Список литературы

1. Алексеева Н. А., Фисунов П. А. Современные методы и технологии преподавания иностранных языков: сборник научных статей. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2019. – 449 с.

2. Балыхина Т. М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): учеб. пособие для преподавателей и студентов. – М.: Издательство Российского университета дружбы народов, 2007. – 185 с.

3. Выготский Л. С. Психология развития. Избранные работы. – М.: Издательство Юрайт, 2025. – 281 с. – URL: https://urait.ru/bcode/562567 (дата обращения: 06.01.2026).

4. Владимирова Л. В. Привет!: учеб. пособие по русскому языку для иностранных учащихся (элементарный уровень). – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2025. – 152 с.

5. Владимирова Л. В., Кулигина О. В., Сафин Р.Н. Как дела!: учеб. пособие по русскому языку для иностранных учащихся (базовый уровень. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2025. – 152 с.

6. Владимирова Л.В., Кулигина О. В. Удачи!: учеб. пособие для иностранных учащихся по русскому языку (предвузовский уровень). – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2021. – 254 с.

7. Издательский дом МГУ. – URL: https://msupress.com/catalogue/books/rubriki/1717 (дата обращения: 06.01.2026).

8. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: учеб. пособие для преподавателей и студентов. – М.: Филоматис, 2004. – 416 с.

9. Щукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе: учеб. пособие для пед.ин-тов. – М.: Просвещение, 1979. – 160 с.

10. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. 560 с.

EDUCATION SUPPORT TOOLS FOR RUSSIAN LANGUAGE TEACHERS

Gulsum Sharipovna Azitova, Gulsina Sharipovna Azitova

Kazan Federal University, Preparatory Faculty
for International Students
(Kazan, Russia)

This article examines the main types of electronic tools used by teachers of Russian as a foreign language. It analyzes traditional and innovative methods and tools that contribute to improving the effectiveness of the educational process.

Keywords: international students, teaching methods, traditional tools, digital tools, blended learning.

УДК 81

ГРАММАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА (НА ПРИМЕРЕ ТЕКСТОВ РЕЧЕЙ АМЕРИКАНСКОГО ПРЕЗИДЕНТА)

Антонова Н. А., Романченко С. В.

Военная академи материально-технического
обеспечения имени генерала армии А. В. Хрулёва
(Россия, г. Санкт-Петербург)

В данной статье дискурс рассматривается с позиции социолингвистики, где общение людей представляет собой общение в рамках их принадлежности к той или иной социальной группе, к типичной для нее речеповеденческой ситуации. Статья посвящена анализу грамматических особенностей политического дискурса, создающих эффект простоты, эмоциональной вовлеченности и чувства общности, что в конечном итоге повышает эффективность политической коммуникации.

Ключевые слова: политический дискурс, грамматические особенности, речевые стратегии, политическая коммуникация.

В системе наиболее значимых понятий современной лингвистики одно из центральных мест занимает дискурс. Дискурс представляет собой сложное коммуникативное явление, которое включает в себя и социальный контекст, дающий представление как об участниках коммуникации (и их характеристиках), так и о процессах производства и восприятия сообщений [2, с.113].

Исследователь дискурсивной деятельности В. И. Карасик выделяет два типа дискурса с позиции его статусно-ролевой природы: институциональный и персональный. Одним из типов институционального дискурса является политический. «Институциональное общение строится по определенному трафарету, где цель общения определяет тематику и тональность дискурса» [1, с. 3].

В современном мире политическая коммуникация имеет глобальное значение. Попытки научно-лингвистического осмысления данной проблематики требуют изучения соотношений языковой системы, среды коммуникации и механизмов когнитивной деятельности человека. «Лингвокультурология исследует язык как феномен куль-

туры, обращая особое внимание на место человека в культуре» [5, с.18].

Политический дискурс представляет собой особую сферу коммуникации, где язык служит не только для передачи информации, но и для формирования общественного мнения, убеждения и манипуляции.

Цель исследования – проанализировать грамматические особенности политического дискурса па примере речей Дональда Трампа и выявить, как грамматические структуры способствуют созданию нужного эффекта: усиления эмоционального воздействия, придания речи убедительности и формирования образа лидера. Политический дискурс понимается как сложное коммуникативное событие, включающее не только текст, но и экстралингвистические факторы (знания, установки, цели коммуникантов).

Основная цель политического дискурса – борьба за власть, что делает его инструментом манипуляции. Грамматический уровень играет ключевую роль в этом процессе.

Рассмотрим основные грамматические стратегии политического дискурса:

1. Использование сложных синтаксических конструкций с придаточными условия, причины и цели, что позволяет политикам выстраивать логические цепочки и подчеркивать причинно-следственные связи. Например, «If we don’t have borders, we don’t have a country. Because the world is a dangerous place, we must build up our military» [7].

2. Преобладание настоящего и будущего времени. Политики часто используют глаголы в настоящем и будущем времени, чтобы подчеркнуть актуальность своих идей и создать ощущение неизбежности предлагаемых изменений. Например, «We are going to build the wall, and Mexico is going to pay for it» [8].

3. Применение пассивных конструкций, что позволяет политикам избегать прямой ответственности или смещать акцент с субъекта действия. Например, «Mistakes were made» — вместо «I made mistakes» [6].

4. Использование номинативных предложений и риторических вопросов для усиления эмоционального воздействия и вовлечения аудитории. Например, «Who knows?» – в данном контексте использовано для создание эффекта неопределенности [6].

Речь 45-го (2017–2021) президента США отличается ярко выраженной стилистической и лингвистической спецификой. Его языковая личность характеризуется следующими чертами:

1. Использование лексического повтора как наиболее эффективное риторическое средство для того, чтобы информация осталась в памяти публики: «We will bring back our jobs. We will bring back our borders. We will bring back our wealth. And we will bring back our dreams», «We are protected, and we will always be protected. We will be protected». Повторение слов и словосочетаний в политической речи считается манипулированием и одним из средств влияния на аудиторию.

2. Исплользование в речах эпитетов, сравнений, метафор. Это помогает усилить эмоциональность выступления и расставить акценты. Метафоры часто носят резкий характер: «She is their puppet, and they pull the strings». Эпитеты подчеркивают исключительность: «…this incredible movement». Сравнения используются для гиперболизации в данном контексте: «This was a movement like nobody's ever seen before»

3. Использование синтаксического параллелизма в выступлениях, который выполняет организующую функцию, придает экспрессивность высказываниям, усиливает убедительность и запоминаемость, демонстрирует последовательность, привлекает внимание аудитории к говорящему: «I am with you, I will fight for you, and I will win for you», «The rules are rigged. The system is rigged. The system is totally rigged and broken», «We will make America strong again. We will make America proud again. We will make America safe again. And we will make America great again».

К лексическим предпочтениям Дональда Трампа можно отнести следующие слова:

Прилагательное smart (умный), с помощью него он описывает политические действия других стран. Глаголы disrespect (не уважать), mock (высмеивать), rip off (обкрадывать), ruin (разваливать). Применяя их, он создает мрачную картину современной Америки, до которой, по его мнению, довели страну предыдущие политики. Прилагательное stupid (глупый) использует как антоним к слову smart, применяя данный прием противопоставления для позитивного восприятия нового по отношению к предыдущему. Словосочетание best people (лучшие люди), что для Трампа означает профессионализм и высшее проявление ума: the smartest guys, brilliant people, brilliant

minds, best negotiators: «I'll choose the best people for my administration», «I am self-funding and will hire the best people, not the biggest donors!». Президентские речи наполнены патриотизмом. Очень часто в своих выступлениях политик использует обращение к общеамериканским ценностям – демократии, свободе, свободе личности, правам человека. Например, «Today, we come together as one nation to salute the veterans of the United States Armed Forces», «We are one nation – and their pain is our pain», «we will make America Great again». Трамп часто употребляет местоимение «we» в своих выступлениях: «We are one nation – and their pain is our pain; We will face challenges. We will confront hardships. But we will get the job done». Это используется с целью создания чувства единства американского правительства и общества и позволяет людям чувствовать себя наравне с президентом. Стоит отметить, что президент в своих речах выражает благодарность народу, иногда и неоднократно, как в начале, так и в заключении. Например, «Thank you, God bless you, and God bless America», «Thank you very much. Thank you, ladies and gentlemen. Thank you».

Таким образом, проведенный анализ позволяет утверждать, что политический дискурс, будучи инструментом борьбы за власть, целенаправленно использует грамматические приемы языка для достижения максимального воздействия на аудиторию. На примере речей Дональда Трампа ярко проявляется, как специфические грамматические и синтаксические структуры служат ключевым стратегиям убеждения и манипуляции.

Список литературы

1. Антонова Н. А. Педагогический дискурс: речевое поведение учителя на уроке: автореф. дис. … канд. филол. наук. – Саратов, 2007. – 58 с.

2. Арутюнова Н. Д., Падучева Е. В. Истоки, проблемы и категории прагматики // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 16: лингвистическая прагматика. – М.: Прогресс, 1985. – С. 3–42.

3. Дейк Т. А., Ван. Язык, познание, коммуникация. – М.: Прогресс, 1989. – 312 с.

4. Карасик В. И. Дискурсивная персонология // Язык, коммуникация и социальная среда. – 2007. – № 5. – С. 78–86.

5. Киселева А. М. Макроментальное образование муж в русской лингвокультуре. Диахронический аспект: дис. … канд. филол. наук. – Краснодар, 2024. – 295 с.

6. Паршина О. Н. Стратегии и тактики речевого поведения в политическом дискурсе. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2021. – 56 с.

7. Чудинов А. П. Политическая лингвистика: учеб. пособие. – М.: Флинта, 2012. – 252 с.

8. Шейгал Е. И. Семиотика политического дискурса. – М.: Гнозис, 2019. – 78 с.

GRAMMATICAL FEATURES OF POLITICAL DISCOURSE (BASED ON SPEECHES OF AMERICAN PRESIDENTS)

N. A. Antonova, S. V. Romanchenko

Federal State-Owned Military Educational Institution
of Logistics named after General of the Army A.V. Khrulyov
of the Ministry of Defense of the Russian Federation
(Saint Petersburg, Russia)

This article views discourse from the perspective of sociolinguistics, where researches understand human communication as communication within a particular social group and its typical speech and behavioral patterns. The article focuses on analyzing the grammatical features of political discourse that create a sense of simplicity, emotional engagement and community, ultimately enhancing the effectiveness of political communication.

Keywords: political discourse, grammatical features, linguistic personality, Donald Trump, speech strategies, manipulation, syntactic parallelism, political communication.

.

УДК 37

СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ВОЕННЫХ МЕДИКОВ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Бобунова А. С., Жуков Д. И.

Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы
(Россия, г. Москва)
Главный военный клинический госпиталь им. Н. Н. Бурденко
(Россия, г. Москва)

Рассмотрены трудности, связанные с преподаванием иностранного языка в условиях подготовки военного врача. Перечисленные трудности связаны как с общим уровнем языковой компетенции, так и с профессиональной спецификой использования иноязычной речи. Особое внимание уделяется проблеме педагогических кадров, которые должны иметь трехстороннюю подготовку (лингвистическую, тактическую и медицинскую). Автор приходит к выводу, что затронутые в статье проблемы должны решаться на более высоком уровне через разработку программ и стандартов обучения иностранному языку военных медицинских специалистов.

Ключевые слова: иностранный язык в медицинских вузах, использование иностранного языка военными врачами, военная медицина.

Обучение иностранному языку для специальных целей – это сложнонаправленный процесс, имеющий свои трудности и особенности, которые определены профессиональным направлением или специализацией. Иностранный язык в медицинских вузах преподаётся в двух направлениях – обучение латинскому и иностранному (неродному) языку. Если формирование компетенций владения латинским языком имеет откровенно теоретический и образовательный характер, то владение иностранным языком имеет многоцелевую направленность [1, с. 321].

Среди практических целей владения иностранным языком медицинского направления можно выделить следующие: академический язык (чтение, перевод и составление научных текстов, ведение лекций), деловой (выступление на конференциях и симпозиумах), разговорный (общение с пациентами, коммуникация с иноязычными коллегами). Каждая из обозначенных целей имеет ряд задач, которые

возможно решить, владея определёнными компетенциями иностранного языка.

В программу обучения иностранным языкам в вузе входят базовые аспекты языка и речи, а также специфика медицинского иностранного языка. Студенты изучают основы анатомии и лечебного дела на английском языке. Однако проблема охвата всех областей применения иностранного языка в практике будущего врача сильно ограничена часами, отведёнными на эту дисциплину.

Вследствие этого возникает недостаток умений и навыков в практической деятельности при необходимости использовать язык. В ситуации, когда для решения военных и стратегических задач Российской Федерации увеличилось количество мобилизуемых врачей, встал вопрос и их языковой подготовки для коммуникации с представителями других стран в целях оказания им экстренной и первичной помощи.

Цель данной работы – выявить трудности, которые могут возникнуть как при обучении, так и при использовании иностранного языка военными врачами, а также отметить возможные пути их решения. Для решения поставленной цели мы проанализировали учебно-методическую и научную литературу по обучению иностранному языку в военных медицинских академиях.

Среди главных проблем обучения стоит отметить целеполагание и содержание программы. Будущий врач, обучающийся в гражданском вузе, не всегда ориентирован на карьеру в военной сфере. Основная проблема заключается в неопределённости конечной цели. Язык преподаётся как общий (General English), в то время как военному врачу необходим узкоспециализированный инструмент. К конкретным трудностям можно отнести необходимость преподавания трех дисциплин: общемедицинского языка (анатомия, физиология, основные болезни), военной медицины (ранения, тактическая медицина, эвакуация, биологическая угроза) и коммуникативных аспектов (общение с пациентом). Также медицинскому специалисту, собирающемуся строить военную карьеру, предстоит освоить военную лексику (звания, структура ВС, уставы, команды).

Сложность для преподавателя заключается в отсутствии единого стандарта: нет утвержденной государственной или ведомственной программы, которая четко определяла бы, каким уровнем языка и каким именно вокабуляром должен владеть военный врач-выпускник [2, с. 121].

Немаловажно понимать и разрыв между теорией и практикой: студенты могут знать название болезни по-английски, но не могут провести первичный опрос раненого, отдать отчёт командиру или заполнить эвакуационную карту.

Среди методологических трудностей отметим неадаптированность методики преподавания иностранных языков, которая не учитывает специфику будущей профессиональной деятельности в области военной медицины.

К конкретным трудностям можно отнести нехватку аутентичных материалов. Учебники общего английского или даже медицинского английского редко содержат сценарии, релевантные условиям поля боя, зоны катастроф или работы в полевом госпитале. Основные темы, которые они охватывают, – оказание первой помощи в условиях бытового несчастного случая [3].

Еще одной трудностью является преобладание в обучении пассивных навыков. В программе часто делается упор на чтение и перевод медицинских текстов, в то время как критически важными являются активные навыки: говорение и аудирование в условиях стресса, фонового шума, сильного акцента собеседника, а также при слабом уровне владения языком у пострадавшего.

Часто на занятиях, если и присутствует case study (разбор кейсов), он не включает ситуационный подход в сфере оказания помощи в военных условиях, например, таких, как общение с местным населением в ходе миротворческой миссии [3].

Еще одной трудностью представляется контингент обучающихся. В условиях отсутствия часов для освоения материала на занятиях важное место занимает самообразование и мотивация студентов. Барьером может послужить разный исходный уровень и отсутствие заинтересованности у студентов в изучении иностранного языка [4].

В стандартной группе из 20 обучающихся могут оказаться как почти новички, изучавшие в школе другой язык, так и студенты с хорошей школьной базой. Это ставит преподавателя перед сложной задачей: одновременно «подтягивать» отстающих и поддерживать уровень сильных учащихся.

Сама специфика обучения в медицинском вузе предполагает и без того крайне насыщенную программу по базовым медицинским дисциплинам. В результате иностранный язык часто воспринимается как второстепенный, «непрофильный» предмет. Студенты не всегда понимают,

где и как они будут применять язык на практике, особенно если не планируют участие в международных учениях или миссиях [5, с. 90].

Одной из неочевидных проблем является статус и подготовленность преподавателя. С одной стороны, он должен знать основы медицины и владеть методикой преподавания языка, с другой стороны, специфика использования языка обязывает учитывать полевые знания, что делает необходимым владение базовыми элементами военной подготовки. Если рассматривать частные трудности, то можно выделить незнание тонкостей тактической медицины и общепринятых названий и аббревиатур. Еще одной сложностью является введение большого количества терминологии, которая, возможно, не будет востребована на практике. Это затрудняет обучение, делая его содержание перегруженным и сложным для усвоения. Методика преподавания иностранного языка часто строится на моделировании ситуаций его использования (case study). Однако преподавателю, не знакомому с процедурами и субординацией в военной среде, сложно смоделировать реальную обстановку на поле боя или в полевом госпитале. В результате фокус смещается в сторону пассивного овладения военно-медицинской терминологией и коммуникативными клише, что снижает практическую эффективность курса.

Ключевой проблемой мы считаем отсутствие интеграции курса иностранного языка с работой других кафедр и департаментов, таких как кафедры военной и экстремальной медицины, хирургии и т. д. Такое положение дел обусловлено нехваткой часов в основной программе, загруженностью профильных преподавателей и общей сложностью организации междисциплинарной работы в существующей образовательной системе.

Как и во многих других специальностях, здесь наблюдается недостаток ресурсов для создания эффективной учебной среды. В частности, можно отметить отсутствие качественных теоретических и практических учебных материалов. Специализированные учебники по военной медицине на иностранных языках часто недоступны и не представлены в широкой продаже.

В идеале было бы полезно использование языковых тренажеров и программ-симуляторов, где студент мог бы отработать диалог с виртуальным раненым или отточить передачу команд по радио. Однако разработка таких программ требует привлечения узких специалистов и сопряжена со значительными финансовыми затратами для учебного заведения.

Завершая перечень проблем, затрудняющих обучение иностранному языку с уклоном в военную медицину в высших медицинских учреждениях, следует обозначить, пожалуй, самую важную из них – краткость самого курса. На него обычно отводится 1–2 занятия в неделю, что явно недостаточно для достижения уверенного профессионального уровня владения языком (как правило, уровня В 2 по шкале CEFR).

К глобальным мерам по решению перечисленных проблем относится корректировка стандартов обучения иностранному языку в вузах с увеличением количества часов, отводимых на освоение иностранного языка для профессиональной деятельности. Немаловажным является также вопрос государственного финансирования приоритетных направлений медицины, к которым, безусловно, следует отнести языковую подготовку военного врача.

Среди практических рекомендаций можно предложить создание интегрированных курсов. К ним можно отнести: совместную разработку учебных материалов преподавателями языка и военными врачами-практиками; включение в учебный процесс отдельных модулей на английском языке на кафедрах хирургии, психиатрии, организации здравоохранения.

Повышение уровня материально-технического обеспечения условий обучения иностранным языкам должно привести к привлечению специалистов для разработки или закупки специализированного программного обеспечения, мобильных приложений с профильной лексикой, тематических подкастов.

Содержание обучения необходимо дополнить внедрением активных методов обучения с уклоном в соответствующую профессиональную специфику. Преподаватель может использовать: ролевые игры и симуляции на английском языке (работа в медпункте, эвакуация, совещание); кейс-стади на основе реальных отчетов международных миссий; работу с аутентичными видео- и аудиоматериалами (доклады, инструкции, учения на иностранном языке по оказанию медицинской помощи).

Решение определенных задач требует также повышения квалификации преподавателей. Для преподавателей, работающих в военных вузах, должны быть организованы: стажировки в военных госпиталях и на учениях, приглашение военных медиков для проведения мастер-классов и лекций.

Проблема требует системного подхода, в первую очередь, со стороны министерств, ответственных за подготовку специалистов. Успех в обучении иностранному языку военных врачей возможен только при тесном междисциплинарном взаимодействии, четком понимании оперативных задач будущего выпускника и ориентации на формирование практических, а не только теоретических, языковых навыков.

Перечисленные проблемы и пути их решения направлены, прежде всего, на работу педагогов, вовлеченных в обучение узких специалистов. Однако предложенные меры могут послужить базой для формирования нового подхода и трансформации системы обучения иностранному языку для специальных целей в военном медицинском вузе.

Список литературы

1. Менжинская-Войтова А. В. Специфика обучения иностранному языку на военно-медицинском факультете БГМУ // Военное образование: традиции, опыт и современность: материалы XII Международной научно-методической конференции. – Минск: 70 «ВАРБ». – 2014. – С. 321–323.

2. Логунова А. В. Определение основных трудностей в изучении иностранного языка у курсантов Военно-медицинской академии на основе субъективной оценки // Педагогическое образование. – 2024. – Т. 5, № 12. – С. 120–125.

3. Графеева К. В. Образовательные технологии, применяемые на кафедре иностранных языков Военно-медицинской академии // Иностранные языки в образовательных организациях Минобороны России: частные методики и учебные материалы: методический альманах. – № 6/7. – М.: Военный университет, 2021. – С. 17–27.

4. Шлейникова Е. Е., Комцян К. Б., Василенкова Л. Б. Специфика формирования учебных материалов по языку специальности для иностранных студентов-медиков // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2025. – № 1. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-formirovaniya-uchebnyh-materialov-po-yazyku-spetsialnosti-dlya-inostrannyh-studentov-medikov (дата обращения: 21.11.2025).

5. Василькова А. П., Рудакова Л. Е. Пути повышения мотивации при обучении английскому языку в медицинском вузе // Вестник

Санкт-Петербургского научно-исследовательского института педагогики и психологии высшего образования. – 2024. – №2 (10). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/puti-povysheniya-motivatsii-pri-obuchenii-angliyskomu-yazyku-v-meditsinskom-vuze (дата обращения: 21.11.2025).

6. Логунова А. В. Определение уровня мотивации к изучению иностранного языка у курсантов Военно-медицинской академии // Педагогическое образование. – 2024. – Т. 5, № 11. – С. 88–94.

SPECIFICS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO MILITARY MEDICAL PROFESSIONALS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

A. S. Bobunova, D. I. Zhukov

Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba
(Moscow, Russia)
Main Military Clinical Hospital named after N. N. Burdenko
(Moscow, Russia)

This article examines the challenges associated with teaching foreign languages in the context of military medical training. These challenges relate to both the general level of linguistic competence and the professional specifics of using a foreign language. The author pays particular attention to the issue of teaching staff, who must have three-pronged training (linguistic, tactical, and medical). The author concludes that the issues raised in the article should be addressed at a higher level through the development of programs and standards for teaching foreign languages to military medical specialists.

Keywords: foreign language in medical schools, use of foreign languages by military doctors, military medicine.

378.147

ПРАГМАТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ / НЕРОДНОМУ НА ЭТАПЕ ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Воронина Л. В.

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Московский ордена Почета университет МВД России имени В. Я. Кикотя» (Рязанский филиал)
(Россия, г. Рязань)

В фокусе внимания – реализации коммуникативно-прагматического подхода в обучении русскому языку инофонов на этапе довузовской подготовки. В статье рассматриваются лингвистические основания применения прагмалингвистики в образовательных целях, приводятся конкретные примеры организации учебного и языкового материала на занятиях; даются методические рекомендации.

Ключевые слова: прагмалингвистика, русский язык как иностранный / неродной, обучение, коммуникативно-прагматический подход.

В настоящее время в рамках антропологической парадигмы научного знания существует множество подходов к изучению языковых единиц: структурно-семантический, функционально-семантический, коммуникативный, прагматический, культурологический, когнитивный и т. д., каждый из которых позволяет выявить и детально рассмотреть отдельную грань лингвистического феномена, а в совокупности обеспечить его многоаспектный анализ и достичь тем самым глубокого понимания языкового материала в диахроническом ракурсе и синхронии.

То же характерно и для методики преподавания русского языка как иностранного / неродного: успешность его освоения инофонами, кроме всего прочего, обусловлена комплексным подходом к обучению, системой приемов и методов, выбор которых определяется в каждом конкретном случае и зависит, с одной стороны, от уровня общего интеллектуального развития языковой группы, способностей иностранных обучающихся к изучению нового для них языка, а с другой определяется методической целесообразностью, которая устанавливается практикующим преподавателем-русистом в соответствии с темой занятия.

Сказанное выдвигает на первый план избирательность и даже осторожность в применении на учебных занятиях тех или иных методов, зарекомендовавших себя как современные и успешные. Иными словами, если для семантизации новых лексических единиц при изучении языка специальности уместно использование медиаресурсов (электронные словари, видеоряды и пр.), то для выработки необходимых грамматических навыков не обойтись без традиционного дриллинга; формирование фонематического слуха и фонетических умений иностранных обучающихся невозможно без речевых образцов и многочисленных прослушиваний и последующих повторений, которые во внеаудиторное время могут обеспечить технические средства обучения с соответствующими программными продуктами, а изучение тем страноведческого характера или в рамках разговорного практикума в приницпе немыслимо без соответствующего видеосопровождения.

Оставляя за рамками настоящей статьи исследование актуальности и целесообразности применения на начальном этапе обучения РКИ отдельных приемов, методов и технологий, обозначим их лингвистическую перспективу в комплексе как реализацию прагматического подхода к отбору и организации учебного и языкового материала на занятиях по русскому языку как неродному / иностранному и его квалификацию как основополагающего в обучении инофонов в связи с очевидными преимуществами коммуникативно-прагматического подхода, которая видится в «интеграции грамматических, лексических и коммуникативных компонентов при создании учебно-методических материалов, стимулирующих формирование коммуникативной компетенции» [1, с. 132].

Являясь дисциплиной, имеющей своим объектом отношение между языковыми единицами и условиями их употребления в определенном коммуникативно-прагматическом пространстве, в котором взаимодействуют говорящий, слушающий и читающий...» [2, с. 269], прагмалингвистика исследует круг вопросов, определяющих ее научное существование и дидактическую целесообразность: чем обусловлен выбор слова / речевой модели субъектом речи, насколько частотно это употребление и уместно ли оно. Поэтому, осуществляя прагматический подход в обучении языку, необходимо учитывать функционал и функциональность языкового феномена, а также коммуникативную ситуацию, определяющую выбор языкового средства. Конечно, можно механически заучить конкретную конструкцию, пред-

варительно пояснив обучающимся ее значение, однако целесообразнее научить, в какой ситуации следует ее употреблять в речи, а точнее, подвести к данной ситуации.

На начальном этапе обучение языку происходит через модели, позволяющие строить элементарные высказывания о месте действия, направлении движения, объекте, предмете речи, мысли. Однако по мере развития у военнослужащих иностранных государств речевых умений появляется возможность сопоставлять различные языковые средства и, как следствие, выбирать одно из ряда однородных. Поэтому вполне целесообразно обращаться к заданиям типа *Скажите по-другому… Как вы скажете, если… Когда вы говорите…*

В частности, завершая изучение темы «Предложный падеж прилагательных, притяжательных и указательных местоимений в значении времени», уместно вспомнить недавно изученный материал о выражении времени посредством предложно-падежных групп, в которых существительное употребляется в форме винительного падежа. Для наблюдения над языковым материалом предлагается схема (табл. 1).

Таблица 1 – Выражение времени

	Предложный падеж	**Винительный падеж**
Когда?	**В** этом / прошлом / следующем — *году* / *месяце* **НА** этой / прошлой / следующей — *неделе*	**В** *понедельник* / *среду* / *девять часов*

Иностранцам непонятна логика языка, когда для выражения темпоральной семантики приблизительно одного плана используются формы разных падежей. Для начала необходима детальная семантизация моделей: обучающимся предлагается сравнить несколько конструкций с точки зрения точности даты события и лексем, которые они будут произносить:

Контроль будет { ***в*** *9.00.*
в *среду.*
на *этой неделе.*
в *мае.*
в *следующем году.*

Логичным представляется последующее задание: составить из приведенных конструкций времени максимально распространенные предложения (*Экзамен будет в следующем году в мае. Построение было на этой неделе в среду в 9.00*).

Важно научить обучающихся правильно оценивать речевую ситуацию и в зависимости от этого, зная семантические нюансы грамматических конструкций, выбирать ту или иную грамматическую форму. Впоследствии, когда будет изучена тема «Родительный падеж для обозначения точной даты», таблица будет скорректирована, а грамматический материал систематизирован:

– *Когда будет контроль?*

– *Контроль будет* *в декабре* **(месяц)**
пятого декабря **(число + месяц)**
пятого декабря две тысячи двадцать пятого года **(число + месяц + год)**

На подготовительном этапе обучения необходимо постоянно моделировать ситуации и предлагать различное речевое поведение в них. Необходимо обучать вариативным средствам общения, начиная с этикетных *здравия желаю, здравствуйте, доброе утро, привет, пока* и заканчивая *я думаю, по-моему* или *может быть, кажется,* всякий раз обосновывая выбор того или иного речевого варианта или его неуместность.

Кроме того, чрезвычайно важно научить иностранцев разграничивать то, что действительно говорится адресантом, и логическое содержание его высказывания, то есть понимать логику прямых речевых актов и косвенных. Работая с текстом, иностранцы не всегда могут понять смысла отдельных выражений или предложений в целом только по той причине, что воспринимают их буквально через технический перевод на родной язык. В частности, в вопросе об имени *Как вас зовут?* они тщетно ищут лексему *имя* и искренно не видят нюансы в выражениях наподобие *встреча в 10 часов* и *встреча часов в 10*, *мужчина 20 лет* и *мужчина лет 20*. Вышеназванные и подобные во-

просы, безусловно, должны обсуждаться и поясняться на занятиях не только на материале русского языка, но и в сопоставлении с родными языками иностранных обучающихся.

Именно речевая ситуация определяет выбор речевых средств. И эта обусловленность имеет разные корни: традиционно-исторические, функционально-стилистические, социально-культурные. Научить иностранных обучающихся пониманию того, почему в данной коммуникативной ситуации используется тот или иной речевой ресурс, – основное в обучении русскому языку на подготовительном этапе для последующего освоения курса русского языка.

Список литературы

1. Ельникова С. И., Золотых Л. Г., Космчёва О. Ю. Коммуникативно-прагматическое моделирование в обучении инофонов русским порядковым числительным // Концепт. – 2025. – № 7. – С. 131–144.

2. Сусов И. П. История языкознания. – М.: АСТ; Восток-Запад, 2007. – 382 с.

PRAGMATIC APPROACH TO TRAINING RUSSIAN AS A FOREIGN / NON-NATIVE LANGUAGE AT THE PRE-UNIVERSITY STAGE

L. V. Voronina

Federal State Public Educational Establishment of Higher Education "Moscow Order of Honor University of the Ministry of the Interior of the Russian Federation named after V.Y. Kikot" (Ryazan branch)
(Ryazan, Russia)

This article focuses on the implementation of a communicative-pragmatic approach in training Russian to non-native speakers at the pre-university level. It deals with the linguistic basis for the application of pragmatics for educational purposes, provides specific examples of use, and gives methodological recommendations.

Keywords: pragmalinguistics, Russian as a foreign/non-native language, training, communicative-pragmatic approach.

УДК 81'373

БЕЗЭКВИВАЛЕНТНАЯ ЛЕКСИКА В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ А. И. КУПРИНА «ОЛЕСЯ» И «ГРАНАТОВЫЙ БРАСЛЕТ» (НА МАТЕРИАЛЕ ТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ «МЕРЫ И ДЕНЬГИ»)

Галиева С. Т.

Военно-медицинская академия имени С. М. Кирова
(Россия, г. Санкт-Петербург)

В статье рассматриваются особенности семантики и функционирования безэквивалентной лексики, входящей в тематическую группу «Меры и деньги», из повестей известного классика русской литературы А. И. Куприна «Олеся» (1898) и «Гранатовый браслет» (1911). Цель исследования достигается за счет использования описательного, компонентного, контекстуального и сравнительно-сопоставительного методов. Анализ слов позволил прийти к следующему выводу: большинство лексем в контексте приобретают дополнительные семы, не характерные для основного значения данных языковых единиц, а также определенные стилистические оттенки.

Ключевые слова: творчество А. И. Куприна, тематическая группа «Меры и деньги», контекст, перевод, безэквивалентная лексика, сема.

Произведения великого русского писателя рубежа XIX–XX вв. А. И. Куприна интересны как с точки зрения литературоведения, так и с позиции лингвистики. Перспективным представляется изучение безэквивалентной лексики в художественных текстах автора. Уточним, что под безэквивалентной лексикой мы понимаем «слова, план содержания которых невозможно сопоставить с какими-либо иноязычным лексическим понятиями» [1, с. 42]. Анализу в работе подвержена конкретная группа языковых единиц, составляющих безэквивалентную лексику, а именно – реалии, способные ярко и убедительно отразить восприятие писателем окружающей действительности.

В состав тематической группы «Меры и деньги» входят наименования русских мер длины, денежных единиц. Большое внимание будет уделяться компонентному анализу слов, предполагающему разбор сем, т. е. «единиц смысла» [2, с. 318], и выделение контекстуально обусловленных сем, смысловых приращений.

Материалом исследования являются повести А. И. Куприна «Олеся» и «Гранатовый браслет». Помимо этого, в работе использованы словарные статьи из русских лексикографических источников (толковые словари С. И. Ожегова [7], Д. Н. Ушакова [8], «Словарь современного русского литературного языка» [6], «Словарь русского языка» под ред. А. П. Евгеньевой [5]). На наш взгляд, изучение безэквивалентной лексики целесообразнее осуществлять, прибегая к иностранным переводам текстов Куприна, а также к сведениям из англоязычных словарей (см. «Список литературы»), т. к. безэквивалентная лексика – это относительная категория, ведь то или иное слово можно считать безэквивалентным только по отношению к какому-либо языку.

Перейдем к рассмотрению наименований реалий из раздела «Меры и деньги».

1. **Верста́** («От скуки – хотя это сначала казалось мне неприятным – я сделал попытку познакомиться с местной интеллигенцией в лице ксендза, жившего за пятнадцать **верст** <…>», «Олеся») [4, с. 87]. По «Малому академическому словарю» А. П. Евгеньевой, «**верста**» в первом, прямом значении слова – «1) Русская; 2) мера; 3) длины; 4) равная 1,06 км; 5) применявшаяся до введения метрической системы» [5]. Примечательно, что ни в одном из лексикографических источников рядом с этим наименованием реалии не стоит стилистических помет, таких как *устар., арх.* и проч. Тем не менее, во всех толкованиях так или иначе отражен тот факт, что сама реалия неактуальна в рамках современной действительности (см. сема 5 в дефиниции А. П. Евгеньевой; у С. И. Ожегова: «***Старая*** русская мера длины» [7] и т. д.). Приведем варианты перевода на английский язык: «Out of boredom I tried – though at first the idea did not appeal to me – to make the acquaintance of the local intellectuals, to wit: a Polish priest living ten **miles** from my place <…>» [3, с. 110–111]; «Out of boredom – though at first it seemed to me very unpleasant – I made an attempt to get to know the local 'intellectuals', a Catholic priest who lived fifteen **versts** away <…>» [12, с. 130]. Рассмотрим толкования английских единиц: «**Mile** – 1) A unit; 2) of distance; 3) equal to 1,760 yards; 4) or 1.6 kilometres» [9]; «**Verst** – 1) A Russian; 2) mile; 3) 3500 feet in length; 4) or almost two thirds of an English mile» [10, с. 1096]. При этом «mile» (миля) не является вышедшей из употребления единицей измерения в англоязычных странах. Следовательно, и лексему нельзя назвать устаревшей. Миля и верста – различные меры длины и различные слова, поэтому С. Апре-

сян в переводном тексте меняет цифру, стоящую перед существительным, чтобы более точно отразить расстояние, на котором находится от героя «местная интеллигенция» (ср.: «жившего за ***пятнадцать*** верст» > «living ***ten*** miles from my place»). Что касается лексической единицы «verst», следует обратить внимание, что в иноязычной дефиниции содержится сема ‘Russian’ (1), которая напрямую указывает на принадлежность реалии исключительно к русской лингвокультуре. В первом английском фрагменте представлен функциональный аналог, во втором же – транслитерация. Лексему по праву можно отнести к безэквивалентным. Индивидуально-авторских черт данного наименования реалии при анализе текста повести не обнаружено; слово фигурирует в речи рассказчика.

2. **Четверта́к** («Я вынул из кармана новый серебряный **четвертак** и протянул его Мануйлихе», «Олеся») [4, с. 98]. Согласно словарной статье в «Словаре современного русского литературного языка» *(ССРЛЯ)*, «**Четверта́к**, *устар.* – 1) Серебряная; 2) монета; 3) достоинством в четверть рубля; 4) двадцать пять копеек» [6]. Помимо указания на то, что слово устаревшее, в словаре С. И. Ожегова также имеется помета *простореч.*: «**Четверта́к** *(устар. и* ***прост****.)*. Двадцать пять копеек» [7]. Переводчики для передачи реалии используют родовидовое соответствие (С. Апресян – «coin» – букв. «монета») и функциональный аналог (С. Котелянский и Дж. Мюррей – «sixpence»): «I took a brand-new silver **coin** from my pocket and held it out to her» [3, с. 126–127]; «I took out of my pocket a new silver **sixpence** and held it out to Manuilikha» [12, с. 150]. По данным «Cambridge Dictionary», «**Coin** – 1) A small; 2) round; 3) piece of metal; 4) usually silver; 5) or copper coloured; 6) that is used as money» [9]; «**Sixpence** – 1) A small; 2) silver-coloured; 3) coin; 4) used in the UK; 5) until 1971; 6) that was worth six old pennies; 7) or this amount of money» [9]. Последнее слово, судя по семе 5, справедливо отнести к устаревшим. Обозначаемая лексемой «sixpence» реалия специфична, является характерной именно для Англии (сема 4). Обе английские лексические единицы относятся к литературной норме (ср. «четвертак» – *простореч.*). Наименование русской реалии безэквивалентно. В повести «Олеся» наблюдаются явные индивидуально-авторские контекстуальные приращения к слову ‘монета, использующаяся для стимула к выполнению какого-либо действия, в качестве минимальной суммы для предварительной платы за оказание услуги’, ‘средство задабривания’ (см. «<…> мне пришло в голову попытать последнее ***средство, чтобы*** хоть немного ***смягчить***

суровую старуху. Я вынул из кармана новый серебряный **четвертак** и протянул его Мануйлихе. Я не ошибся: ***при виде денег старуха зашевелилась*** <…>» [4, с. 98–99]; после этого герой просит ворожею погадать). Словоупотребление встретилось в речи рассказчика.

3. **Аршúн** («Пройдя таким образом несколько шагов, она начинает мысленно воображать на некотором расстоянии впереди меня веревку, протянутую поперек дороги на **аршин** от земли», «Олеся») [4, с. 114]. Согласно словарю С. И. Ожегова, «**Аршúн** – 1) Старая; 2) русская; 3) мера; 4) длины; 5) равная 0,71 м» [7]. Что касается стилистических помет, ситуация схожа с лексикографическими данными, относящимися к слову «верста»: в словарях не дается каких-либо специальных помет напротив лексемы, но в то же время во всех толкованиях содержатся компоненты типа ‘***старая*** мера длины’ (см. выше), ‘***применявшаяся до введения метрической системы*** мера длины’: «**Аршúн** – 1. Русская мера длины, равная 0,711 метра, применявшаяся до введения метрической системы» [8] и т. п. Данный факт указывает на то, что единица является устаревшей. Оба переводчика в текстах переводов прибегают к функциональным аналогам «inch» и «yard»: «Having walked a few paces, she began to imagine, at some distance ahead of me, a rope strung some ten **inches** above the ground» [3, с. 148]; «After a few steps she begins to imagine a rope drawn across the road a certain distance in front of me – a **yard** from the ground» [12, с. 174]. Узнаем дефиницию английских слов, опираясь на «Cambridge Dictionary»: «**Inch** – 1) A unit; 2) used for measuring length; 3) approximately equal to 2.54 centimetres <…>» [9]; «**Yard** – 1) A unit of measurement; 2) equal to three feet; 3) or approximately 91.4 centimetres» [9]. Оба наименования реалий относятся к активному фонду современного английского языка (ср. с «аршин»). Все приведенные реалии лингвоспецифичны, хорошо знакомы лишь носителям конкретного языка и представителям определенной культуры. Кроме того, в числовых измерениях наблюдается существенное расхождение (ср. дефиниции русского и английских слов). Все это позволяет отнести рассматриваемую лексическую единицу «аршин» к безэквивалентным. Индивидуально-авторскую специфику выделить представляется затруднительным; лексическая единица встретилась в речи повествователя.

4. **Крáсненькая** («Просто-напросто уряднику "**красненькую**" захотелось получить», «Олеся») [4, с. 122]. Приведем фрагмент словарной статьи из ССРЛЯ: «**Крáсненькая** бумажка, ассигнация;

кра́сненький билет. *Устар., простореч.* 1) Десятирублевый; 2) денежный; 3) билет. <…> Кра́сненькая, о й, *ж.*, в знач. *сущ.*» [6]. Переводчики находят разные решения перевода наименования реалии. С. Апресян употребляет фразеологический оборот «to grease smb's palm» в значении «дать взятку к.-л.», *разг.* «подмазать к.-л.», т.е. перевод является контекстуальным, трансформационным: реалия как таковая не названа («The uryadnik may simply be wanting you **to grease his palm**» [3, с. 160]). С. Котелянский и Дж. Мюррей подбирают функциональный аналог «pound»: «And the sergeant only wants to get a **pound** out of you» [12, с. 187]. «Cambridge Dictionary» дает единице следующее толкование: «**Pound** – 1) The standard; 2) unit; 3) of money; 4) used in the UK; 5) and some other countries» [9]. Лексема «pound» не относится к разряду устаревших, представляет собой английское слово с национально-культурной семантикой (семы 4, 5). Лексическую единицу «красненькая» отнесем к безэквивалентным. Особенность купринского словоупотребления заключается в том, что в предложении название реалии взято в кавычки. Выдвинем следующее предположение: тот факт, что лексическая единица в тексте берется в кавычки, во многом обусловлен тем, что перед нами прямая речь главного героя-повествователя – он ведет диалог с Мануйлихой («– Бабушка, а может быть, все это вранье одно? – заметил я. – Просто-напросто уряднику "красненькую" захотелось получить. – Давала, родной, давала. Не бере-ет! Вот история...» [4, с. 122]. Прослеживается как бы отчуждение персонажа от данного слова, приписывание его простому, необразованному, грубому уряднику. Кроме того, подобное пунктуационное решение может быть обусловлено тем, что кавычки также выступают в качестве средства завуалирования, эвфемизации понятия «взятка», что выводит нас на контекстуально обусловленную сему ‘фиксированная сумма, купюра для дачи взятки’.

5. **Целко́вый** («Я дал им **целковый**, и они с удовольствием отдали мне его [масло]», «Гранатовый браслет») [4, с. 327]. По ССРЛЯ, «**Целко́вый**, а я, о е. Целко́вый рубль. *Устар.* 1) Серебряная; 2) монета; 3) достоинством в один рубль» [6]. В онлайн-словаре Ушакова также дана стилистическая помета *простореч.*: «**Целко́вый** (***простореч***.). Один рубль (первонач. рублевая серебряная монета)» [8]. Переводчики С. Апресян и Л. Пасвольски подбирают синоним, гипонимическое соответствие «r(o)uble» (букв. «рубль»): «I gave them a **ruble** and they gladly let me have it» [3, с. 348]; «I gave them a **rouble**, and they were very glad to part with the bottle» [11, с. 35]. Согласно «Cam-

bridge Dictionary» и «Chambers's Dictionary», «**Ruble** – 1) The currency; 2) used in Russia, Abkhazia, Belarus, South Ossetia, and Transnistria; 3) and formerly; 4) in the Soviet Union» [9]; «**Ruble, Rouble** <…> 1) The unit; 2) of the Russian money system; 3) divided into 100 copecks <…>» [10, с. 824]. Как видим, в толкованиях содержится указание на то, что реалия относится к России и постсоветскому пространству. Тем не менее, английские слова не передают оттенка просторечия, разговорности. Помимо этого, лексема «рубль» не является устаревшей в системе современного русского языка: англоязычному читателю не совсем понятно, что перед ним наименование реалии, имеющее отношение к рубежу XIX–XX вв. Лексическая единица принадлежит к разряду безэквивалентных. В повести «Гранатовый браслет» слово имеет контекстуальное приращение 'небольшая сумма, не соответствующая настоящей, изначальной цене товара': «<…> стоит ***прекрасный хрустальный флакон с розовым маслом***. <…> "Что это у вас такое?" – спрашиваю. "Какое-то масло, ваше высокоблагородие, клали его в кашу, да не годится, так и дерет рот, а пахнет оно хорошо". Я дал им **целковый**, и они с удовольствием отдали мне его» [4, с. 327]. Лексема встретилась в речи одного из героев «Гранатового браслета» – генерала Амосова, который повествует о своем прошлом.

Итак, в пределах тематической группы «Меры и деньги» рассмотрено 5 лексических единиц. Для перевода наименований мер и денежных валют используется довольно широкий круг способов перевода: 1) подбор функционального аналога (5 вариантов; например, «аршин» > «inch», «yard»); 2) транслитерация («верста» > «verst»); 3) поиск родо-видового соответствия (3 случая; к примеру, «четвертак» > «coin»); 4) контекстуальный перевод («получить красненькую» > «to grease smb's palm»). Такое разнообразие способов перевода доказывает то, что все лексемы в группе являются безэквивалентными и, как следствие, труднопереводимыми. Только у двух слов из пяти не обнаружено индивидуально-авторской специфики, причем оба они относятся к мерам длины («верста», «аршин»). Что же касается денежных единиц, то эти названия реалий обладают выраженной национально-культурной семантикой, приобретая, в зависимости от контекстуального окружения, различные дополнительные семы («четвертак» – 'средство задабривания'; «целковый» – 'небольшая сумма, не соответствующая настоящей, изначальной цене товара') и стилистические оттенки («четвертак», «красненькая», «целковый» – разговорные, просторечные слова). С точки зрения функционирования в

системе современного русского языка абсолютно все наименования реалий являются устаревшими. Три из них фигурируют в речи рассказчика, две («красненькая» и «целковый») – в прямой речи рассказчика из «Олеси» и в повествовании генерала Амосова, героя «Гранатового браслета».

Список литературы

1. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – М.: Русский язык, 1990. – 246 с.
2. Жеребило Т. В. Словарь лингвистических терминов. – Назрань: Пилигрим, 2010. – 486 с.
3. Куприн А. И. Гранатовый браслет и другие повести: книга для чтения на английском языке / пер. с русск. яз. С. Апресяна. – СПб.: КАРО, 2019. – 384 с.
4. Куприн А. И. Повести и рассказы. – М.: Художественная литература, 1986. – 351 с.
5. Словарь русского языка: в 4 т. / РАН, Ин-т лингвистич. исследований; Под ред. А.П. Евгеньевой. – М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999. – URL: http://feb-web.ru/feb/mas/mas-abc/default.asp (дата обращения: 25.12.2025).
6. Словарь современного русского литературного языка: в 17 т. / АН СССР. Ин-т русского языка. – М.; Л.: Изд-во Академии Наук СССР, 1950.
7. Толковый онлайн-словарь Ожегова С.И. – URL: https://lexicography.online/explanatory/ozhegov (дата обращения: 25.12.2025).
8. Толковый словарь русского языка: в 4 т. / под ред. Д. Н. Ушакова. – М.: Сов. энцикл.; ОГИЗ, 1935–1940. – URL: http://feb-web.ru/feb/ushakov/ush-abc/default.asp (дата обращения: 25.12.2025).
9. Cambridge Advanced Learner’s Dictionary. – URL: https://dictionary.cambridge.org/ru (дата обращения: 25.12.2025).
10. Chambers's twentieth century dictionary of the English language / edited by Rev. Thomas Davidson. – London; Edinburgh: W. & R. Chambers, Limited, 1903. – 1208 p.

11. Kuprin Alexander. The bracelet of garnets and other stories / authorized translation by Leo Pasvolsky. – London: Duckworth & Co., 1919. – 265 p.

12. Kuprin Alexander. The river of life and other stories / translated from the Russian by S. Koteliansky and J. M. Murry. – Boston: John W. Luce and Company, 1916. – 248 p.

NON-EQUIVALENT VOCABULARY IN STORIES BY A.I. KUPRIN "OLESYA" AND "THE GARNET BRACELET" (ON EXAMPLE OF THEMATIC GROUP "MEASURES AND MONEY")

S. T. Galieva

S. M. Kirov Military medical academy
(Saint Petersburg, Russia)

The article examines the features of semantics and functioning of non-equivalent vocabulary which is part of the thematic group "Measures and Money" from the stories of the famous classic of Russian literature A.I. Kuprin "Olesya" (1898) and "The Garnet Bracelet" (1911). The authors achieve the goal of the study through the use of descriptive, component, contextual and comparative methods. The analysis of words allowed us to come to the following conclusion: most lexemes in context acquire additional semes that are not characteristic of the main meaning of these language units, as well as certain stylistic shades.

Keywords: work by A.I. Kuprin, thematic group "Measures and Money", context, translation, non-equivalent vocabulary, seme.

УДК 808.2

ИЗУЧЕНИЕ СТРУКТУРНЫХ И СЕМАНТИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ДВУХЭЛЕМЕНТНЫХ ТЕРМИНОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ

А. И. Головня

Белорусская государственная академия музыки
(Республика Беларусь, г. Минск)

В статье сделана попытка рассмотреть структурные и семантические особенности образования двухэлементных терминов медицинской терминологии. Рассмотрены наиболее употребительные синтаксические структуры двухэлементных композиций, описаны количественные параметры этих моделей медицинской терминологии. Проанализированы нейтральные, эпонимические и квалификативные термины. Объяснено появление синонимии, метафоризации и эпонимизации в медицинской терминологии.

Ключевые слова: нейтральные термины, квалификативные термины, эпонимические термины, эпонимизация, синонимия, метафоризация, ассоциативные термины.

Студенты-медики с первого курса наряду с изучением латинского языка изучают и медицинскую терминологию, являющуюся самой интернационализированной профессиональной областью. То, что менталитет студентов-медиков, кроме национального характера, приобретает и черты интернационального, убедительно показывает ознакомление в том числе с одноэлементными и двухэлементными терминами медицинской терминологии. Это важно и при обучении иностранных студентов РКИ.

Наблюдения над составными терминами энциклопедического словаря медицинских терминов показали, что одним из самых употребительных количественно-структурных типов являются двухэлементные термины – термины, состоящие из двух элементов (слов). В медицинском словаре они составляют 29 691 единицу. Поскольку двухэлементные термины являются словосочетаниями из двух слов, то это уже предмет изучения синтаксиса.

Двухэлементные композиции в терминологии строятся в основном из различных сочетаний имени существительного (S) с именем прилагательным (Atr) и имени существительного с именем существительным в разных формах или в одной. Двухэлементные модели построены в основном по десяти частотным моделям. Модели с употребительностью менее двух детально не рассматривались, так как суммарно все они дают 808 употреблений из 29 691 термина, а четыре модели (имя существительное в именительном падеже + имя прилагательное в именительном падеже (SAtr) – 15 856, имя существительное в родительном падеже + имя существительное в именительном падеже (GS) – 5 814, имя прилагательное в именительном падеже + имя существительное в именительном падеже (AtrS) – 4 525, имя существительное в именительном падеже + имя существительное в родительном падеже (SG) – 2 723) дают 98% всех двухэлементных структур. При изучении синтаксиса в иностранной среде студентов это очень важный аспект.

Д. С. Лотте указывал, что «сочетание прилагательных и существительных удобнее, чем сочетание двух существительных» [1, с. 33].

Терминолог А. В. Исаченко отмечал, что продуктивность моделей атрибутивного словосочетания с прилагательным в русском языке «объясняется не только наличием большого количества относительных прилагательных, но и широким семантическим диапазоном продуктивных типов прилагательных, что обеспечивает различные значения» [2, с. 372].

Характерной особенностью медицинских терминов является широкое использование имен собственных или так называемых эпонимических терминов.

Характер связи (мотивировка) между содержанием понятия и его представлением в звуковом комплексе термина бывает различным, в связи с чем медицинские термины делят на квалификативные, ассоциативные и нейтральные.

Нейтральными называются термины, в звуковых комплексах которых не содержится даже намека на существенные признаки понятия. Основную массу нейтральных терминов составляют эпонимические термины, т. е. произведенные от фамилий ученых, врачей или больных (например: *дугласово пространство, евстахиева труба, катаракта Коппак, реакция Видаля, риккетсия Провацека, синдром Ван-Гога*, а также топонимические термины, произведенные от гео-

графических названий (*лихорадка Итаки, палочка Бреслау, японский энцефалит*) и др.).

Эпонимическими терминами перегружены почти все микросистемы медицинской терминологии. Исключительно высок процент эпонимов в номенклатуре симптомов и синдромов [3]. Рост эпонимов объясняется не только желанием увековечить имена ученых и врачей, впервые открывших или описавших явление, хотя нередко сам факт приоритета остается спорным и недоказанным. К эпонимическим терминам часто прибегают, если не удается подыскать квалификативного термина, чтобы адекватно отобразить признак сложного феномена или экономно обозначить его с помощью одного или немногих слов. Кроме того, описание симптомов и синдромов часто опережало их правильное научное истолкование.

В последние годы широкая эпонимизация подверглась вполне обоснованной критике, поскольку эпонимические термины часто служат источниками ошибок и путаницы. Нередко несколько различных симптомов называются по имени одного и того же автора (например: известны более 10 симптомов и рефлексов Бехтерева, пять симптомов Бабинского). Многие эпонимические термины состоят из двух, трех и даже четырех имен, что делает подобные наименования громоздкими и неудобными. Однако главный недостаток эпонимизации состоит в том, что такие термины не несут никакой информации о содержании понятия.

Эпонимические термины чаще всего употребляются в моделях имя существительное в родительном падеже + имя существительное в именительном падеже (GS): Эрлиха тельца, Эрлангера формула, Хаберланда операция; существительное в именительном падеже + существительное в родительном падеже (SG): *симптом грамофона, вирус ящура*; имя существительное в именительном падеже + имя прилагательное в именительном падеже (SAtr): *желудочек Морганиев, заслонка евстахиева, кость везалиева*; имя существительное в родительном падеже + имя прилагательное в именительном падеже (GAtr): *Гарвега-Вейса кривая, Келера запятая.*

В квалификативных терминах мотивировка выражается прямо, путем непосредственного называния отличительного мотивирующего признака, например: выбухание мозга, выворот века, холодовая дрожь, эксфолиативный дерматит новорожденных и др. Подавляющее большинство медицинских терминов относится к квалификативным терминам. Эпонимические термины целесообразно заменять на

квалификативные. Исключение составляют наименования давно и прочно вошедшие в медицинскую терминологию и от которых образованы производные слова. В таких случаях эпонимические термины должны оставаться хотя бы как равноправные синонимы квалификативных, например: *слуховая труба и евстахиева труба (есть евстахиит), верхнечелюстная пазуха и гайморова пазуха (есть гайморит, гайморотомия); бульбоуретральная железа и куперова железа (есть куперит); большая железа преддверия и бартолинова железа (есть бартолинит)*. При наименовании хирургического инструментария многие эпонимические термины в силу их краткости и привычности продолжают применяться вне конкуренции: *зажим Кохера, корсет Гоффы, щипцы Гоффмана* и др.

В ассоциативных терминах мотивировка выражается косвенно, опосредованно, с помощью разного рода ассоциаций, без прямого называния мотивирующего признака. Такие наименования отличаются обычно образной природой и основаны на метафорах и сравнениях, например: *заячья губа, волчья пасть, опеченение, петушиная походка* и др. В некоторых наименованиях ассоциация вызывается упоминанием литературного или мифологического персонажа, обладавшего соответствующими чертами личности, например: *синдром Мюнхгаузена, синдром Робина Гуда, синдром Агасфера*. Образность некоторых ассоциативных терминов скрыта за их иноязычным происхождением. Так, термин *лихорадка денге* происходит от *dengue* – переделанного на испанский лад английского слова *dandy* (щеголь, франт), поскольку одним из характерных признаков болезни является раскачивающаяся (франтоватая) походка больного [3]. Иногда ассоциации, возникшие у автора термина, не свойственны широкому кругу специалистов, и мотивировка требует дополнительного разъяснения, например: *радужка бомбированная, раковые жемчужины, речевое недержание, медвежья лапа, меловое пятно, миндалина мозжечка* и др. Вследствие этого у эпонимических терминов появляется синонимия, так как возникает необходимость заменять их квалификативными.

Список литературы

1. Лотте Д. С. Основы построения научно-технической терминологии. – М.: Академия наук СССР, 1961. – С. 33.

2. Исаченко А. В. Некоторые вопросы лингвистической терминологии в частности славянской. Известия АН СССР, серия «Литература и язык». – 1961. – Т. 20, вып. 1. – С. 372.

3. Энциклопедический словарь медицинских терминов: в 3-х томах. – М.: Советская энциклопедия. – Т. 1. А – Йореса способ. – 1982. – 464 с.; Т. 2 – Кабана болезнь – Пяточный бугор. – 1983. – 448 с.; Т. 3 – Рабдитозы – Ящур. – 1984. – 512 с.

STUDY OF STRUCTURAL AND SEMANTIC FEATURES OF TWO-COMPONENT TERMS IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE TO MEDICAL STUDENTS

A. I. Golovnya

Belarussian State Academy of Music
(Minsk, the Republic of Belarus)

This article explores the structural and semantic characteristics of two-component terms in medical terminology. It examines the most common syntactic structures of two-component compositions and describes the quantitative parameters of these models within medical terminology. The author analyzes neutral, eponymic, and qualificative terms in detail. Additionally, the article explains the emergence of synonymy, metaphorization, and eponymization in medical terminology.

Keywords: neutral terms, qualificative terms, eponymic terms, eponymization, synonymy, metaphorization, associative terms.

УДК 378.147:811.111

РАЗВИТИЕ КОМПОНЕНТОВ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА ПОСРЕДСТВОМ УПРАЖНЕНИЯ ТИПА «SPELLING BEE»

Графеева К. В.

Военно-медицинская академия
(Россия, г. Санкт-Петербург)

Статья посвящена методическому обоснованию эффективности применения упражнения «Spelling Bee» в профессионально-ориентированном обучении английскому языку в военном вузе. Актуальность исследования определяется потребностью в таких педагогических подходах, которые позволяют развивать как языковые навыки, так и критически важные для будущего офицера надпрофессиональные качества. В работе детально проанализирован развивающий потенциал данного упражнения. Особое внимание уделено ценности упражнения как инструмента развития когнитивных способностей, стратегического мышления и психоэмоциональной устойчивости в условиях смоделированного профессионального контекста. В приложении к статье представлены практические рекомендации по организации учебной деятельности.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетенция, комбинаторное упражнение, профессионально ориентированное обучение, когнитивное развитие, геймификация в образовании, интенсивные методы обучения.

Актуальность исследования проблем интенсификации процесса формирования иноязычной коммуникативной компетенции в условиях военного вуза обусловлена объективными требованиями современного этапа развития системы военного образования. В контексте реализации Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) высшего образования и профессиональных стандартов военной деятельности возникает объективная необходимость в поиске и научном обосновании эффективных педагогических технологий, позволяющих оптимизировать процесс обучения иностранному языку при жестком лимите учебного времени в связи с профессональными реалиями. Как подчеркивает А. Н. Акимов, «внедрение компетентностной парадигмы в практику военного образования актуализировало проблему разработки интенсивных методик, обеспечивающих па-

раллельное формирование как специальных языковых, так и универсальных компетенций будущих офицеров» [1, с. 28]. При этом традиционный арсенал лексических и орфографических упражнений, несмотря на свою дидактическую ценность, зачастую демонстрирует недостаточную эффективность в аспекте поддержания устойчивой познавательной мотивации и комплексного развития профессионально значимых качеств личности курсанта.

Сложившееся противоречие между требованием формирования разносторонней иноязычной компетенции и дефицитом аудиторных часов определяет необходимость апробации и внедрения в учебный процесс инновационных дидактических инструментов, к числу которых относится комбинаторное упражнение «Spelling Bee» в его расширенной трактовке, предполагающей не орфографический диктант, а продуктивное словообразование из буквенного набора заданного ключевого слова (другие распространенные варианты названия «Word Building Game» или «Word Mining»). Целесообразность применения подобных заданий в контексте военного образования получает дополнительное обоснование при обращении к историческому педагогическому опыту. Так, в античной риторической традиции, в частности, в школах софистов и в педагогической системе Квинтилиана, активно практиковались упражнения на лингвистическую комбинаторику, направленные на развитие гибкости интеллекта и вербальной изобретательности. По свидетельству исследователей, «комбинаторные игры со словами и слогами рассматривались Квинтилианом как незаменимый инструмент для оттачивания остроумия (acumen) и легкости речи (facilitas), необходимых будущему оратору» [5, с. 16].

В современной методике преподавания иностранных языков дидактический потенциал упражнений на словообразование из ограниченного набора элементов исследован явно недостаточно, особенно в специфических условиях военного вуза. Между тем, косвенное подтверждение их высокой эффективности обнаруживается в практике подготовки специалистов для подразделений специального назначения. Как отмечает Н. В. Панасик, «в рамках языковой и общеинтеллектуальной подготовки оперативного состава разведывательных структур используются комплексы упражнений, основанные на принципах комбинаторного манипулирования языковым материалом, что способствует развитию оперативной памяти, аналитико-синтетических способностей и когнитивной устойчивости в условиях

дефицита времени и психологического давления» [4, с. 91]. Таким образом, использование упражнения «Spelling Bee» приобретает не только общеобразовательное, но и сугубо профессионально-прикладное звучание для будущих офицеров, чья деятельность будет сопряжена с необходимостью анализа информации, принятия решений в стрессовых ситуациях и работы с шифрованными данными.

Целью настоящего исследования является комплексное методическое обоснование целесообразности и эффективности интеграции упражнения «Spelling Bee» в процесс обучения английскому языку в военном вузе для развития структурных компонентов иноязычной коммуникативной компетенции и сопутствующих надпрофессиональных качеств курсантов.

Для достижения поставленной цели в работе решаются следующие задачи:

1. Провести лингводидактический анализ упражнения «Spelling Bee», определив его сущностные характеристики, дидактические свойства и место в системе методов обучения.

2. Выявить и охарактеризовать комплекс формируемых компетенций (лингвистической, социолингвистической, прагматической, а также когнитивных и регулятивных универсальных компетенций), развитие которых детерминировано выполнением данного упражнения.

3. Разработать и методически обосновать нормативно-алгоритмическое обеспечение применения упражнения «Spelling Bee» в учебном процессе военного вуза, представляющее собой комплекс взаимосвязанных регламентов.

Теоретико-методологическую основу исследования составили фундаментальные положения компетентностного подхода (А. В. Хуторской, И. А. Зимняя), теории деятельности и развивающего обучения (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин), современные принципы военной дидактики (А. В. Барабанщиков), а также труды ведущих специалистов в области методики преподавания иностранных языков (Н. Д. Гальскова, Р. П. Мильруд).

Методологический каркас настоящего исследования выстроен на синтезе ключевых положений компетентностного подхода, современной теории обучения иностранным языкам и психолого-педагогических концепций, раскрывающих специфику организации учебной деятельности курсантов в условиях профессионально ориентированного образования.

Компетентностный подход, являющийся доминирующей парадигмой современного высшего образования, в контексте военного вуза приобретает ярко выраженную практико-ориентированную направленность. Как отмечает А. В. Хуторской, сущность данного подхода заключается в том, что «учебный процесс смещается с трансляции готовых знаний на создание условий для овладения комплексом способностей, позволяющих эффективно действовать в реальных профессиональных ситуациях» [6, с. 61]. Это положение находит свое непосредственное отражение в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования (ФГОС ВО), где результаты обучения формулируются в виде универсальных (УК) и общепрофессиональных компетенций (ОПК). Для военного вуза данная рамка конкретизируется в профильных стандартах, требующих формирования у выпускников способности к межкультурному профессиональному взаимодействию, анализу информации и принятию решений в условиях стресса. Таким образом, компетентностный подход задает целевую функцию применения любого дидактического инструмента, в том числе и упражнения «Spelling Bee».

В рамках данной парадигмы центральным объектом формирования в курсе иностранного языка выступает иноязычная коммуникативная компетенция (ИКК). Согласно И. Л. Бим, ИКК можно определить как «совокупность знаний, навыков и умений, позволяющих осуществлять иноязычное общение в определенных программой пределах» [2, с. 24]. Для целей нашего исследования ключевое значение имеет ее многокомпонентная структура. Лингвистический (языковой) компонент предполагает овладение фонетическими, лексическими и грамматическими навыками. Упражнение «Spelling Bee» напрямую способствует его развитию через активизацию и расширение словарного запаса, отработку орфографии и осознание словообразовательных моделей. Социолингвистический компонент связан со способностью использовать языковые средства адекватно ситуации общения. Подбор исходных слов заданной (как правило, профессиональной) тематики и требование тематической когерентности производных лексем готовит курсантов к использованию языка в профессионально релевантных контекстах. Прагматический компонент охватывает умение выстраивать высказывание в соответствии с коммуникативным намерением. Выполнение упражнения в условиях лимита времени и соревновательного элемента моделирует ситуацию, требующую быстрой мобилизации ресурсов для достижения конкретной цели, что

является сугубо прагматической задачей. Психолого-педагогические аспекты применения упражнения «Spelling Bee» находят обоснование в теории игровой деятельности и принципах геймификации в обучении взрослых. Хотя игровая деятельность традиционно связывается с детским возрастом, ее потенциал для взрослых обучающихся, по мнению А. А. Вербицкого, раскрывается в контексте деятельностного подхода. Он подчеркивает, что «игра позволяет смоделировать систему отношений профессиональной деятельности, создавая «значимый для обучающегося виртуальный контекст», в котором усвоение знаний происходит не пассивно, а как решение практических задач» [3, с. 48]. В таком случае упражнение, обладая всеми атрибутами игры (правила, цель, соревновательность), моделирует когнитивную задачу анализа и синтеза информации.

В условиях выполнения упражнения «Spelling Bee» курсант, мотивированный игровым азартом, способен актуализировать пассивные лексические запасы и комбинаторные способности, которые в рамках традиционного занятия могли бы остаться невостребованными. Таким образом, теоретико-методологическая основа позволяет рассматривать упражнение «Spelling Bee» не как развлекательный элемент, а как научно обоснованный дидактический инструмент, встроенный в систему формирования ключевых компетенций будущего офицера.

Относительно самого названия упражнения в педагогической литературе существуют некоторые разногласия. Наиболее точным и академичным обозначением для данного вида учебной деятельности является термин «комбинаторное лексико-орфографическое упражнение на словообразование из букв заданного слова». Данный вариант комплексно отражает его сущностные характеристики: операцию комбинирования, лексико-орфографическую направленность и структурное ограничение исходным словом-донором.

В мировой педагогической практике исторически укоренилось название «Spelling Bee», однако его этимология и первоначальный формат отличаются от рассматриваемого. Классический «Spelling Bee» (от англ. *Spelling* – правописание, и *bee* – в значении «собрание») представляет собой орфографическое соревнование, в ходе которого участники поочередно произносят слова по буквам. Его институционализация в США относится к XIX веку, а пик популярности связан с национальными чемпионатами, проводимыми с 1925 года газетой *The Courier-Journal*. Исходный «Spelling Bee» был ориентиро-

ван прежде всего на аудирование и орфографическую точность, а не на комбинаторное словообразование, в то время как современный делает акцент на продуктивную, комбинаторную деятельность по генерации новых лексем из ограниченного набора букв.

В настоящее время можно найти несколько названий, отражающих заданную суть упражнения. Это строгое «Word Building Game» и более метафоричное «Word Mining», русскоязычная «Анаграмма» в его расширенной трактовке, «Логогриф» и некоторые другие. Также некоторое сходство имеется и со всемирно известной игрой «Scrabble» (изобретенной А. М. Баттисом). Однако, если «Spelling Bee» развивает прежде всего комбинаторную скорость и морфологический анализ, то «Scrabble» тренирует стратегическое планирование и оценку ресурса.

С точки зрения педагогики и методики преподавания иностранных языков упражнение «Spelling Bee» обладает комплексной, полифункциональной природой, что позволяет охарактеризовать его как уникальный дидактический инструмент. В своем целевом предназначении оно имеет лексическую и орфографическую направленность, где первичная задача по активизации, расширению и закреплению словарного запаса органично сочетается с отработкой навыков правильного правописания. С точки зрения видов речевой деятельности упражнение комплексно воздействует на развитие письменной речи через фиксацию результатов и на совершенствование навыков чтения через визуальное распознавание и верификацию лексических единиц. Характер речевой деятельности в процессе выполнения задания носит интегративный рецептивно-репродуктивно-продуктивный характер: курсант последовательно осуществляет рецептивный анализ буквенного массива, репродуцирует известные лексические единицы и, опираясь на актуализированные знания, переходит к продуктивному созданию новых слов через осознанное применение словообразовательных моделей.

Значимым методическим преимуществом выступает игровая природа упражнения, реализующая принципы геймификации через четкие правила, соревновательный элемент и немедленную обратную связь, что особенно значимо для поддержания устойчивой мотивации у взрослой аудитории, обладающей выраженным соревновательным духом. В рамках компетентностного подхода данное упражнение представляет собой многоаспектное задание, направленное на симультанное формирование целого кластера компетенций – от лингви-

стической и социолингвистической до прагматической, параллельно развивая такие критически важные надпрофессиональные навыки, как когнитивную гибкость, оперативность мышления и стратегическое планирование.

Таким образом, научно-методический анализ позволяет утверждать, что комбинаторная версия упражнения «Spelling Bee» представляет собой эволюционно развившийся, методологически обоснованный дидактический инструмент, обладающий значительным потенциалом для реализации требований компетентностного подхода в условиях военного инженерного вуза.

В процессе его выполнения у курсантов комплексно развиваются когнитивные способности, включая скорость оперативного мышления, мобилизацию памяти и устойчивость внимания, необходимые для быстрого анализа и синтеза буквенной информации в условиях лимита времени. Необходимость выбора оптимальной стратегии поиска – концентрации на коротких словах или целенаправленного отбора более длинных и сложных лексем – способствует формированию навыков тактического планирования и оценки эффективности используемых подходов. Важнейшим аспектом является развитие психоэмоциональной устойчивости и волевых качеств: работа в условиях соревновательного стресса и дефицита времени моделирует элементы профессиональной деятельности, требующей собранности, целеустремленности и умения мобилизовать интеллектуальные ресурсы для достижения поставленной задачи. При организации группового формата проведения упражнения его дидактический потенциал расширяется за счет активного формирования командного духа, навыков коллективной выработки решений и распределения задач внутри подразделения, что непосредственно коррелирует с принципами функционирования в воинском коллективе. Таким образом, систематическое применение упражнения «Spelling Bee» обеспечивает синергетический эффект, одновременно обогащая иноязычный словарь курсантов и целенаправленно развивая у них комплекс надпрофессиональных качеств, непосредственно востребованных в будущей офицерской деятельности. Однако для получения значимого результата внедрение и доведение до личного состава вводных подразумевает следование строгим рекомендациям.

Проведенное исследование позволило осуществить комплексный методический анализ и дать развернутое научное обоснование эффективности применения комбинаторного упражнения «Spelling

Bee» в образовательном процессе военного вуза. Полученные результаты свидетельствуют о том, что данное упражнение, будучи методически адаптированным для специфики военного образования, представляет собой сложный инструмент комплексного развития иноязычной коммуникативной компетенции курсантов. Теоретико-методологический анализ подтвердил его органичное соответствие базовым принципам компетентностного подхода и современным требованиям ФГОС ВО к подготовке военных специалистов, способных к эффективному межкультурному профессиональному взаимодействию в условиях профессиональной деятельности.

Практическая значимость упражнения раскрывается через его уникальную полифункциональность: органично синтезируя лексико-орфографическую направленность с элементами геймификации, оно обеспечивает не только интенсификацию процесса усвоения и активизации языкового материала, но и целенаправленное формирование широкого спектра профессионально значимых качеств. Систематическое выполнение задания в условиях контролируемого стресса и соревновательного элемента способствует последовательному развитию ключевых когнитивных способностей, стратегического мышления и психоэмоциональной устойчивости, тем самым моделируя ситуации, максимально приближенные к реальным профессиональным вызовам.

Особого внимания заслуживает разработанное в рамках исследования нормативно-алгоритмическое обеспечение применения упражнения, создающее прочную методологическую основу для его интеграции в учебный процесс в качестве системного элемента профессиональной подготовки. Данный методический комплекс, включающий регламенты отбора лексического материала, формализации условий выполнения и критериев оценивания, позволяет трансформировать упражнение из эпизодического игрового элемента в полноценный дидактический инструмент с управляемым и прогнозируемым образовательным результатом.

Таким образом, теоретически обоснованная и методически обеспеченная технология применения упражнения «Spelling Bee» в обучении иностранному языку курсантов военных вузов представляет собой эффективное средство решения актуальной педагогической проблемы – интенсификации образовательного процесса и его ориентации на формирование комплексной готовности выпускников к успешной профессиональной деятельности. Описанное упражнение

является эффективным инструментом в системе профессионально ориентированного обучения и направлено на решение таких задач, как повышение орфографической уверенности при работе с профессиональной терминологией, расширение активного словарного запаса в рамках заданной тематики, развитие оперативного мышления, когнитивной гибкости и устойчивости внимания в условиях ограниченного времени, сплочение учебных коллективов и формирование навыков взаимодействия в малых группах и при парной работе.

Полученные результаты открывают перспективы для дальнейших исследований, включая разработку дифференцированных методик использования упражнения с учетом специализации военной подготовки и создание на его основе инновационных цифровых обучающих комплексов с элементами адаптивного обучения.

Рекомендации:

1. Выбор исходной лексической единицы: исходное слово должно представлять собой сложный профессиональный (согласно специфике вуза) аутентичный термин.

2. Длина исходного слова: оптимальный диапазон от 8 до 14 букв (предпочтительно максимально не повторяющихся и наиболее частотных). Использование единиц длиной более 14 знаков не рекомендуется, так как превышает физиологические возможности оперативной памяти и вниманию человека и ведет к когнитивной перегрузке, снижая эффективность обучения.

3. Не рекомендуется использовать слова, в которых очевидно и явно присутствуют другие самостоятельные лексические единицы, например, «demobilization», поскольку цель упражнения анализ, а не извлечение. Пример: «reconnaissance».

4. Правила составления производных слов:

4.1 Разрешается использовать только те буквы, которые присутствуют в исходном слове.

4.2 Каждую букву можно использовать строго столько раз, сколько она встречается в исходной единице.

4.3 Все производные слова должны являться именами нарицательными в единственном числе. Использование имен собственных, аббревиатур, числительных не допускается.

4.4 Все производные слова должны относиться к той же узкой терминологической области, что и исходное слово. Пример: из слова *reconnaissance* (разведка) допустимые слова: scan, agent, assist,

resistance$ недопустимые слова: dance, nice, tea (не относятся к тематике разведки).

5. Организационные форматы. Упражнение может проводиться в следующих форматах: групповая работа (коллективное выполнение), работа в малых группах, парная работа, индивидуальное выполнение.

6. Временной регламент: до 10 мин (при работе в большой группе допустимо увеличить до 15 мин). Временные лимиты установлены в соответствии с психофизиологическими закономерностями поддержания пиковой концентрации внимания и предотвращения умственного утомления.

Список литературы

1. Акимов А. Н. Развитие функциональной компетентности курсантов посредством внедрения интерактивных методов обучения в профессионально-ориентированной среде военного вуза // Наука и образование: актуальные вопросы, достижения и инновации: сборник статей XL Международной научно-практической конференции: в 2 ч. Ч. 2. – Пенза: Наука и Просвещение (ИП Корнилов Г. Е.), 2025. – С. 27–29.

2. Бим И. Л. Личностно ориентированный подход – основная стратегия обновления школы // Иностранные языки в школе. – 2021. – № 5. – С. 22–27.

3. Вербицкий А. А., Ларионова О. Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. – М.: Логос, 2019. – 172 с.

4. Панасик Н. В., Хуснетдинов Г. Р. Тактико-специальная подготовка: в 2 ч. Ч. 2: курс лекций. – Казань: КЮИ МВД России, 2017. – 113 с.

5. Первакова С. А. Педагогические идеи Марка Фабия Квинтилиана (35–96 гг. н. э.): автореф. дис. … канд. пед. наук. – М., 2021. – 24 с. – URL: https://new-disser.ru/_avtoreferats/01002746483.pdf (дата обращения: 20.11.2025).

6. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE COMPONENTS IN MILITARY UNIVERSITY CADETS THROUGH "SPELLING BEE" TYPE EXERCISE

K. V. Grafeeva

Military Medical Academy
(Saint Petersburg, Russia)

This article presents a methodological justification for the effectiveness of thSpelling Bee" method in professionally oriented English language teaching at a military academy. A study of its relevance identified the need for pedagogical approaches that enable the development of both language skills and critical issues for future officers above and beyond professional standards. The paper provides a detailed analysis of the development potential of this exercise, focusing on its value as a tool for developing cognitive abilities, key thinking, and psycho-emotional stability in a simulated professional context. The appendix to the article provides practical recommendations for the organization's training activities.

Keywords: foreign language communicative competence, combinatorial learning, professionally oriented learning, cognitive development, gamification in education, intensive teaching methods.

УДК 372.881

СТРУКТУРА ЗАНЯТИЯ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ, ХАРАКТЕРИЗУЮЩАЯ ЕГО КОММУНИКАТИВНУЮ НАПРАВЛЕННОСТЬ

Доброхотова Л. А., Бажанова Т. В.

Филиал Военной академии материально-технического обеспечения
имени генерала армии А. В. Хрулёва
(Россия, г. Пенза)

В статье рассматриваются структура занятия, построенного на основе коммуникативной методики, и вопросы, связанные с методикой формирования навыков и умений по всем видам деятельности на начальном этапе обучения русскому языку. В рамках классификации уроков русского языка как иностранного анализируются основные этапы урока грамматики, характеризующие его коммуникативную направленность.

Ключевые слова: языковые единицы, ситуации общения, лексический материал, условия обучения, приёмы и методы, упражнения для закрепления, грамматическая тема.

Структура занятия представляет собой минимальную, но логически завершённую единицу, периодически повторяющуюся в ходе учебного процесса. Каждое занятие по дисциплине «Русский язык как иностранный» имеет определённые цели: учебные, лингвострановедческие, воспитательные. Преподаватель определяет главные цели и второстепенные, а соответственно, пассивный и активный материал для усвоения на занятии.

Современная методология обучения русскому языку как иностранному рекомендует, чтобы все предлагаемые языковые системы изучались методом скрытой презентации языковых единиц на коммуникативно значимом лексическом материале. Н. М. Балыхина считает, что коммуникативная компетенция базируется на лингвистической, социолингвистической и прагматической компетенциях [1, с. 46]. Преподавателю следует большое внимание уделить логическому построению занятия, а именно обоснованности, связности и последовательности применяемых методов преподавания. Ядром процесса проведения занятия по РКИ должна быть главная тема, например, ес-

ли главной целью является обучение грамматическим конструкциям предложного падежа места, значит, весь языковой материал занятия (грамматические формы, лексика, словосочетания, предложения и диалоги, текстовый материал, система выполняемых упражнений) должен подчиняться этой цели, быть связан грамматически и лексически, а также отвечать коммуникативному принципу построения занятий.

Важно построить занятие таким образом, чтобы все изучаемые тексты, диалоги, запланированные на занятии ситуации общения были связаны единой лексической темой (соответственно грамматической и фонетической), например: «Страна, в которой я учусь», «Мой родной город», «Наш институт» и др. Этой работе отвечает комплекс учебных пособий «Русский как иностранный. Базовый курс», «Русский язык как иностранный. Систематизирующий курс», созданный на базе кафедры русского языка филиала ВА МТО (г. Пенза).

Материал занятия должен быть насыщен страноведческой информацией в соответствии с современными методическими требованиями, также возможно добавить информацию о стране обучающегося. Минимальный отбор лексического материала проводит преподаватель с ориентацией на главную тему занятия. Например, если обучение проводится по теме «Город, в котором я учусь», то логично перевести беседу на родной город обучающегося. Так работает методический приём «я тебе рассказываю о своём городе, а ты мне о своём».

Придерживаясь принципов коммуникативного подхода, преподаватель сталкивается с проблемой, как построить занятие таким образом, чтобы обучающиеся могли эффективно на нем общаться. В рамках коммуникативного подхода были разработаны различные варианты, комбинации заданий и структуры содержания урока, которые преподаватель может выбирать в зависимости от возраста, статуса и целей обучающихся. Безусловное преимущество коммуникативного подхода – это отсутствие строгих рамок для ведения занятия. Е. И. Пассов сформулировал основные принципы построения упражнений для развития речевой деятельности, учитывая индивидуализацию обучения, функциональность речевых единиц, ситуативность, принцип новизны, а также речемыслительную активность [4, с. 146].

Учебный процесс, основанный на коммуникативной методике, предполагает такое построение занятия, в рамках которого естественным образом объединились все принципы, компоненты, обстоятельства и условия обучения. Для реализации коммуникативной направ-

ленности на занятиях моделируются различные коммуникативные ситуации. Например:

– составление диалогов по заданным темам;

– групповые дискуссии в ходе выполнения заданий;

– ролевые игры;

– интервью и анкетирование;

– составление вопросов к тексту, создание на основе прочитанного диалогов и монологических рассуждений;

– лексические и грамматические игры и др.

Современная лингвометодика отказывается от понятия единого, основного метода обучения. Конкретно складывающаяся ситуация на каждом занятии побуждает преподавателя к планируемым приёмам добавлять новые. В рамках одного урока используются приёмы различных методов (грамматико-переводные, интуитивно-имитационные, аудиовизуальные, аудиолингвальные и др.).

Общие черты современного занятия русского языка как иностранного, характеризующие его коммуникативную направленность, по-разному презентуются в зависимости от типов урока. Классификация уроков в соответствии с их типами может проводиться на разных основах:

– по отношению к изучаемому материалу;

– по характеру изучаемого материала и соотношению его с видами речевой деятельности;

– по характеру применяемого материала.

По отношению изучаемого материала к системе языка и видам речевой деятельности различаются следующие типы уроков: урок фонетики, урок грамматики, урок лексики, урок аудирования, урок говорения, урок чтения, урок письма.

Рассмотрим основные этапы урока грамматики по теме «Практическая грамматика: систематизация. Деепричастие» на подготовительном курсе.

1. Аудирование текста (с целью выявления новой грамматической формы) [2, с. 337–338].

Задание 1. Прочитайте и переведите новые слова и словосочетания со словарём.

Проявляться – проявиться; талант проявился (когда?) во время войны;

командовать (чем?) войсками;

организовать – организатор; организатор (чего?) обороны;

принимать (что?) участие (в чем?) в разработке операции;

проявить (что?) волю, мужество.

Задание 2. Прослушайте текст «Полководец Георгий Жуков» и выделите в тексте новые грамматические формы.

Полководец Георгий Жуков

Военный талант Г. К. Жукова проявился во время Великой Отечественной войны. Жуков, командуя войсками Ленинградского и Западного фронтов, был организатором обороны Ленинграда и Москвы. Оставаясь командующим фронтом, Жуков был назначен первым заместителем Верховного Главнокомандующего. Выехав по поручению Ставки в Сталинград, он координировал действия фронтов в Сталинградской битве.

На заключительном этапе войны, командуя войсками 1-го Белорусского фронта, Жуков принимал участие в разработке и проведении Берлинской операции, проявляя при этом волю, мужество и организаторский талант.

Обучающиеся перечисляют грамматические формы, которые они услышали впервые (*командуя, оставаясь, выехав, проявляя*). Преподаватель объясняет, что новая грамматическая форма называется «деепричастие», и записывает название части речи на доске. Курсанты повторяют название.

2. Объяснение преподавателя.

Деепричастие образуется от глагола, как и причастие, но эта форма не похожа на причастие. Причастие – это такая форма глагола, которая имеет признаки глагола и прилагательного. Деепричастие – это неизменяемая форма глагола, которая имеет признаки глагола и наречия.

Преподаватель начинает писать на доске, а курсанты комментируют его действия. Он пишет:

начал писать (главное действие);

взял и начал писать (два действия);

Взяв мел, преподаватель начал писать на доске.

Один из глаголов переходит в деепричастие. Обычно переходит не главный глагол.

3. Упражнение для закрепления грамматической темы на материале предъявляемого текста.

Задание 1. Прослушайте текст «Полководец Георгий Жуков» второй раз и повторите фразы из текста с деепричастиями (выехав по поручению Ставки в Сталинград ...) и т. п.

Необходимо обратить внимание курсантов на то, что в предложении с деепричастием субъект всегда один, всегда в именительном падеже и всегда человек. Деепричастие может находиться перед субъектом и после него (*взяв мел, он начал писать на доске. Он начал писать на доске, взяв мел*).

4. Образование деепричастия.

На доске написаны две фразы:

1) Объясняя новое правило, преподаватель пишет на доске.

2) Объяснив новое правило, преподаватель начал писать на доске.

Преподаватель задаёт курсантам вопрос, от каких глаголов образованы эти деепричастия.

Объяснять – глагол несовершенного вида (действие во времени происходит одновременно с главным: *объясняя ..., пишет*).

Объяснив – глагол совершенного вида (первое действие началось и закончилось, затем началось второе действие: *объяснив ..., начал писать*).

Деепричастие само по себе не выражает времени. Время действия, выражаемое деепричастием, зависит от времени главного действия, выражаемого глаголом-сказуемым.

5. Упражнение для закрепления грамматической темы на материале прослушанного текста [2, с. 331].

Задание 1. Запишите и проанализируйте примеры из текста «Полководец Георгий Жуков».

1. Командуя дивизией, Жуков принимает участие в боях за Сталинград.

2. Приняв участие в разработке и проведении Берлинской операции, Жуков проявил организаторский талант.

несов. вид

Командовать (действие во времени происходит одновременно с главным действием: *командуя, принимает участие*).

сов. вид

Приняв участие (первое действие началось и кончилось, затем началось второе действие: *приняв участие, проявил талант*).

Необходимо обратить внимание обучающихся, что деепричастие в речи используется нечасто (употребляется в официально-деловом стиле и в научной речи). Предложение с деепричастиями можно заменить сложным предложением.

6. Запись и анализ грамматических таблиц образования деепричастий.

Задание 1. Запишите и проанализируйте грамматические таблицы.

Инфинитив несов. вида	Основа глагола настоящего времени	Суффикс	Деепричастие
читать говорить заниматься	чита-ют говор-ят занима-ют-ся	-я	чита**я** говор**я** занима**я**сь
слышать	слыш-ат	-а	слыш**а**

Инфинитив сов. вида	Основа глагола прошедшего времени	Суффикс	Деепричастие
прочитать вернуться	прочита-л верну-л-ся	-в -вши	прочита**в** верну**вши**сь
принести	принёс	-ши	принёс**ши**

7. Закрепление грамматического материала на лексико-грамматическом материале учебного пособия [2, с. 332–335].

Задание 1. Выполните по модели.

Модель: Учась в военном институте, я много занимался спортом.

Я учился в военном институте и много занимался спортом.

Когда я учился в военном институте, я много занимался спортом.

1. Рассказывая о своих друзьях, брат показывал фотографии. 2. Войдя в аудиторию, дежурный написал на доске расход. 3. Сдав экзамены, курсанты поехали отдыхать. 4. Вернувшись на родину, я буду служить в армии.

Задание 2. Выполните по модели.

Модель: Курсанты занимались русским языком и узнавали много интересного.

Занимаясь русским языком, курсанты узнавали много интересного.

1. Курсанты работали на улице и слушали музыку. 2. Когда Жуков командовал войсками Ленинградского и Западного фронтов, он был организатором обороны Ленинграда и Москвы. 3. Группа автоматчиков продвинулась вперед и вышла в тыл противника. 4. Рота заняла позиции на левом берегу и открыла сильный огонь.

Задание 3. Вставьте необходимые по смыслу деепричастия.

1. Две недели курсанты сдавали экзамены. ... их, они уехали в отпуск. 2. Командир долго оценивал обстановку. ... её, он решил провести ночную атаку. 3. Разведчики выполняли задание. ... его, группа возвратилась в часть.

Задание 4. Вставьте деепричастия нужного вида.

1. ... шум танков, разведчики остановились.	*слушая*
... текст, курсанты записывали главную информацию.	*услышав*
2. ... , наши части вели огонь.	
... к позициям противника, наши части открыли огонь.	*приближаясь* *приблизившись*

8. Повторное прослушивание текста «Полководец Георгий Жуков» и пересказ его с деепричастиями.

9. Ситуация-диалог, на основе которого курсанты готовят пересказ.

Задание 1. Прочитайте диалог по ролям.

– Вчера мы с другом встретились у кинотеатра.

– Что вы делали потом?

– Встретившись, мы пошли в кино.

– Интересный был фильм?

– Да, очень.

– Что вы делали потом?

– Посмотрев фильм, мы поехали домой.

– А дома?

– Приехав домой, мы начали ужинать. Ужиная, мы обсуждали фильм.

– А потом?

– Поужинав, мы легли спать.

10. Задание на самостоятельную подготовку.

1. Рассказать диалог по ролям.

2. Написать свою биографию, используя деепричастия.

Рассмотрев структуру занятия, основанного на коммуникативной методике, можно сделать вывод: следует строить и вести занятия по РКИ таким образом, чтобы в них сочетались все принципы, компоненты, обстоятельства и условия обучения для достижения главной цели – умения пользоваться языком как средством общения, а также для академического и профессионального взаимодействия в условиях военного вуза. Занятие такой структуры представляет собой логиче-

ски завершённую единицу в системе обучения русскому языку как иностранному.

Список литературы

1. Балыхина Т. М. Методика преподавания русского языка как народного (нового): учеб. пособие для преподавателей и студентов. – М.: Изд-во Российского ун-та дружбы народов, 2007. – 185 с.

2. Дубовик Н. В., Доброхотова Л. А. Русский язвк как иностранный. Систематизирующий курс. – Пенза: Филиал ВА МТО, Пенз. арт. инж. ин-т, 2021. – 375 с.

3. Занкова А. А. К практике использования коммуникативного подхода в преподавании русского языка как иностранного // Международный информационно-аналитический журнал «Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык». – 2016. – № 4 (11). – С. 45–54.

4. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.

STRUCTURE OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE CLASS CHARACTERIZING ITS COMMUNICATIVE FOCUS

L. A. Dobrokhotova, T. V. Bazhanova

Branch of the Federal State-Owned Military Educational Institution
of Logistics named after General of the Army A.V. Khrulyov
of the Ministry of Defense of the Russian Federation
(Penza, Russia)

The article discusses the structure of a lesson based on the communicative method and the issues related to the methodology of developing skills and abilities in all types of activities at the initial stage of teaching Russian. The classification of Russian as a foreign language lessons analyzes the main stages of a grammar lesson and their communicative focus.

Keywords: language units, communication situations, lexical material, learning conditions, techniques and methods, exercises for consolidation, grammar topic.

УДК 811.161.1

К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ СЛОЖНОСОЧИНЕННЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ НА ЗАНЯТИЯХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Дубовик Н. В., Степина Т. А.

Филиал Военной академии материально-технического обеспечения им. генерала армии А. В. Хрулёва
(Россия, г. Пенза)

Рассматриваются сложносочинённые предложения как один из основных элементов синтаксического строя русского языка в контексте его изучения как иностранного, даются практические рекомендации и упражнения, которые обеспечивают целенаправленное формирование языковой компетенции иностранных обучающихся.

Ключевые слова: синтаксис, сложносочиненное предложение, союзы, коммуникативная единица, синтаксические конструкции.

Обучение иностранных обучающихся синтаксическому строю русского языка является одной из задач в преподавании русского языка как иностранного. Ведь именно на синтаксической основе происходит усвоение обучающими и морфологии, и лексики, и фонетики, и орфографии; формируются необходимые коммуникативные навыки, умение мыслить и выражать свои мысли так, как это свойственно носителям изучаемого языка.

Синтаксический строй русского языка богат сложными конструкциями, отражающими самые разные смысловые и логические отношения между частями высказывания, и овладение этими конструкциями особенно необходимо для построения грамматически правильной речи, поскольку, по мнению С. Г. Ильенко, «выбор способа комбинации предикативных единиц носит сугубо коммуникативный характер и позволяет квалифицировать сложное предложение как «коммуникативно-структурную единицу» [1]. Грамотное использование сложных предложений способствует выражению сложных мыслей, аргументации и формированию развитого письменного и устного высказывания.

В практике преподавания РКИ определенное место отводится изучению структуры сложносочиненных предложений (ССП), представляющих собой речевые модели или образцы, которые формируют представление о грамматической сущности изучаемой языковой единице и создают условия для практического овладения синтаксическим строем русского языка в целом.

Преподавателю необходимо выделить для изучения такие основные признаки сложносочиненных предложений, которые дадут возможность охарактеризовать эти понятия и как форму, и как содержание. Знание типичных и необходимых признаков должно составлять базу для теоретических знаний, для того чтобы увидеть данную единицу синтаксического строя, понять, запомнить и применить ее для формирования собственного высказывания.

Законы построения сочинительных конструкций определяют некоторые особенности работы по овладению нормами и требуют последовательно и внимательно анализировать грамматические значения в пределах сочинительного ряда [2].

Сложносочиненные предложения образуют систему на основе тождеств и противопоставлений их грамматических значений, что объясняет наличие разнообразных частных значений сочинительной связи.

Обучающимся следует показать, что центром системы являются предложения с союзами и, а, но, а предложения с другими сочинительными союзами связаны по характеру отношений с отдельными разновидностями предложений с союзами и, а, но.

Довольно устойчивой ошибкой у иностранцев является смешение союзов *и – а, а – и, а – но, но – да, и – но, но – и,* поэтому необходимо, чтобы учащиеся уяснили их значение. Курсанты должны знать, что союз *и* служит для выражения соединённости, совокупности, совместности, содействия: *Мой друг увлекается новой военной техникой, и меня тоже интересует новое оружие*. Союзы *а* и но выражают противопоставление, но не являются взаимозаменяемыми. Союз *а*, как правило, вносит в контекст оттенок сопоставления**,** подчёркивает контрастность – это более мягкая форма противопоставления: *Я изучаю устройство автомата, а друг решает задачи по физике*. Союз *но* употребляется при противопоставлении различных признаков одного и того же предмета, объекта или лица. Это более сильная форма противопоставления, она не имеет соединительного значения,

наоборот, максимально отдаляет один и тот же предмет, объект или лицо: Я хотел пойти с другом в увольнение, но он был занят.

Важно подчеркнуть, что когда грань между сопоставлением и взаимоисключением нечёткая**,** то замена *а* на *но* и наоборот иногда возможна: *Мы хотели досрочно сдать экзамены, а сейчас я передумал. – Мы хотели досрочно сдать экзамены, но сейчас я передумал.* Для отработки можно предложить следующее задание: вместо точек употребите союзы *а* или *но*, объясните, какова их роль в предложении. Укажите предложения, где возможно употребление обоих союзов: *1. Мы поднялись на высокую гору, … оттуда город не был виден из-за сильного тумана. 2. Шофёр хотел повернуть направо, … дорога там была перекрыта.*

В ходе освоения сложносочиненных предложений важно учитывать как грамматическую структуру данных предложений, так и интонационные и стилистические особенности их использования. Так как сложносочинённые предложения «позволяют соединять простые высказывания в логически связные фразы» и часто используются в разговорной речи, их можно включить в обучение уже на начальном этапе овладения русским языком [3]. Так, уже на элементарном уровне при ознакомлении со спряжением глаголов и винительным падежом имен существительных часто вводятся ССП, которые содержат слова в данной падежной форме и выражают значения полного совпадения во времени или мягкого противопоставления: *Я читаю книгу, и мой друг тоже читает книгу. Преподаватель говорит, а курсанты слушают.*

При работе над интонационным оформлением СПП можно предложить задание следующего типа: вставляя союзы из скобок, произнесите различные варианты предложений и понаблюдайте за изменением смысла: *Уже целых три часа мы убираем территорию, (но, а, и) работы остаётся ещё много. Мы быстро решили примеры, (а, но, однако, зато) решить задачу мы не смогли.*

Надо учитывать, что формирование у иностранных обучающихся умения видеть связь слов в предложении, составлять сложные предложения разных видов и трансформировать их относится к числу важных речевых умений и требует длительной тренировочной работы. Совершенствование синтаксической компетенции учащихся должно строиться на основе четко организованной системы обучения, которая включает последовательное распределение действий по степени трудности, разнообразие видов заданий, постепенное нарас-

тание самостоятельности их выполнения и регулярность учебной деятельности.

Для закрепления полученных знаний можно использовать следующие задания.

1. Найдите сложносочиненные предложения, укажите в них грамматические основы и определите средства синтаксической связи.

2. Передайте содержание двух простых предложений сложным предложением, объясните употребление союзов.

3. Вставьте повторяющиеся союзы. Объясните, какие значения (и стилистические оттенки) привносят в предложение разные союзы. Определите, все ли союзы подходят к каждому предложению.

4. Определите, в каком предложении вместо союза да может быть использован союз но, а в каком – и.

5. Закончите предложения, используя союзы но, а или и. Объясните, как меняется смысл предложения.

6. Преобразуйте бессоюзные сложные или простые предложения в сложносочиненные, используя подходящие по смыслу союзы.

7. Составьте сложносочиненные предложения, используя сочинительные союзы с различными значениями.

8. С помощью союзов выразите:

а) чередование действий;

б) компенсацию первого действия вторым;

в) неопределённость фактов, действий.

9. Продолжите предложения так, чтобы они получились сложноподчиненными.

Безусловно, очень важно, чтобы лексическая наполняемость заданий при изучении синтаксического строя русского языка была профессионально ориентированной. Такой тренировочный материал может быть представлен на уровне как отдельных упражнений, так и текстов профессиональной направленности.

Приведем в качестве примера ряд заданий, которые с учетом профессиональных интересов и потребностей используются при изучении темы «Сложносочиненное предложение» на втором курсе филиала ВА МТО им. А. В. Хрулева (г. Пенза) [5].

Задание 1. Соедините предложения из левой и правой колонок таблицы.

1. Командир артиллерийской батареи подает команду «Триста-тридцать-три», …	а) а ночью их уничтожил артиллерийский расчёт

2. Разведка обнаружила замаскированные позиции противника вечером, …	б) и артиллеристы открывают огонь
3. Началась атака, …	в) а подразделения группировки «Центр» освободили населённый пункт
4. Подразделения группировки «Восток» нанесли поражение живой силе и технике шести бригад противника, …	г) но другие страны тоже стали использовать этот способ стрельбы
5. Человечество должно покончить с войной, …	д) и в небе появились самолёты
6. Русские артиллеристы впервые применили стрельбу с закрытых огневых позиций, …	е) либо война покончит с человечеством
7. Российские инженеры создали уникальную ракетную систему, …	ж) и она была развернута в глубине территории страны

Задание 2. Передайте содержание двух простых предложений сложным предложением, объясните употребление союзов.

1. Командир дал приказ. Бойцы пошли в атаку.

2. Слышался шум самолёта. Из-за сильного тумана самолёта не было видно.

3. Москва является городом-героем. Тула является городом-героем.

4. Командир БТР готовит к работе прицелы и приборы наблюдения. Водитель проводит контрольный осмотр машины.

5. Беспилотники используются для разведки, минирования и разминирования местности. В первую очередь это средство поражения.

6. В России создаются войска беспилотных систем. Президент поручил разработать универсальную систему ПВО.

7. Фугасный боеприпас может уничтожить танк. Для этого нужна высокая точность.

Задание 3. Соедините два предложения в одно с помощью выбранных союзов. Данное задание предлагается при работе над текстом «Современное оружие СВО», которое помогает проверить уровень усвоения и лексической темы, и грамматической.

1. Ракеты 3М-22 «Циркон» способны развивать скорость в 5 раз выше скорости звука и совершать манёвры в плотных слоях атмосферы, …	а) сверхзвуковую ракету можно использоваться и для нанесения ударов по крупным объектам на суше
2. «Циркон» предназначается для уничтожения крупных морских целей, …	б) она способна нести как обычные, так и ядерные боеприпасы
3. КГР «Циркон» оснащается разделяющейся боевой часть, …	в) современные системы ПРО не способны их обнаружить и перехватить
4. Дальность полёта ракеты на низкой высоте составляет 500 км, …	г) по баллистической траектории ракета преодолевает приблизительно 1000 км за 10 минут

При работе над текстами «Брестская крепость» и «А. М. Кижеватов» используются следующие творческие задания.

Задание 1. Составьте сложные предложения, используя союз *а*.

Кто?	Какой?	Что делает (не делает)?
Солдат, герой, офицер, военный, защитник, боец, командир	Умный, мужественный, трусливый, хитрый, злой, отважный, решительный, смелый, слабый, доблестный, храбрый, бесстрашный	Защищает, сражается, побеждает, сдаётся, погибает, убегает, стреляет, жертвует, воюет, расстреливает

Задание 2. Закончите предложения.

1. 23 июня немцы продолжили артобстрел крепости, а … .

2. По мнению немецкого командования, штурм крепости должен был закончиться к 12 часам дня, однако … .

3. Немецкие войска знали о сильных и слабых сторонах крепостных сооружений, имели чёткий план действий, и … .

4. Только за первые 9 дней боёв защитники крепости вывели из строя около 1,5 тысяч солдат и офицеров противника, также … .

5. Гитлеру доложили о взятии крепости, но … .

6. 8 мая 1965 года Брестской крепости присвоили почётное звание «Крепость-Герой», а … .

Задание 3. Прочитайте текст. Найдите аргументы к утверждению: *планы немецкого командования по молниеносному*

захвату Брестской крепости были сорваны. Используйте сложносочиненное предложения, с противительными союзами (*но, однако*).

Задание 4. Прочитайте микротексты. На основе двух текстов составьте один, используя сложносочиненные предложения.

а) Много бойцов и командиров погибло, пытаясь добыть драгоценные капли воды. Вода была нужна для охлаждения пулемётов; раненым, женщинам и детям. Не все имена героев сохранились, многие погибшие воины остались безымянными. Но мы помним о них.

б). Если вы заходите в крепость через главный вход, то вас встречает скульптурная композиция «Жажда». В камне запечатлена фигура солдата, который пытается из последних сил доползти до воды с каской в руке. Каска всегда наполнена живыми цветами от посетителей крепости.

Таким образом, для формирования синтаксической компетенции необходима определенная методическая система, которая, учитывая все необходимые аспекты обучения, создает условия для ясного понимания учебной информации, прочного усвоение синтаксического строя русского языка как системы и направлена на развитие синтаксических навыков и умений иностранных обучающихся.

Список литературы

1. Ильенко С. Г. Коммуникативно-структурная природа сложного предложения и проблема его лексикографического описания // Сложноподчиненное предложение в лексикографическом аспекте. – СПб.: РГПУ, 2008. – 344 с.

2. Антонова Е. А. К вопросу изучения сложносочиненных предложений на уроках русского языка // Теория и практика современной науки. – 2016. – № 11 (17) – С. 595 – 592. – URL: https://www.modern-j.ru (дата обращения: 07.11.2025).

3. Неженец А. Н. Сложносочиненные сложноподчиненные предложения в русском языке как иностранном: методы усвоения и правильное использование // Теория и практика современной науки. – 2025. – № 4 (118) – С. 11–122. – URL: https://www.modern-j.ru (дата обращения: 9.11.2025).

4. Дубовик Н. В. Русский язык как иностранный. Синтаксис сложного предложения: учеб. пособие для вузов. – Пенза: Филиал ВА МТО, Пенз. арт. инж. ин-т, 2025. – 298 с.

ON STUDYING COMPLEX SENTENCES IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSES

N. V. Dubovik, T. A. Stepina

Branch of the Federal State-Owned Military Educational Institution
of Logistics named after General of the Army A.V. Khrulyov
of the Ministry of Defense of the Russian Federation
(Penza, Russia)

The article examines compound sentences as one of the main elements of the Russian language syntax in the context of teaching it as a foreign language, providing practical recommendations and exercises that ensure the purposeful development of language competence in foreign students.

Keywords: syntax, compound sentences, conjunctions, communicative units, syntactic structures.

УДК 372.881.161.1

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ

Елисеева А. В., Чулкова В. И.

Военная Академия Генерального штаба
Вооруженных Сил Российской Федерации
(Россия, г. Москва)

В статье представлена научно обоснованная и теоретически аргументированная методика формирования навыков письменной речи у иностранных военнослужащих, обучающихся на подготовительном факультете военного вуза. Исследование опирается на концепцию концентрической модели обучения, структурированной в три последовательных этапа, каждый из которых направлен на развитие конкретных компонентов письменной коммуникативной компетенции. Теоретическую базу работы составляют компетентностный, деятельностный и коммуникативный подходы в методике преподавания русского языка как иностранного (РКИ). Особое внимание уделяется специфике военно-профессионального дискурса и разработке системы упражнений, соответствующих задачам подготовки иностранных военнослужащих к специфическим условиям русскоязычной среды.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, письменная речь, иностранные военнослужащие, подготовительный курс, концентрическое обучение, методика РКИ.

В условиях интенсификации международного военного сотрудничества и увеличения числа иностранных военнослужащих, проходящих обучение в российских военных вузах, актуализируется проблема повышения качества их языковой подготовки. Письменная речь как наиболее сложный вид речевой деятельности [3, с. 15] представляет собой значительную трудность для иностранных слушателей, требуя разработки специализированной и методически обоснованной системы обучения. Особенность подготовительного этапа заключается в необходимости формирования основ письменной коммуникации в условиях ограниченного временного ресурса при одновременном учете будущей военно-профессиональной деятельности обучающихся. Существующие методики часто не учитывают специ-

фику военно-профессионального дискурса и психологические особенности взрослой аудитории, обладающей особым социальным статусом. Для эффективного решения данной проблемы необходимо разработать комплексную методологию, интегрирующую современные достижения лингводидактики, когнитивной психологии и теории коммуникации. Такой подход позволит не только сформировать у иностранных обучающихся языковые компетенции, но и адаптировать их к специфике военно-профессионального общения, что является ключевым фактором успешной интеграции в профессиональную среду.

Теоретические основы обучения письменной речи получили свое развитие в трудах таких выдающихся исследователей, как Л. В. Московкин [3, 4], Л. В. Крючкова [2] и А. А. Акишина [1]. Эти работы заложили фундамент для дальнейшего изучения данной проблемы, предоставив методологическую базу для разработки эффективных методик обучения. Вопросы профессионально ориентированного обучения русскому языку как иностранному (РКИ) были рассмотрены в многочисленных исследованиях, однако комплексная методика формирования письменной речи у иностранных военнослужащих на подготовительном этапе до сих пор остается недостаточно разработанной. Это подчеркивает необходимость дальнейшего углубленного изучения данной темы с целью создания более систематизированного и целенаправленного подхода к обучению. В частности, требуется конкретизация лингводидактических принципов отбора содержания, этапности формирования умений и интеграции общеязыковых навыков с элементами военно-профессиональной коммуникации. Такой подход позволит обеспечить более эффективное и целенаправленное обучение, учитывающее специфику профессиональной деятельности иностранных военнослужащих.

Предполагается, что эффективность формирования письменной речи у иностранных военнослужащих на подготовительном этапе обучения может быть значительно повышена при использовании трехконцентровой модели обучения. Эта модель основывается на последовательном развитии технических, языковых, речевых и коммуникативных компетенций с последующим ранним включением элементов военно-профессионального дискурса. Таким образом обеспечивается комплексное и многоуровневое формирование необходимых навыков, что способствует более высокому уровню усвоения материала и адаптации к специфике военной коммуникации.

Цель исследования – теоретическое обоснование и методическая разработка трехконцентровой модели формирования письменной речи у иностранных военнослужащих на подготовительном этапе обучения РКИ.

Задачи исследования:

1. Провести лингводидактический анализ особенностей письменной речи как объекта обучения в контексте подготовки иностранных военнослужащих с акцентом на выявление специфических характеристик, влияющих на эффективность образовательного процесса.

2. Обосновать целесообразность использования концентрической структуры в организации подготовительного курса и определить конкретные целевые ориентиры для каждого этапа, учитывая методологические подходы к формированию компетенций в области письменной коммуникации.

3. Разработать комплексную систему упражнений для каждого концентра, учитывая принцип профессиональной направленности и его интеграцию в образовательный процесс для обеспечения практической значимости получаемых знаний и навыков.

4. Определить и систематизировать критерии оценки сформированности письменной коммуникативной компетенции у иностранных военнослужащих, учитывая современные требования к качеству подготовки и эффективности образовательного процесса.

Теоретико-методологический базис данного исследования основывается на интеграции нескольких фундаментальных подходов и принципов, которые обеспечивают комплексное и системное решение поставленных задач. В первую очередь, исследование опирается на компетентностный подход, направленный на формирование интегративной способности к письменной коммуникации. Это предполагает не только усвоение определенных знаний и навыков, но и развитие комплексной компетентности, позволяющей эффективно применять их в различных контекстах.

Вторым ключевым методологическим инструментом является деятельностный подход, который организует процесс обучения как последовательность целенаправленных действий, направленных на достижение конкретных образовательных целей. Данный подход способствует формированию у обучающихся активной позиции в учебном процессе, стимулируя их к самостоятельному поиску и применению знаний.

Кроме того, исследование основывается на коммуникативном подходе, который акцентирует внимание на реальных потребностях общения и обеспечивает практическую направленность обучения. Это позволяет обучающимся не только овладеть теоретическими знаниями, но и научиться эффективно использовать их в реальных коммуникативных ситуациях.

Наконец, в качестве методологического принципа выступает концентрический принцип, предполагающий поэтапное усложнение учебного материала с постоянным возвратом к ранее изученному на более высоком уровне. Этот принцип способствует систематизации знаний и формированию у обучающихся целостного представления о предмете исследования.

В современной лингводидактике письменная речь рассматривается как комплексный вид речевой деятельности, ориентированный на создание целостного речевого произведения в письменной форме [4, с. 342]. Эта специфическая форма коммуникации для иностранных военнослужащих характеризуется двойственной природой, требующей освоения как общеязыковых, так и профессионально ориентированных компетенций.

Структура письменной коммуникативной компетенции для данной целевой аудитории включает следующие ключевые компоненты:

1. Лингвистический компонент: предполагает владение графической системой, орфографическими и пунктуационными нормами, грамматическими структурами, а также лексическим запасом, охватывающим как общебытовую, так и начальную военную терминологию.

2. Дискурсивный компонент: подразумевает способность формировать связные высказывания в соответствии с жанровыми характеристиками военно-профессиональных текстов, таких как рапорт, донесение, инструкция или конспект лекции.

3. Прагматический компонент: включает умение адекватно реализовывать коммуникативные намерения с учетом статусных характеристик адресата и норм воинского этикета.

4. Когнитивный компонент: предполагает сформированность аналитических, синтетических и компрессионных навыков, необходимых для эффективной работы с учебными и профессиональными текстами.

Классификация умений письменной речи, разработанная А. А. Акишиной [1, с. 120], претерпевает специфическую трансформацию в контексте военной профессиональной деятельности. Комму-

никативные навыки в данном контексте охватывают не только повседневные речевые практики, но и элементарные жанры профессионального дискурса, такие как написание рапортов или служебных записок. Эти жанры играют ключевую роль в обеспечении эффективного взаимодействия в рамках военной организации и требуют от военнослужащих владения специализированной терминологией и понимания специфических процедур.

Психолингвистические аспекты формирования письменной речи у военнослужащих, являющихся взрослыми обучающимися, характеризуются сформированностью когнитивных структур и наличием профессионального опыта. Эти факторы позволяют военнослужащим активно использовать аналитические способности, проводить осознанные аналогии с системой родного языка и адаптировать языковые навыки к специфике военной коммуникации. Такой подход способствует более глубокому усвоению и эффективному применению письменных навыков в профессиональной деятельности.

Подготовительный курс продолжительностью один учебный год структурирован в три концентра, направленных на последовательное формирование компонентов письменной коммуникативной компетенции. Эта организация учебного процесса обеспечивает систематическое развитие навыков, необходимых для успешного выполнения профессиональных задач, связанных с письменной коммуникацией в военной сфере. Таким образом, предложенная методика подготовки военнослужащих к эффективному использованию письменной речи в профессиональной деятельности является научно обоснованной и ориентированной на достижение высоких результатов.

Первый концентр (1–1,5 месяца): формирование базовых графико-орфографических навыков.

На данном этапе доминирует *синтетический подход* [2], предполагающий движение от элементарных единиц (буква, звук) к более сложным (слово, словосочетание, простое предложение). Основная цель – сформировать техническую основу письма и преодолеть интерференцию, связанную с различиями графических систем.

Содержание обучения:

– освоение кириллической графики: написание букв, их соединений, развитие каллиграфических навыков.

– усвоение основных орфографических правил (жи-ши, ча-ща, чу-щу, правописание безударных гласных, звонких и глухих согласных).

– овладение элементарной пунктуацией (точка, вопросительный и восклицательный знаки, запятая при перечислении).

Система упражнений строится на различных типах диктантов, классифицируемых по следующим основаниям [2, с. 407] (табл. 1).

Таблица 1 – Типология диктантов на первом концентре

Классификационный признак	Вид диктанта	Дидактическая цель	Пример
По способу восприятия	Зрительно-слуховой	Синхронизация зрительного и слухового образов	Написание предъявленных на карточке слов под диктовку
	Зрительный	Формирование зрительного орфографического образа	Списывание текста с выделением орфограмм
	Слуховой	Развитие слухового восприятия и орфографической догадки	Запись под диктовку незнакомых слов по аналогии
По структуре	Слово	Концентрация на отдельных орфограммах	Диктант-спарринг на военную лексику (*офицер, солдат, приказ*)
	Словосочетание	Усвоение норм сочетаемости	Запись словосочетаний (*строевая подготовка, воинская часть*)
	Предложение	Развитие оперативной памяти	Запись простых распространенных предложений
По характеру деятельности	Выборочный	Тренировка конкретных орфограмм	Запись из диктуемого текста слова на определенное правило

	Самодиктант	Формирование самоконтроля	Заучивание текста, запись по памяти, самопроверка

Особенностью первого концентра является раннее *введение военной лексики* (звания, названия видов войск, основные команды), что способствует повышению мотивации и создает основу для последующего профессионально ориентированного обучения.

Второй концентр (2,5–3 месяца): развитие текстовых умений.

На этом этапе происходит переход от формирования навыков к развитию умений. Основная цель – научить иностранных военнослужащих продуцировать и трансформировать тексты в соответствии с коммуникативной задачей.

Содержание обучения включает формирование следующих умений:

– анализ текста: определение основной идеи, темы, членение на смысловые части;

– составление планов (вопросительных, назывных, тезисных);

– сокращение текста (исключение избыточной информации, обобщение);

– трансформация текста (изменение времени, лица, типа речи);

– написание элементарных бытовых и профессиональных жанров (письмо, записка, рапорт).

Ключевым упражнением становится *изложение*, выступающее связующим звеном между репродукцией и продукцией текста (табл. 2).

Таблица 2 – Типология изложений на втором концентре

Тип изложения	Лингводидактическая характеристика	Формируемые умения	Профессиональная ориентация
Свободное	Творческий пересказ с изменением композиции, добавлением оценочных элементов	Умение интерпретировать текст, выражать собственное отношение	Анализ ситуации, формулирование выводов
Сжатое	Реферативное изложение основных	Умение выделять главное,	Написание донесений, сводок

	мыслей	свертывать информацию	
Развернутое	Детализация исходного текста, добавление вступления и заключения	Умение развивать мысль, аргументировать	Составление подробных отчетов, объяснительных записок

На втором концентре активно внедряются элементы проектной деятельности: создание тематических альбомов («Моя военная академия», «Структура Вооруженных Сил России»), подготовка коллективных презентаций, что способствует развитию не только письменной, но и коммуникативной компетенции в целом.

Третий концентр (второй семестр): совершенствование продуктивных умений и овладение основами академического письма.

Данный этап направлен на формирование готовности к профессиональной и учебной деятельности в русскоязычной среде. Основная цель – развить умения самостоятельного порождения письменных текстов различных жанров.

Содержание обучения включает:

– совершенствование письменного пересказа на основе комплекса упражнений, предложенного С. С. Пашковской [5, с. 102];

– овладение технологией написания сочинений различных типов (описание, повествование, рассуждение);

– формирование навыков конспектирования.

Система упражнений для развития творческих письменных умений включает:

1. Трансформационные упражнения: пересказ от другого лица, изменение времени повествования, сочинение альтернативного финала.

2. Композиционные упражнения: написание текстов по заданному началу/концу, составление текстов из разрозненных частей.

3. Стилистические упражнения: преобразование текста из одного стиля в другой, редактирование текстов с ошибками.

Особое место занимает обучение *конспектированию* как сложнейшему виду речевой деятельности. Методика включает три этапа:

1. Подготовительный: анализ образцов конспектов, выделение ключевых слов и тезисов.

2. Основной: конспектирование адаптированных текстов военно-профессиональной тематики под руководством преподавателя.

3. Самостоятельный: конспектирование лекций по общеобразовательным дисциплинам.

Критерии оценки сформированности письменной коммуникативной компетенции представляют собой комплексный набор параметров, позволяющих объективно оценить уровень владения письменной речью. К ним относятся: соответствие коммуникативной интенции, логическая последовательность изложения, лексико-грамматическая корректность, орфографическая и пунктуационная точность, а на продвинутых уровнях — стилистическая адекватность. Эти критерии служат фундаментальной основой для анализа и оценки письменных работ, отражая ключевые аспекты лингвистической и прагматической компетенции.

Представленная трехконцентровая модель обучения письменной речи иностранных военнослужащих представляет собой комплексную методическую систему, обладающую значительным педагогическим потенциалом и основанную на междисциплинарном подходе.

Эффективность данной модели обусловлена рядом факторов:

1. Научная обоснованность: модель базируется на современных достижениях лингводидактики, психолингвистики и теории речевой деятельности, что позволяет интегрировать передовые научные знания в процесс обучения.

2. Системность: последовательное формирование технических, языковых, речевых и коммуникативных навыков, что обеспечивает прочную основу для развития письменной компетенции.

3. Профессиональная направленность: раннее и постепенное включение элементов военно-профессионального дискурса, что способствует формированию мотивации и готовности к реальной профессиональной коммуникации и является критически важным для эффективного выполнения служебных обязанностей.

4. Дифференциация: учет психологических особенностей взрослой аудитории и специфики статуса военнослужащих, что позволяет адаптировать процесс обучения к индивидуальным потребностям и когнитивным особенностям обучаемых и повышает его результативность.

Таким образом, данная модель представляет собой инновационный подход к обучению письменной речи иностранных военнослужащих, который сочетает в себе научные достижения, системность, профессиональную направленность и дифференциацию, что обеспечивает высокую эффективность обучения.

Перспективы дальнейших исследований включают разработку цифрового учебно-методического комплекса, основанного на принципах искусственного интеллекта, для оптимизации процесса форми-

рования письменной речи. Также представляется целесообразным проведение сравнительных исследований эффективности различных методик обучения письменной речи в условиях военного вуза, что позволит выявить наиболее оптимальные подходы и адаптировать их к специфике данной образовательной среды. Таким образом, интеграция современных цифровых технологий и методологических инноваций открывает новые возможности для повышения качества обучения иностранных военнослужащих и их успешной адаптации к российским военным вузам.

Список литературы

1. Акишина А. А. Обучение письменной речи как средство формирования коммуникативной компетенции // Русский язык за рубежом. – 2012. – № 5. – С. 118–124.

2. Крючкова Л. В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. – М.: Русский язык. Курсы, 2009. – 480 с.

3. Московкин Л. В. Методика обучения русскому языку как иностранному на начальном этапе. – М.: Русский язык, 2006. – 320 с.

4. Московкин Л. В. Теоретические основы отбора и презентации языкового материала в учебных целях // Вестник МГУ. Сер. 9. Филология. – 2010. – № 4. – С. 340–349.

5. Пашковская С. С. Обучение письменному пересказу на продвинутом этапе // Русская речь. – 1983. – № 6. – С. 100–105.

6. Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. – М.: Высшая школа, 2003. – 334 с.

7. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – 260 p.

METHODS OF FORMATION OF WRITTEN SPEECH AMONG FOREIGN MILITARY PERSONNEL AT THE PREPARATORY STAGE OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE LEARNING

A. V. Yeliseeva, V. I. Chulkova

Military Academy of the General Staff of the Armed Forces
of the Russian Federation
(Moscow, Russia)

The article presents a scientifically based and theoretically reasoned methodology for the formation of writing skills among foreign military personnel studying at the preparatory faculty of a military university. The research is based on the concept of a concentric learning model structured in three successive stages, each of them aimed at developing specific components of written communicative competence. The theoretical basis of the work is competence-based, activity-based and communicative approaches in the methodology of teaching Russian as a foreign language (RFL). The authors pay special attention to the specifics of military-professional discourse and the development of a system of exercises appropriate to the tasks of training foreign military personnel for the specific conditions of the Russian-speaking environment.

Keywords: Russian as a foreign language, written speech, foreign military personnel, preparatory course, concentric training, RFL methodology.

811.161.1’243:378.147

АДАПТАЦИЯ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Замятина Е. С.

Филиал Военной академии материально-технического обеспечения имени генерала армии А. В. Хрулёва
(Россия, г. Пенза)

В статье рассматривается роль публицистических текстов в обучении русскому языку как иностранному, обосновывается значимость включения материалов публицистического стиля в учебный процесс, поскольку они формируют навыки работы с русскоязычными СМИ и углубляют страноведческие знания. Описываются основные уровни адаптации текстов (лексический, синтаксический, структурный, содержательный) с учётом учебных целей. Приведены конкретные примеры адаптации публицистических материалов из различных источников (газеты, интернет‑порталы) для обучающихся.

Ключевые слова: публицистический стиль, адаптация текстов, страноведческий компонент, язык средств массовой информации.

Тексты – важная часть обучения русскому как иностранному. Работа с ними совершенствует владение обучающегося языком на всех уровнях, начиная от фонетики (при чтении вслух) и лексики и заканчивая усвоением конструкций, которые учащийся может использовать при коммуникации. Обучение начинается с учебных текстов, специально созданных в качестве тренажёра для обучающихся, а заканчивается аутентичными текстами, написанными носителями языка и для носителей языка. Между этими крайними точками находятся тексты аутентичные, но адаптированные для учебных целей. Значение таких текстов сложно переоценить: они позволяют обучающемуся приближаться к уровню носителя языка постепенно, без преодоления сразу всех трудностей.

Такие адаптированные тексты могут принадлежать к разным стилям. Главными в обучении будущих артиллеристов, конечно же, являются тексты научного стиля. Чуть менее важны художественные тексты – они знакомят с культурным наследием России, могут содержать увлекательный сюжет, вызывать яркие эмоции, способные подтолкнуть к обсуждению или рассуждениям на изучаемом языке. Тексты

официально-делового стиля даются в основном нескольких определённых жанров для обучения созданию текстов рапорта, объяснительной записки, заявления и т. п., иначе говоря, служат узкой практической цели.

Что касается текстов публицистического стиля, то тут всё обстоит иначе.

Публицистический стиль – это стиль средств массовой информации, ораторских речей, общественно-политической литературы. Основные функции публицистического стиля – информативная (сообщать информацию) и воздействующая (дать оценку информации, вызвать определённые эмоции, воздействовать на массы людей). Обычно публицистический стиль используется в письменной речи (статья в газете, интервью в журнале), реже – в устной (речь политического деятеля). Информативная функция обусловливает такие свойства публицистического текста, как лаконичность (писать коротко) и простота (должно быть понятно всем). Но поскольку публицистические тексты также выполняют воздействующую функцию, их авторы стараются писать ярко и образно, используя лексику и конструкции из других стилей, начиная с официально-делового и заканчивая разговорным. Это, а также наличие речевых клише, которые были порождены стремлением говорить одновременно чётко, но образно, и служит причиной трудностей, которые испытывают курсанты при работе с публицистическими текстами.

Вместе с тем знакомство с текстами публицистического стиля не менее важно, чем с художественными текстами страны изучаемого языка: если вторые позволяют глубже познакомиться с русской культурой и менталитетом, то первые формируют навыки, необходимые для знакомства с русскими СМИ. Едва ли стоит говорить, насколько важно в наше время, время массовых фейков и дезинформации, знакомство с новостями на языке страны, без посредников и переводчиков.

Программа обучения русскому как иностранному в филиале ВА МТО (г. Пенза) (Пензенском артиллерийском инженерном институте) подразумевает знакомство с русской публицистикой уже на подготовительном этапе. Несмотря на то, что посвящённые этому уроки проходят в конце подготовительного курса, тексты, которые предлагаются обучающимся, всё ещё должны быть адаптированы.

Адаптация текста производится в направлении его упрощения на нескольких уровнях:

1. Лексический уровень. Слова, которые слишком трудны и малоупотребительны, относятся к жаргону, диалектизмам и неологизмам, заменяются на синонимичные.

2. Синтаксический уровень. Очень сложные и объёмные конструкции упрощаются: разбиваются на несколько простых или сокращаются.

3. Структурный уровень. Исключаются части текста, упрощается его структура, делаются более чёткими и краткими вступление и заключение, текст сокращается до фрагмента или нескольких.

4. Содержательный уровень. Исключаются «лирические отступления», оставляются лишь части, наиболее полно передающие содержание. Иногда исключаются фрагменты, в которых излагается слишком эмоциональная и грубая оценка.

5. Дополнение текста комментариями лексического (разъяснение значения некоторых слов) и фактического характера (комментарии по поводу событий, дат и лиц, присутствующих в тексте).

Далеко не всегда адаптация проводится на всех уровнях, и далеко не всегда адаптация на разных уровнях одинакова. Это зависит от цели, для которой используется текст.

1. Знакомство со стилистическими особенностями текста: например, когда требуется продемонстрировать особенности публицистического стиля речи или особенности различных жанров публицистического стиля. В таком случае правомерно взять несколько небольших фрагментов различных текстов в данном стиле, минимально упрощая текст на лексическом и синтаксическом уровне, чтобы обучающиеся могли выявить и распознать особенности.

2. Знакомство с лексическими и/или синтаксическими особенностями. В таком случае по понятным причинам текст стоит минимально адаптировать на лексическом и синтаксическом уровнях соответственно. Тем не менее, возможно значительное сокращение на лексическом и синтаксическом уровнях, касающееся явлений, к которым нет цели привлекать внимание. Например, если цель текста – познакомить обучающихся с речевыми клише газетного текста, есть смысл заменить синонимами жаргонные слова; если же цель – знакомство с вводными словами, то стоит упростить сложные конструкции, не содержащие вводных слов.

3. Знакомство с содержанием текста. В этом случае не следует упрощать текст на структурном уровне. На содержательном возможно упрощение с целью сократить текст, чтобы его главное содержа-

ние, которое должно быть донесено до обучающихся, было более «сконцентрированным». На уровне лексики и синтаксиса следует упростить лишь самые сложные конструкции, сохранив авторские особенности, при необходимости снабдить текст предтекстовыми комментариями, касающимися особо сложных лексических случаев и необходимой фактической информации.

Примеры адаптации текстов:

1. Источник: «Назван помогающий продлить жизнь почти на два года напиток: «Сокровищница полезных свойств». Регулярное употребление этого питья связано с более низким риском развития деменции, диабета, рака и депрессии» (интернет-статья в блоге МК, 2024 г.; примечание: статья посвящена кофе).

Степень сокращения: сильное сокращение на структурном уровне – из статьи взят фрагмент, в котором присутствуют вводные конструкции, указывающие на источник информации.

Цель использования в обучении: продемонстрировать один из признаков публицистического стиля.

2. Источник: «Потому что ты – мой сын» (статья О. Цыбульского, газета «Красная звезда», 2025 г.).

Степень сокращения: сильное сокращение на структурном уровне – взят фрагмент, который рассказывает о самом моменте встречи отца и сына на СВО. Упрощены сложные синтаксические конструкции, заменены синонимами жаргонные слова (например, «птичка» в значении «дрон»).

Цель использования в обучении: демонстрация использования типа речи повествование в рамках публицистического стиля, структуры повествовательного текста – в наличии завязка, развитие действия, кульминация, развязка.

3. Источник: «Бессмертный полк» в Москве: как это было» (репортаж П. Ермолаевой на интернет-портале «Смотрим», 2022 г.).

Степень сокращения: упрощены некоторые синтаксические конструкции. На других уровнях адаптация не проводилась. Текст снабжён предтекстовым комментарием справочного характера, в котором рассказывается о возникновении и сути акции «Бессмертный полк», а также справочно-лексическим комментарием, в котором объясняются такие слова и понятия, как «шествие», «Рейхстаг», «чтить», «нацарапать» и т. д.

Цель использования в обучении: знакомство с аутентичным публицистическим текстом в жанре репортажа на русском языке.

4. Источник: «Угнать танк и выжить: как российские военные уводят вражескую технику прямо с поля боя» (репортаж А. Коца, газета «Комсомольская правда», 2022 г.).

Степень сокращения: незначительно изменена структура текста – удалено вступление, поскольку для создания драматического эффекта А. Коц начинает репортаж об эвакуации трофейного танка под обстрелом, далее рассказывается о событиях, этому предшествующих, о работе ремонтной роты, и, наконец, о завершении эвакуации танка. Таким образом, один фрагмент информации фактически дублируется, а потому был удалён. Упрощены некоторые синтаксические конструкции. Адаптация на лексическом уровне не проводилась, несмотря на то что в тексте присутствует большое количество жаргона. Из-за этого текст снабжён не только лексическим комментарием, но и несколькими предтекстовыми заданиями, которые позволяют повторить термины (жаргон, аббревиатура, термин и т. д.) и потренировать навык языковой догадки (жаргонные слова даются в контексте, и требуется высказать предположение об их значении).

Цель использования в обучении: знакомство с аутентичным публицистическим текстом на русском языке, обладающим сложной структурой и лексикой, но на эмоционально близкую обучающимся тему.

Таким образом, можно заключить, что публицистические тексты должны использоваться в преподавании русскому языку как иностранному благодаря своему высокому культурному и страноведческому значению; вместе с тем они должны быть адаптированы с целью лучшего понимания обучающимися, плавного знакомства со специфичными конструкциями изучаемого языка.

Список литературы

1. Богомолов А. Н. Новости из России. Русский язык в средствах массовой информации: учеб. пособие для изучающих русский язык как иностранный – М.: Русский язык. Курсы, 2019. – 319 с.

2. Григорьева О. Н. Стилистика русского языка: учеб. пособие для иностранцев. – М.: НВИ-ТЕЗАУРУС, 2000. – 164 с.

3. Дейкина А. Д. Обучение и воспитание на уроках русского языка. – М.: Просвещение, 1990. – 175 с.

4. Кулибина Н. В. Зачем, что и как читать на уроке: художественный текст при изучении русского языка как иностранного. – СПб. : Златоуст, 2001. – 263 с.

5. Митрофанова И. И. Основные трудности изучения публицистического текста в поликультурной аудитории // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. – 2020. – № 25 (2). – С. 210–214.

6. Розенталь Д. Э. Справочник по русскому языку. Практическая стилистика. – М.: Мир и образование, 2024. – 416 с.

ADAPTATION OF MASS MEDIA TEXTS FOR FOREIGN LEARNERS

Ye. S. Zamyatina

Branch of the Federal State-Owned Military Educational Institution
of Logistics named after General of the Army A.V. Khrulyov
of the Ministry of Defense of the Russian Federation
(Penza, Russia)

The article examines the role of mass media texts in teaching Russian as a foreign language. It justifies the importance of incorporating materials in the mass media style into the educational process, as they develop skills for working with Russian language media and deepen area studies knowledge. The author describes the main levels of text adaptation (lexical, syntactic, structural, and content‑related) with regard to educational objectives. The article provides specific examples of adapting for learners' needs mass media materials from various sources such as newspapers and online portals.

Keywords: mass media style, text adaptation, area studies component, language of mass media.

УДК 372.882

НЕЙРОСЕТЬ КАК ИНСТРУМЕНТ ДЛЯ СОВРЕМЕННОГО ИЗУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ

Карапетова Р. В.

Краснодарский педагогический колледж
(Россия, г. Краснодар)

Актуальность изучения и разработки эффективных форм использования ИИ в образовательном процессе заключается в применении его инструментов на разных этапах урока. От того, насколько успешно интегрируется ИИ в образование, зависит качество подготовки будущих поколений к жизни и работе в быстро меняющемся мире. В данной статье рассматривается возможность применения различных технологий, выявление потенциальных проблем и разработка рекомендаций по эффективному внедрению ИИ в образовательный процесс, что позволит максимально использовать его преимущества.

Ключевые слова: искусственный интеллект, нейросеть, образовательные технологии, литература.

Современные технологии, в частности, искусственный интеллект (нейросеть) оказывают все более значительное влияние на сферу образования. Нейросеть предоставляет новые возможности для повышения эффективности и доступности обучения.

Цифровизация в системе образования призвана внести существенные изменения в работу учителя и деятельность обучающихся, что требует соответствующей подготовки. В данной статье рассмотрим несколько основных цифровых инструментов и сервисов, которые могут быть использованы для создания учебного контента при изучении литературы.

В ходе занятий обучающиеся знакомятся с высказываниями выдающихся литературоведов о писателях, их творчестве. Это позволяет расширить кругозор и глубже понять смысл анализируемых произведений. На занятиях по литературе педагоги, например, обращаются к трудам Михаила Михайловича Бахтина – известного мыслителя XX века. Он внес значимый вклад в развитие отечественного литературоведения, культурологии и философии.

Изучение трудов М. М. Бахтина дает ученикам ключ для понимания особенностей творческих миров писателей и осмысления конкретных произведений. Работы исследователя, посвященные диалогу, полифонии, карнавалу, хронотопу, эстетике словесного творчества, не теряют своей актуальности и продолжают сегодня занимать важное место в литературоведении. В последние годы благодаря развитию нейросетей появились новые инструменты для изучения наследия М. М. Бахтина. Они позволяют сделать знакомство с его идеями интересным и запоминающимся.

Например, нейросеть «Шедеврум» (https://shedevrum.ai/) может быть использована для создания визуальных представлений бахтинских понятий [1]. С ее помощью можно генерировать различные изображения. Достаточно задать параметры, после чего сервис обработает запрос и выдаст картинку. Пользователь может самостоятельно выбрать стиль: графику, живопись, аниме, мультипликацию или ретро.

Например, можно сгенерировать изображения, иллюстрирующие карнавальную культуру, хронотопы литературных произведений или даже абстрактные концепции, такие как полифония. Запросы могут включать ключевые слова из работ М. М. Бахтина и описания сцен из анализируемых произведений.

Так, в труде «Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике» Михаил Бахтин приводит примеры различных хронотопов, которые можно визуализировать с помощью нейросети «Шедеврум». Литературовед определял хронотоп как существенную взаимосвязь временных и пространственных отношений, художественно освоенную в литературе. Изучение хронотопа приводит учеников к пониманию того, как время и пространство переплетаются в произведении, влияя на сюжет, характеры героев. Полученные изображения помогут учащимся лучше запомнить и усвоить бахтинскую концепцию хронотопа.

Так, чтобы подобрать иллюстрации к различным хронотопам, выделенным М. М. Бахтиным, мы обратились к нейросети с запросом создать картинки с изображением средневекового замка (рис. 1), порога при входе в петербургскую парадную (рис. 2) и дороги в лес (рис. 2).



Рисунки 1, 2, 3 – Хронотопы замка, порога, дороги

Экспериментируя с описанием, можно создавать иллюстрации, характерные для конкретных произведений или хронотопов, свойственных определенным писателям.

Нейросеть «Шедеврум» справляется и с визуализацией абстрактных понятий. Чтобы проиллюстрировать термин «полифония» из работ М. М. Бахтина, можно, например, задать следующий запрос: «много говорящих силуэтов» (рис. 4). В итоге получим иллюстрацию, соответствующую сути термина. Понятие «полифония» применяется в литературе, в первую очередь по отношению к произведениям Ф. М. Достоевского. Термин ввел в научную практику М. М. Бахтин. Литературовед охарактеризовал произведения Ф. М. Достоевского как полифонические, поскольку в них наравне с голосом автора звучат голоса героев, отражая столкновение различных сознаний и идей, при этом голос автора и голоса персонажей равноправны.

Если же мы введем запрос «полифония», то получим уже более абстрактные иллюстрации (рис. 5).



Рисунок 4 – «Много говорящих силуэтов»

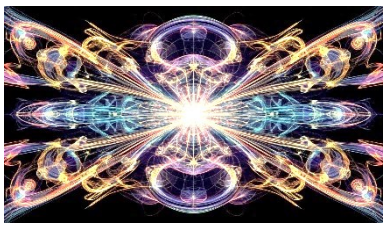


Рисунок 5 – Полифония

Таким образом, «Шедеврум» может быть полезен педагогу при создании иллюстративного материала для занятий, а также может быть интересен обучающимся. Безусловно, изображения, сгенерированные нейросетью, являются лишь интерпретацией запроса. Необходимо критически оценивать полученные результаты и учитывать, что они могут быть упрощенными или даже искаженными.

В качестве альтернативы есть нейросеть «FABULA AI» (https://fabula-ai.com/) [2]. Здесь также можно создавать картинки по запросу, удалять фон или улучшать качество изображения. Остановимся подробнее на возможностях нейросети в области визуализации персонажей произведений. Например, используя описание Павла Ивановича Чичикова в поэме Н.В. Гоголя «Мертвые души», создадим портрет этого героя (рис.6).



Рис. 6 – Павел Иванович Чичиков

Данное изображение может быть включено в презентацию, предназначенную для демонстрации на занятии, посвященном особенностям смеха в творчестве Н. В. Гоголя в опоре на работу М. М. Бахтина «Искусство слова и народная смеховая культура. Рабле и Гоголь». Нейросеть изобразила Чичикова с тремя руками: в одной он держит чернильницу, в другой – флакон духов, а в третьей, что весьма символично, на наш взгляд, – кошелек. Таким образом, искусственный интеллект учел все особенности, заявленные в описании, и подчеркнул основные мотивы в виде атрибутов. Эта особенность также может служить предметом изучения на уроке литературы и способствовать развитию способности анализировать образ персонажа или автора.

«ChatGPT» (https://t.me/ChatGPT_General_Bot) – это еще один универсальный помощник как для педагогов, так и для обучающихся

[3]. Он дает возможность задать любой вопрос или поставить задачу, которая будет решена в текстовом формате. «ChatGPT» может быть использован для обсуждения и анализа творчества М. М. Бахтина. Сервис можно спросить о различных аспектах его теории, попросить объяснить сложные понятия, сравнить идеи мыслителя с трудами других философов.

«ChatGPT» дает быстрые и доступные ответы на вопросы. Он может помочь разобраться в сложных понятиях и найти новые связи между различными аспектами теории М. М. Бахтина. Важно помнить, что «ChatGPT» – это всего лишь нейросеть, которая не обладает глубоким пониманием философии и литературы. Необходимо проверять полученную информацию и сравнивать ее с другими источниками.

Отдельного внимания также заслуживает нейросеть «Character Assistant» (https://character.ai/chat/) – это цифровая платформа, которую можно использовать в качестве виртуального наставника [4]. Она дает возможность в ходе изучения темы создать виртуальный образ персонажа конкретного произведения. Благодаря такому помощнику педагог, ученики могут в режиме реального времени задавать любые вопросы и получать ответы в стилистике сгенерированного героя.

В сервисе можно записать понравившийся тембр, и нейросеть будет так озвучивать всю дальнейшую беседу. Созданные персонажи обладают собственной уникальной личностью, знаниями и навыками, тщательно разработанными для максимально эффективной поддержки образовательного процесса. Данное приложение особенно актуально для детей, имеющих трудности с социализацией в детском коллективе. Сервис можно использовать для создания героев произведений, о которых писал М .М. Бахтин, например, сгенерировать персонажей из романа Франсуа Рабле «Гаргантюа и Пантагрюэль». Данный текст литературовед рассматривал в своей работе «Творчество Франсуа Рабле и народная культура Средневековья и Ренессанса». Задавая вопросы виртуальным персонажам об их внешности, привычках и поступках, ученики смогут лучше понять природу комического.

Кроме того, при изучении произведений и литературоведческих идей М. М. Бахтина можно использовать нейросеть Kandinsky (https://kandinsky-ai.ru/) [5], позволяющую генерировать изображения, анимацию и видео по текстовым запросам пользователя. Отметим еще один полезный инструмент – (https://myneuralnetworks.ru/generating_video_from_text/), умеющий создавать видео из фото и текста [6]. Благодаря таким сервисам мож-

но создавать сюжетные картинки, иллюстрировать ключевые сцены произведений и даже «оживлять» персонажей, давая им визуальное воплощение, соответствующее их характеристикам и бахтинской интерпретации.

В целом, нейросеть – это важнейшее изобретение, которое постоянно усовершенствуется разработчиками. Сегодня это важный инструмент, который необходимо использовать в процессе обучения современной успешно развивающейся личности. Однако внедрение высоких технологий в образовании требует тщательного рассмотрения этических и практических вопросов, связанных с конфиденциальностью данных, ответственностью и справедливостью. Дальнейшее развитие и применение возможностей нейросети в образовании должно происходить с учетом этих аспектов для достижения максимальной пользы для учащихся и общества в целом.

Список литературы

1. [Электронный ресурс]. – URL: https://shedevrum.ai/ (дата обращения: 14.10.2024).
2. [Электронный ресурс]. – URL: https://fabula-ai.com/ (дата обращения: 19.11.2024).
3. [Электронный ресурс]. – URL: https://t.me/ChatGPT_General_Bot (дата обращения: 17.12.2024).
4. [Электронный ресурс]. – URL: https://character.ai/chat/ (дата обращения: 17.02.2025).
5. [Электронный ресурс]. – URL: https://kandinsky-ai.ru/ (дата обращения: 20.03.2025).
6. [Электронный ресурс]. – URL: https://myneuralnetworks.ru/generating_video_from_text/ (дата обращения: 21.03.2025).

NEURAL NETWORK AS A TOOL FOR MODERN LITERATURE STUDY

R. V. Karapetova

State Budgetary Professional Educational Institution of Krasnodar Krai
"Krasnodar Pedagogical College" (Krasnodar)
(Krasnodar, Russia)

The relevance of studying and developing effective forms of using AI in the educational process lies in the application of its tools at different lesson stages, from its preparation to handouts and reflection. The quality of preparation of future generations for life and work in a rapidly changing world depends on how successfully teachers integrate AI into education. This article discusses the possibility of using various technologies, identifying potential problems and developing recommendations for the effective implementation of AI in the educational process, which will make the most of its benefits.

Keywords: artificial intelligence, neural network, educational technologies, literature.

УДК 81-11

ПРИНЦИПЫ КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА В ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКАХ И ИХ СВЯЗЬ С ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ СТАНДАРТАМИ

Киселева А. М., Гудкова А. И.

Российский гидрометеорологический университет
(Россия, г. Санкт-Петербург)

Задача данного исследования заключается в том, чтобы рассмотреть основополагающие принципы коммуникативной методики на примере школьных учебных пособий и определить, насколько они отвечают критериям современных образовательных норм. Актуальность работы обусловливается тем фактом, что обновление учебно-методических комплексов происходит медленно.

Ключевые слова: методика, современные образовательные стандарты, учебно-методические комплексы.

Современные стандарты образования рассматривают воспитание школьника, способного к эффективному общению, как одно из приоритетных образовательных процессов. В эпоху глобальных процессов и вхождения в единую мировую образовательную и культурную среду знание иностранного языка является ключевым аспектом как профессионального роста, так и личного развития.

Системно-деятельностный подход обеспечивает постепенный переход от простого заучивания языковых структур к развитию реальных коммуникативных навыков. Согласно Федеральным государственным образовательным стандартам (ФГОС), школьники должны освоить иностранный язык до уровня, позволяющего им эффективно взаимодействовать в устной и письменной формах в рамках обыденной жизни, учебы и будущей профессиональной деятельности [1–5].

Определение социальных реалий и геополитических ситуаций появляется в учебниках с опозданием на 10 лет. В 70-х годах прошлого столетия в странах Европы и США появился коммуникативный метод обучения языкам, который стал ответом на ограничения устаревших учебных практик. Ранее в образовании преобладали грамматико-переводческий и аудиолингвальный подходы. Первый из них сосредотачивался на изучении грамматики и переводе текстов, в ре-

зультате чего обучающиеся обладали лишь теоретическими знаниями. Второй метод уделял особое внимание повторению языковых структур и развитию автоматических навыков. Но на практике выяснилось, что ученики, обученные по этим методикам, сталкивались с проблемами в живом общении: они могли переводить, но не вели беседу. Это привело к необходимости создания нового метода, который бы делал акцент на разговорные навыки, а не на языковую структуру. Основоположниками коммуникативного метода стали такие ученые, как Д. Уилкинс, Х. Уидоусон и К. Брумфит. Их концепции положили начало новому направлению в обучении языкам, где язык рассматривается как инструмент для общения [6–10].

Рассмотрим основополагающие принципы коммуникативной методики:

1. Фокусирование на содержательном взаимодействии. Образовательный процесс организован вокруг практических коммуникативных целей, таких как формирование вопросов, просьб о различной помощи, представление себя.

2. Синтезирование всех аспектов языковой активности. Процессы чтения, письма, слушания и говорения развиваются в комплексе, а не по отдельности.

3. Использование аутентичных текстов, аудио- и видеофайлов, что максимально соответствует повседневной жизни.

4. Коммуникативная целенаправленность грамматических и лексических навыков. Языковые элементы осваиваются через практику в речевых упражнениях, а не за счет запоминания правил.

5. Инициативность ученика. Ученик преображается из пассивного слушателя в активного участника общения и совместной работы.

6. Обучение в парах и группах. Такой подход способствует естественному языковому взаимодействию, схожему с реальной жизнью.

7. «Заточенность» обучения под контекст. Каждое упражнение коррелирует с определенной жизненной обстановкой, что способствует повышению мотивации и осмысленности процесса. Эти ключевые моменты нашли свое воплощение в большинстве современных учебных пособий по изучению иностранного языка [1–10].

Согласно требованиям Федеральных государственных образовательных стандартов основного и среднего общего образования, ключевой задачей является развитие умений в области иностранных языков, включающих в себя лингвистические, коммуникативные, социокультурные и компенсаторные аспекты. В этом документе подчерки-

вается важность освоения навыков устной и письменной речи в типичных коммуникативных ситуациях, а также умения применять язык как инструмент для получения знаний и взаимодействия между различными культурами [1–5]. Принципы коммуникативного подхода в полной мере соответствуют этим целям. Он представляет собой единственный метод, который может гарантировать подготовку учащихся к эффективному межкультурному общению. Стандарты предписывают, что выпускник должен быть способен к диалогу, формулированию вопросов, выражению и обоснованию собственной точки зрения, что является основой коммуникативной методики. Следовательно, существует прямая связь между основными положениями ФГОС и коммуникативной методикой обучения. Современные учебные материалы разрабатываются на основе этих принципов, хотя и с различной степенью их внедрения.

Концепция коммуникативного подхода укореняется в основных принципах деятельностной и личностно-центрированной методик в области образования и психологии. Лев Семенович Выготский утверждал, что эволюция речи и мыслительных процессов индивида происходит через активное взаимодействие и коллективную работу. В этом контексте язык играет роль не просто как канал для передачи данных, но и как ключевой элемент в развитии и становлении личности [11].

Жан Пиаже и Джером Брунер подчеркивали важность активного общения с миром в качестве фундамента для развития умственных способностей и языковых навыков у детей. Эти идеи нашли своё применение в коммуникативном подходе к обучению, где ученик выступает в роли активного участника образовательного процесса, самостоятельно формирующего знания через взаимодействие [12,13].

Это включает в себя способность к командной работе, умение четко выражать и обосновывать собственное мнение, принимать обдуманные решения и уметь воспринимать позицию другого человека. Также немаловажен эмоционально-мотивационный фактор. Учебные задания, которые связаны с личным опытом студентов, способствуют возникновению чувства достижения, усиливают заинтересованность в предмете и способствуют развитию внутреннего стремления к освоению иностранного языка.

Коммуникативная методика обучения языкам является плодом долгого развития педагогических подходов и отражает современные взгляды на функции языка как инструмента для взаимодействия меж-

ду людьми и культур. Этот подход строится на ключевых принципах: осмысленном диалоге, активной роли обучающегося, гармоничном сочетании всех аспектов языковой практики и обучении в реальных жизненных ситуациях.

Исследование теоретического материала демонстрирует полное соответствие целей и задач, установленных Федеральными государственными образовательными стандартами, с ключевыми принципами коммуникативного подхода. Это свидетельствует о важности и релевантности данной методики в контексте современного образования в школах. При этом уровень внедрения коммуникативной модели в учебные издания для школ может варьироваться, что подразумевает необходимость тщательного изучения этого аспекта в рамках практического раздела исследования.

В ходе исследования были изучены учебные пособия по английскому языку [14,15,16], включая «English 5» М. З. Биболетовой, «Spotlight 7» Ю. Е. Ваулина, Эванс Вирджинии, Дули Дженни, а также «Enjoy English 6» М. З. Биболетовой. Оценка учебников проводилась по ряду ключевых параметров:

– наличие заданий, направленных на развитие коммуникативных навыков (диалоги, проектная деятельность, ролевые игры);

– использование реальных, аутентичных материалов;

– последовательность и системность в обучении всех аспектов речевой активности;

– соответствие современным образовательным стандартам (ФГОС).

Учебник «English 5» предназначен для учащихся среднего звена и включает обширный набор диалогов, вопросов для дискуссий, а также упражнений, направленных на работу в парах и группах. Особое внимание уделяется заданиям-проектам, таким как «Расскажи о своей семье» или «Опиши свой дом», которые направлены на развитие навыков монологической речи. Грамматические упражнения также присутствуют, однако их цель – поддержка практики речи. Учебник «Spotlight 7» выделяется своей коммуникативной ориентацией. Каждый модуль включает проектные задания, разработку презентаций и групповые обсуждения. К примеру, в разделе, посвященном хобби, учащимся предлагается создать мини-проект «My Favourite Hobby» и представить его одноклассникам, что помогает развивать умения аргументации, публичных выступлений и группового взаимодействия. Учебный материал сопровождается современными аудио- и

видеоматериалами, что делает процесс обучения более приближенным к реальному языковому окружению.

Учебник «Enjoy English 6» примечателен применением реальных материалов, таких как письма, статьи из интернета, интервью и объявления. Задания на аудирование включают прослушивание диалогов, максимально приближенных к естественной речи. Учащиеся не только учатся понимать тексты, но и активно реагировать на них, что полностью соответствует коммуникативному подходу в обучении.

Анализ всех учебников приведен в таблице 1.

Таблица 1 – Критерии коммуникативности учебников английского языка

Критерий	**English 5**	**Spotlight 7**	**Enjoy English 6**
Коммуникативные задания	Диалоги, интервью, проекты	Обширные ролевые игры, презентации	Диалоги, обсуждения, письменные проекты
Аутентичные материалы	Используются ограниченно (адаптированные тексты)	Используются частично (реальные ситуации)	Присутствуют регулярно (письма, статьи, интервью)
Интеграция видов речевой деятельности	Умеренная	Высокая	Высокая
Работа в парах и группах	Часто	Очень часто	Часто
Соответствие ФГОС	Средний уровень	Высокий уровень	Высокий уровень

Исследование выявило, что три рассмотренных учебных пособия в целом соответствуют ключевым аспектам коммуникативной методики обучения. Наиболее ярко эти принципы демонстрируются в

учебных комплексах «Spotlight 7» и «Enjoy English 6», где ученикам предлагаются жизненные коммуникативные сценарии, проектные методы работы и настоящие языковые материалы, в то время как учебник «English 5» больше нацелен на базовый уровень изучения английского языка и сочетает в себе как элементы классического, так и коммуникативного подходов, что является обоснованным из-за возрастных характеристик учеников. Следовательно, современные учебные материалы для школ в значительной мере удовлетворяют критериям Федеральных государственных образовательных стандартов и способствуют развитию иноязычной коммуникативной компетенции. Однако для достижения оптимальных результатов крайне важно, чтобы преподаватель не только активно включал интерактивные техники в процесс обучения, но и корректировал учебные задания в соответствии с реальными задачами, обеспечивал всестороннее использование ключевых аспектов коммуникативной методики: фокус на содержательный диалог, синтез различных аспектов языковой практики, инициативу обучающихся и учет реальной образовательной среды. Применение учебных задач, которые имитируют жизненные ситуации, помогает учащимся развивать основные составляющие владения иностранным языком: способность к восприятию устной речи и общению в языковой среде.

Таким образом, коммуникативный метод обучения зарекомендовал себя как наиболее обещающий путь в преподвании и изучении иностранных языков. Он гарантирует соответствие современным образовательным требованиям, поддерживает развитие индивидуальности ученика и способствует подготовке его к диалогу с представителями различных культур.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М.: Просвещение, 2016. – 47 с.

2. Приказ Минобрнауки РФ от 06.10.2009 г. № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования»// СПС «Гарант». – URL: https://base.garant.ru/197127/ (дата обращения 01.10.2025).

3. Приказ Минобрнауки РФ от 17.12.2010 г. № 1 897 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» // СПС «Гарант». – URL: https:// www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070507/ (дата обращения 01.10.2025).

4. Приказ Минобрнауки РФ от 17.05.2012 г. № 413 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» // СПС «Гарант». – URL: https://base.garant. ги/70188902/ (дата обращения 01.10.2025).

5. Басюк В. С., Виноградова Н. Ф., Лазебникова А. Ю. Федеральные государственные образовательные стандарты начального и основного образования: характер изменений и проблемы внедрения // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2021. – Т. 1, № 4(77). – С. 7–29.

6. Brumfit C. J., Johnson K. The Communicative Approach to Language Teaching. 6th ed., impr. Oxford: Oxford University Press, 1987.

7. Комиссарова Е. А. Методика преподавания иностранных языков: теория и практика. – М.: Просвещение, 2020. – 159 с.

8. Нуркевич А. И. Коммуникативная методика обучения английскому языку в школе. – СПб.: Речь, 2018. – 85 с.

9. Brown H. D. Principles of Language Learning and Teaching. – Pearson, 2015. – 123 с.

10. Richards J. C., Rodgers T. S. Approaches and Methods in Language Teaching. – Cambridge University Press, 2014. – 225 с

11. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 тт. – Т. 2. – М., 1982.

12. Брунер Дж. Культура образования / Дж. Брунер; пер. Л. В. Трубицыной, А. В. Соловьева. – Москва: Просвещение, 2006. – 223 с.

13. Бессарабова И. С. Педагогические взгляды Джерома Брунера в контексте американского образования (50-90-е годы): автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Волгоград: [Б. и.], 2000. – 26 с.

14. English 5 / Под ред. Биболетовой М. З., Тетериной И. Л. – М.: Просвещение, 2020. – 135 с.

15. Enjoy English 6 / Авторский коллектив. – М.: Просвещение, 2019. – 179 с.

16. Spotlight 7 / Авторский коллектив. – М.: Просвещение, 2021. – 155 с.

PRINCIPLES OF COMMUNICATIVE APPROACH IN SCHOOL TEXTBOOKS AND THEIR CONNECTION WITH EDUCATIONAL STANDARDS

A. M. Kiseleva, A. I. Gudkova

Russian Hydrometeorological University
(Russia, Saint Petersburg)

The purpose of the study is to analyze the basic principles of the communicative approach on the material of school textbooks as well as to define to what extent they correspond with the modern criteria of educational norms. The work is relevant due to the fact that academic and methodological teaching aids are only updated slowly.

Keywords: methodology, standards of modern education, academic and methodological teaching aids.

УДК 378

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ КУРСАНТОВ В ВОЕННЫХ ВУЗАХ

Косенок М. А.

Филиал Военной академии материально-технического обеспечения
имени генерала армии А. В. Хрулёва
(Россия, г. Пенза)

В статье рассматриваются особенности организации самостоятельной работы курсантов военных вузов, представляющей важную составляющую образовательной деятельности, которая способствует формированию профессиональных компетенций будущих офицеров. Отмечено, что самостоятельная работа курсантов отличается от аналогичных процессов в гражданских вузах своей направленностью на развитие практических навыков, дисциплины и ответственности. Приведена статистика опросов курсантов по проблемам обучения. Сформулированы противоречия педагогического характера между социальной потребностью в военных специалистах с творческим и самостоятельным мышлением и недостаточным уровнем такой их подготовки в военных вузах. Указано, что сегодня контроль самостоятельной работы курсантов в военных вузах выходит далеко за рамки традиционных методов и активно интегрирует передовые технологии и методики, направленные на повышение эффективности обучения и подготовку квалифицированных военных специалистов. Отмечено, что эффективность самостоятельной работы оценивается по ряду конкретных показателей, среди которых важное место занимают развитие профессиональных компетенций, умение планировать своё время и действовать организованно, соответствие выполненных работ установленным образовательным целям, а также способность к осознанному самоанализу и адекватной самооценке собственных достижений.

Ключевые слова: военные вузы, курсанты, образовательная деятельность, особенности, самостоятельная работа, организация, контроль, подготовка, эффективность.

Организация самостоятельной работы курсантов военных вузов представляет собой важную составляющую образовательной деятельности, поскольку именно самостоятельная работа способствует формированию профессиональных компетенций будущих офицеров. Важно по-

нимать специфику такой деятельности, учитывая особенности военной службы и подготовки военных кадров.

Прежде всего стоит отметить, что самостоятельная работа курсантов отличается от аналогичных процессов в гражданских вузах своей направленностью на развитие практических навыков, дисциплины и ответственности. Это связано с необходимостью готовить специалистов, готовых оперативно решать поставленные задачи даже в сложных условиях. Существуют четкие регламенты и стандарты, определяющие содержание, формы и методы самостоятельной работы, которые обеспечивают единообразие подхода ко всей системе военного образования.

Актуальность исследования педагогических путей эффективной организации самостоятельной работы в процессе вузовского обучения обусловлена комплексом социально-педагогических факторов: повышением общественных требований к качеству вузовского образования, увеличением доли самостоятельной учебно-познавательной деятельности обучающихся в рамках государственных образовательных стандартов, изменением функций преподавателя в условиях информатизации образовательного процесса, качественными преобразованиями характера профессиональной деятельности современного специалиста высшей квалификации. Особенно остро проблема педагогической организации самостоятельной познавательной деятельности обучающихся встает в военных высших учебных заведениях, где курсанты наряду с учебной одновременно включены в военно-служебную деятельность [4].

Между тем, по данным проведенных констатирующих экспериментов, почти треть курсантов (28 %) видит причины своих низких оценок по общевойсковым дисциплинам в недостаточном времени, отводимом на самоподготовку, в своем неумении планировать это время [5]. При этом, как показывает анализ итогов сдачи экзаменов и зачетов по общевойсковым дисциплинам (далее – ОВД), до 66 % курсантов, получивших удовлетворительные оценки, не только затрудняются рационально использовать время, но далеко не всегда способны творчески мыслить и продуктивно решать проблемные учебные задачи в контексте будущей военно-профессиональной деятельности. И хотя главным в собственном стиле самостоятельной работы более трети всех курсантов (34 %) выделяют именно свое умение распределять, планировать и рационально использовать время, у большинства из них (7,1 %) на младших годах обучения не сложилось понимания самостоятельной учебной работы как творческой деятель-

ности, выполняемой с максимумом индивидуальных размышлений, инициативы и без помощи преподавателя. Только 16,2 % курсантов в период начальной военной подготовки и 23,3 % среди закончивших изучение общевойсковых дисциплин считают лучшим стимулом их учебного труда творческую подготовку индивидуальных отчетов по результатам самостоятельного изучения материала. Во время экзаменов и зачетов более половины именно этих курсантов творчески выполняют самостоятельные задания повышенной сложности, тогда как около 60 % – способны решать только типовые исполнительские задачи [3].

Таким образом, налицо существенные противоречия между: социальной потребностью в военных специалистах с творческим и самостоятельным мышлением и недостаточным уровнем такой их подготовки в военных вузах; педагогической потребностью в эффективной самостоятельной учебно-познавательной деятельности курсантов и реально низким уровнем овладения ею в процессе изучения военных дисциплин; объективно достаточным временем для плановой самостоятельной подготовки и не умением курсантов продуктивно его использовать.

Обнаруженные противоречия определяют проблему специального педагогического исследования, суть которой состоит в том, чтобы найти педагогические пути эффективной организации самостоятельной работы творческого типа действия при дифференцированном учете готовности курсантов к учебно-познавательной деятельности.

Как было отмечено ранее, организация самостоятельной работы курсантов в военных вузах имеет ряд особенностей, обусловленных спецификой подготовки будущих офицеров. Самостоятельная работа направлена на формирование у курсантов навыков самостоятельного принятия решений, развития критического мышления, умения анализировать ситуацию и быстро адаптироваться к изменениям. Она также способствует развитию профессиональной компетентности и лидерских качеств.

Военная специфика будущей деятельности курсантов накладывает особые требования на организацию самостоятельной работы:

– высокая степень ответственности за качество выполняемых заданий;

– строгое соблюдение сроков и установленных норм;

– ориентация на практические результаты, имеющие прикладное значение в будущей службе;

– постоянное внимание к вопросам патриотизма, воинской чести и профессиональной этики.

Исходя из указанных требований основными целями организации самостоятельной работы курсантов является:

– углубление и закрепление полученных знаний;

– развитие способности самостоятельно приобретать новые знания;

– формирование готовности применять полученные знания в практической деятельности;

– воспитание инициативы, ответственности и организованности;

– подготовка к выполнению служебных обязанностей в войсках.

Задачи самостоятельной работы курсантов охватывают:

– изучение нормативных документов и уставов Вооруженных Сил;

– освоение современных методов управления войсками и техникой;

– проведение анализа военно-исторического опыта;

– решение тактических и технических задач;

– самоподготовку к занятиям и экзаменам.

Выделим основные организационные аспекты. Курсанты получают индивидуальные задания, направленные на углубленное изучение определенных аспектов военной науки и практики. Работа в группах над различными проектами военных дисциплин позволяет развивать навыки командного взаимодействия, что особенно важно для будущих командиров подразделений. Курсанты участвуют в научных исследованиях, конференциях и семинарах, что помогает им развиваться профессионально и интеллектуально.

Для эффективной организации самостоятельной работы используются учебные пособия, электронные ресурсы, библиотеки.

Формы самостоятельной работы разнообразны и зависят от специфики специальности и этапа обучения:

1. Индивидуальная работа – это работа с литературой и электронными ресурсами; составление конспектов и рефератов; выполнение расчетно-графических работ; подготовка докладов и презентаций.

2. Групповая работа – это участие в научных кружках и конференциях; совместное выполнение проектов и исследований; обсуждение проблемных вопросов в малых группах.

3. Практико-ориентированная деятельность – это отработка полученных знаний, направленных на формирование коммуникативной компетенции в рамках различных профессиональных сфер общения с учетом того, что эти навыки и умения впоследствии будут использованы на практике. Контроль над выполнением самостоятельных заданий осуществляется преподавателями и командирами подразделений. Оцениваются не только конечные результаты, но и процесс выполнения заданий, уровень ответственности и инициативности курсанта.

Сегодня контроль самостоятельной работы курсантов в военных вузах выходит далеко за рамки традиционных методов и активно интегрирует передовые технологии и методики, направленные на повышение эффективности обучения и подготовку квалифицированных специалистов.

Современные подходы к контролю самостоятельной работы курсантов в военных вузах действительно претерпели значительные изменения благодаря внедрению цифровых технологий и инновационных методик. Прежде всего выделяются такие направления, как цифровизация образовательного пространства и активное использование специализированных платформ и программного обеспечения. Военные вузы создают собственную инфокоммуникационную среду, куда входят как внутренние, так и внешние образовательные ресурсы, что значительно облегчает доступ к актуальной информации и повышает эффективность самостоятельного обучения. Особенно интересно выглядит идея разработки уникальных баз знаний, ориентированных исключительно на военную профессию, так как это помогает глубже погружаться в специфику будущей службы.

Также заметно широкое распространение автоматизированных обучающих систем, электронных учебников и открытых онлайн-курсов. Такие инструменты позволяют курсантам осваивать материал в удобном для себя ритме, а преподаватели получают возможность отслеживать прогресс каждого учащегося и оперативно реагировать на возникающие трудности. Важно отметить и модульно-рейтинговую систему, которая стала неотъемлемой частью современного контроля. Эта система не только фиксирует успехи курсантов, но и стимулирует их к постоянному совершенствованию, позволяя наглядно видеть собственный прогресс и сравнивать его с результатами однокурсников.

Еще одним заметным направлением стало использование интерактивных и игровых методов обучения. Здесь особенно выделяется применение деловых, ролевых и имитационных игр, которые помогают

развивать практические навыки и критическое мышление в безопасной виртуальной среде. Подобные подходы делают обучение более увлекательным и приближенным к реальным ситуациям, что крайне важно для будущих военных специалистов.

Кроме того, нельзя обойти вниманием развитие самоконтроля и самооценки среди курсантов. Сегодня учебные заведения уделяют этому аспекту особое внимание, внедряя рефлексивную практику и создавая условия для осознанного подхода к своему образованию. Курсанты учатся самостоятельно оценивать свою работу, выявлять слабые места и находить пути их устранения, что формирует ответственность и уверенность в себе.

Наконец, заслуживает внимания и электронное портфолио, которое становится универсальным инструментом фиксации достижений курсантов. Оно позволяет наглядно продемонстрировать траекторию обучения, демонстрировать накопленный опыт, проекты и успехи, облегчая оценку прогресса как самим курсантам, так и преподавателям [4].

Планирование и оценка самостоятельной работы осуществляются с учётом индивидуальных особенностей курсантов:

– задания варьируются по степени сложности и объёму в зависимости от уровня подготовки и склонностей учащихся.

– преподаватели проводят инструктажи и оказывают поддержку, особенно на начальных этапах обучения.

– старшие курсы работают преимущественно автономно, при минимальном контроле со стороны преподавателей.

Такой подход способствует максимальной реализации личностного потенциала каждого курсанта.

Все перечисленные подходы свидетельствуют о стремительном развитии образовательных технологий в военных вузах, делая процесс обучения более эффективным, персонализированным и соответствующим современным требованиям профессии.

Современные инновационные подходы к контролю самостоятельной работы курсантов в военных вузах характеризуются глубокой интеграцией цифровых технологий, активным применением интерактивных методов обучения, развитием навыков самоконтроля и рефлексии, а также широким использованием модульно-рейтинговых систем и электронных портфолио. Всё это направлено на формирование высококлассных профессионалов, готовых к решению сложных задач в условиях современной армии и быстро меняющегося мира.

Комплексная система оценивания эффективности самостоятельной работы позволяет своевременно выявлять проблемы и недостатки, поддерживать высокий уровень мотивации курсантов и формировать высококлассных специалистов, готовых к выполнению возложенных на них задач. Оценка эффективности самостоятельной работы курсантов в военных вузах представляет собой многоуровневый и систематический процесс, включающий как объективные показатели, так и качественные характеристики личного роста.

Эффективность самостоятельной работы оценивается по ряду конкретных показателей, среди которых важное место занимают развитие профессиональных компетенций, умение планировать своё время и действовать организованно, соответствие выполненных работ установленным образовательным целям, а также способность к осознанному самоанализу и адекватной самооценке собственных достижений [2].

Особенностью современной системы оценки является её ориентация на принципы индивидуализации и дифференциации. Инновационные подходы, такие как программированное обучение, рейтингово-модульная система и использование интерактивных тренажёров вооружения и военной техники, позволяют объективнее оценивать усилия курсантов и способствуют развитию их профессионального потенциала. Особое внимание уделяется формированию у курсантов навыков самоанализа, что достигается путём вовлечения их в рефлексивную деятельность, моделирования реальных боевых ситуаций и участия в деловых военных играх [5].

Таким образом, организация самостоятельной работы курсантов военных вузов строится на принципах научности, систематичности, последовательности и практической направленности, обеспечивая подготовку высококвалифицированных офицерских кадров, способных эффективно выполнять возложенные на них обязанности в любых условиях современной военной действительности. Правильная организация самостоятельной работы в военных вузах является важной частью образовательного процесса, направленной на подготовку высококвалифицированных и компетентных кадров для вооруженных сил.

Список литературы

1. Алькова Л. А. Научно-педагогические основы формирования самообразовательной компетентности обучающихся в системе выс-

шего образования. – Горно-Алтайск: РИО Горно-Алтайского гос. ун-та, 2016. – 216 с.

2. Военная психология и педагогика / Под ред. П. А. Корчемного, Л. Г. Лаптева, В. Г. Михайловского. – М.: Совершенство, 1998. – 384 с.

3. Георге И. В. Педагогические условия организации самостоятельной работы в структуре формирования профессиональных компетенций студентов образовательных организаций высшего образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Нижневартовск, 2016. – 25 с.

4. Косенок М. А. Содержание и закономерности педагогической системы // Человеческий капитал. – 2025. – № 6 (198).

5. Косенок М. А. Самоорганизация и самообразование как залог успешной самостоятельной работы обучающихся // Мир науки. Педагогика и психология. 2024. – Т. 12, № 6.

SPECIFICS OF ORGANIZiNG AND CONDUCTING INDEPENDENT WORK OF MILITARY UNIVERSITY STUDENTS

M. A. Kosenok

Branch of the Federal State-Owned Military Educational Institution
of Logistics named after General of the Army A.V. Khrulyov
of the Ministry of Defense of the Russian Federation
(Penza, Russia)

The article discusses the features of the organization of independent work by cadets of military universities, which is an important component of educational activities that contributes to the formation of professional competencies of future officers. The author notes that independent work by cadets differs from similar processes in civilian universities in its focus on the development of practical skills, discipline, and responsibility. The article provides statistics on surveys on the problems of education conducted among cadets. The article highlights pedagogical contradictions between the social need for military specialists with creative and independent thinking and the insufficient level of such training in military universities. The author states that today, the control of independent work by cadets in military universities goes far beyond traditional methods and actively integrates advanced technologies and methods aimed at improving the effectiveness of training and preparing qualified military specialists. The article mentions that the effectiveness of independent work is assessed by a number of specific indicators, including the development of professional competencies, the ability to plan one’s time and act in an organized manner, the compliance of

completed work with established educational goals, and the ability to conduct conscious self-analysis and adequately self-assess one's own achievements.

Keywords: military universities, cadets, educational activities, features, independent work, organization, control, training, efficiency.

УДК 372.881.161.1

ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ В ПРОЦЕССЕ АУДИРОВАНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ

Косенок М. А.

Филиал Военной академииматериально-технического обеспечения
имени генерала армии А. В. Хрулёва
(Россия, г. Пенза)

Описаны приемы работы с видеоматериалом при обучении русскому как иностранному языку. Показано, что применение аудивизуального материала помогает воссозданию реальной действительности страны изучаемого языка: видеоматериалы документальных, художественных фильмов, теледебатов, интервью, рекламных роликов содержат культурологическую информацию, помогающую иностранному студенту познавать чужую культуру. Доказано, что включение видеоматериалов в структуру занятия позволяет разнообразить виды учебной деятельности, способствует развитию навыков аудирования и говорения, повышает уровень мотивации к изучению иностранного языка, стимулирует самостоятельную деятельность студентов. Различные приемы работы с видеоматериалом на всех этапах изучения неродного языка позволяют преподавателю использовать репродуктивные и творческие задания, повышающие эффективность обучения и стимулирующие обучающихся к самостоятельному решению учебных задач.

Ключевые слова: аудиовизуальный, видеоматериал, мозговая деятельность, вид речевой деятельности.

При изучении языков принято выделять четыре вида языковой деятельности – чтение, письмо, говорение и аудирование. Каждый вид речевой воспринимается и обрабатывается мозгом по-разному. Считается, например, что в мозг наиболее активно поступает информация от двух видов деятельности – чтения и аудирования, тогда как с помощью говорения и письма он транслирует эту информацию в переработанном виде, как бы отчитывается о проделанной работе – репрезентует информацию. При сравнении процессов чтения и аудирования выясняется, что в процессе чтения мозг получает информацию проще, так как она более стабильна и подкреплена конкретными символами, на нее не влияют ни громкость голоса, ни скорость речи, ни особенности произношения, ни интонация, ни масса других фак-

торов, которые присущи живой речи [5]. Этот процесс упрощен, но он позволяет понять, почему одни способы передачи и приобретения информации работают легче, а другие труднее.

Если говорить об аудировании (непосредственном и опосредованном), следует отметить, что этот вид речевой деятельности отличается от всех других тем, что является более активным процессом восприятия и понимания чужой речи. Он происходит рецептивно, носит спонтанный характер и протекает во временном отношении быстро, часто без повторов и замедлений. Аудирование включает в себя распознавание устной речи в момент слушания, интерпретирование произносимых символов, придание контекстной значимости этой информации, понимание невербальных сигналов – невысказанных фактов и предположений, прогнозирование развития ситуации. Процесс обработки информации включает анализ и синтез разных по уровню языковых единиц (фонем, морфем, слов, предложений) [1].

Обучение аудированию на занятиях по РКИ направлено на формирование навыков восприятия звучащей речи и преследует такие цели, как обучение иностранных военнослужащих пониманию содержания обращенной к ним речи в разных условиях, от различных источников, знакомых и незнакомых им собеседников.

Преподаватель РКИ на занятиях по формированию процесса аудирования должен учитывать разные факторы, способствующие лучшему усвоению аудио- и аудиовизуального материала: индивидуальные и возрастные особенности обучающихся, их родной язык, этап обучения иностранных обучающихся, уровень владения русским языком на данном этапе обучения, интерес и доступность аудиоматериала, целевую установку, технологию подачи материала, а также факторы, затрудняющие восприятие (шумы, особенности артикуляции говорящего). Все перечисленное выше должно способствовать достижению цели аудирования на занятиях по РКИ, среди которых отметим как получение новой, не известной ранее информации, так и сбор дополнительной информации к уже имеющейся.

С чего начинать работу на занятиях по аудированию? Этот вопрос всегда актуален. Чтобы на него ответить, надо обратиться к методике работы с аудио- и видеоматериалами.

На начальном этапе обучения РКИ стоит работать с элементарными текстовыми материалами и показывать короткие видеофрагменты, которые позволяют повторять и закреплять изученный ранее материал. Они должны соответствовать уровню знаний обучающих-

ся. Например, можно использовать прослушивания и просмотр коротких диалогов в форматах «преподаватель – обучающийся», «обучающийся – обучающийся» для отработки изученных моделей (приветствие, знакомство, приглашение и т. д. – иными словами, диалогов с целью закрепления лексическо-грамматического и коммуникативного материала по конкретной теме).

На продвинутом этапе обучения работа по аудированию текстового материали и с видеофрагментами усложняется. Материал становятся более насыщенным незнакомыми лексическими единицами и протяженным по времени, появляются видеофрагменты с озвучиванием видеоотрывка как профессиональными дикторами, так и непрофессионалами. Также работа с текстовыми материалами и видеофрагментами ведется не только для повторения и закрепления изучаемого материала, но и для получения новой информации, необходимой для более уверенного владения русским языком применительно к целям, решаемым на занятиях. Здесь желательно соблюдать некоторые рекомендации:

1. Информация, содержащаяся в аудио- и видеоматериале, должна быть знакома или, по крайней мере, интересна и необходима. Это достигается тем, что перед просмотром иностранные обучающиеся знакомятся с необходимой лексикой и моделями для построения собственного высказывания. Что касается работы с видеоматериалами, то в идеале лучше брать несколько похожих видеоотрывков, но с разной лексикой, с озвучкой как профессионального характера, так и аутентичную озвучку.

2. Желательно, особенно на начальном этапе просмотра видеоотрывков, чтобы видеофрагмент был с последовательной двойной озвучкой – на русском языке и на родном для обучающихся языке. Неважно, будет ли это полноценный дубляж или наложенный поверх оригинального текста русский.

3. В фильме не должно быть субтитров. Никаких – ни русских, ни иностранных. Если обратимся к работе нашего мозга при получении информации, то отметим, что наш мозг ленив и стремится получать информацию наиболее простым для него путем. Получить информацию из чтения субтитров для него проще, чем из звучащей речи, поэтому просмотр фильма с субтитрами превращается в обычное чтение. А это совсем не тот навык, который необходимо развивать при работе с аудифрагментами.

Стоит отметить, что в процессе аудирования преподаватель РКИ развивает у иностранных обучающихся навыки восприятия и анализа информации не только в рамках выбранной специальности. Тематический план включает в себя темы для работы над текстами также публицистического (документальные фильмы, теледебаты, интервью) и художественного стилей речи русского языка. А это аудио- и видеофрагменты совершенно иного содержания.

Эти отрывки, кроме конкретной лексической информации, содержат много экспрессивной лексики, подкрепленной невербальными средствами общения (мимика, жесты). С одной стороны, это облегчает восприятие и понимание информации, с другой, обилие незнакомой лексики не только научного содержания, но и разговорного плана усложняет восприятие. Поэтому преподаватель должен более тщательно подбирать видеоматериал для просмотра, предваряя просмотр заданиями на расширение лексического запаса обучающихся и отработкой его в грамматических и речевых заданиях.

Рассмотрим использование обозначенных параметров и рекомендаций на примере работы с аудиотекстом и видеофильмом по теме «Великая Отечественная война. Оборона Москвы» на четвертом курсе обучения. На занятии работа будет вестись как с аудиоматериалом, так и с просмотром видеофрагмента по изучаемой теме. Обучающиеся уже знакомы с таким форматом работы. Этот вид деятельности предполагает поэтапное предъявление учебного материала – работу с лексическим минимумом по данной теме, задания на активизацию ранее изученных моделей и как итог – самостоятельное построение высказывания по проблеме изучаемого материала.

Работа начинается с лексической подготовки, которая включает снятие лексических и грамматических трудностей и формирование мотивационной готовности к восприятию аудио- и видеоматериала. С этой целью подготовительные упражнения, которые помогают иностранным обучающимся сосредоточить внимание на восприятии содержания текстового материала. Это достигается путем работы с речевыми упражнениями, которые приближают обучающихся к естественному речевому общению и формируют умения вычленять из потока речи знакомые слова и выражения, с помощью которых и будет выстраиваться понимание всего аудио- и видеоматериала.

Следующий этап работы – предъявление текстового аудиоматериала по теме занятия (преподавателем или выбранными курсантами из числа обучающихся), который завершается ответами на вопросы

для контроля понимания текста и подготовки к восприятию видеоматериала.

Далее начинается этап работы с видеоматериалом. Так, видеофрагмент открывается репортажным вступлением, сопровождаемым демонстрацией архивных документальных кадров. Видеоряд демонстрируется без звука, при этом задача обучающихся заключается в том, чтобы предугадать место и время происходящего, проанализировать невербальные компоненты коммуникации (мимику и жесты), сформулировать гипотезы относительно содержания видеофрагмента, перевести зрительные образы в языковую форму: выразить свою мысль средствами изучаемого языка.

Каждый интерпретирует увиденное по-своему, что может вызвать дискуссию. После обмена мнениями преподаватель включает тот же фрагмент со звуком для контроля правильности и полноты восприятия материала. После верификации точности понимания и корректировки возможных расхождений в восприятии преподаватель обращает внимание на речевые модели, необходимые для грамотного построения высказывания. Важность этого этапа обусловлена эффектом погружения: обучающиеся ощущают себя частью событий, что мотивирует их продолжать обсуждение темы.

Следующий этап работы – работа с видеоматериалом, который предусматривает самостоятельную деятельность обучающихся. Обучающимся выдаются таблицы для заполнения во время просмотра выбранного заранее преподавателем видеофрагмента. Получив раздаточный материал, который содержит вопросы, обучающиеся знакомятся с ними. далее они должны дать письменные ответы на данные вопросы. Частота воспроизведения видеоматериала определяется преподавателем в соответствии с уровнем языковой подготовки учебной группы. Этот этап имеет особую значимость, поскольку предполагает детализированный анализ материала. После заполнения таблиц обучающиеся выполняют контрольное прослушивание видеофрагмента с целью проверки и корректировки своих ответов.

Заключительный этап работы с видеоматериалом организован следующим образом: преподаватель или назначенный им обучающийся зачитывает текст, соответствующий сюжету фильма, но содержащий фактические ошибки. Задача обучающихся выявить неточности в представленной информации, сформулировать корректные варианты, обосновать свою позицию. На этом этапе развиваются

критическое восприятие информации и навыки аргументированного высказывания.

Данная методика способствует глубокому усвоению содержания видеоматериала и прочному закреплению тематических знаний. Как показывает практика, обучающиеся демонстрируют высокую результативность при выполнении подобных заданий. В качестве самостоятельного задания обучающимся предлагается подготовить сообщение, которое предполагает творческую интерпретацию изученного материала, самостоятельный отбор и использование соответствующих лексических средств, демонстрацию сформированных языковых компетенций.

В целом можно сказать, что предложенная система заданий демонстрирует высокую эффективность в обучении РКИ, поскольку повышает мотивацию за счёт увлекательного формата работы с аудиовизуальным материалом, развивает говорение через эмоциональное вовлечение и непроизвольное запоминание, обеспечивает мультисенсорное восприятие (зрительные и слуховые опоры).

Таким образом, можно утверждать, что использование аудеоматериалов на занятиях по РКИ способствует созданию естественной речевой среды, повышает эффективность обучения, стимулирует курсантов к самостоятельному решению учебных задач. Работа с видеоматериалами позволяет одновременно формировать коммуникативную компетенцию, языковые навыки, социокультурные знания, что в совокупности готовит обучающихся к реальному общению с носителями языка.

Список литературы

1. Пепеляева Е. А. Использование видеоматериалов как средства формирования коммуникативной компетентности в процессе обучения русскому языку как иностранному // Филологические заметки. – 2014. – Т. 2. – С. 688–695.

2. Рафикова Н. Н. Использование видеотехнологии на уроках иностранного языка // Язык. Речь. Коммуникация. – 2000. – Вып. 5. – С. 84–90.

3. Богомолов А. Н. Работа с аутентичными телевизионными материалами на уроках РКИ (средний и продвинутый этапы обучения). – URL: www.dist-learn.ru/ (дата обращения: 12.12.2025).

4. Кашпирева Т. Б., Соловьева Т. А. Видеоматериалы на занятиях по РКИ: развитие коммуникативной компетенции в иностранной аудитории // Молодой ученый. – 2016. – № 13.2 (117.2). – С. 43–45. –

URL: https://moluch.ru/archive/117/32399/ (дата обращения: 11.11.2025).

5. Лешли К. С. Мозг и интеллект/ Пер. с англ. А. А. Нусенбаума, 1993. – С. 85–91.

FORMING SPEECH SKILLS IN LISTENING DURING RFL CLASSES

M. A. Kosenok

Branch of the Federal State-Owned Military Educational Institution
of Logistics named after General of the Army A.V. Khrulyov
of the Ministry of Defense of the Russian Federation
(Penza, Russia)

The article describes techniques for working with video materials while teaching Russian as a foreign language. The author notes that the use of videos helps recreate the reality of the country of the target language, as audio and video materials of documentaries, feature films, TV-debates, interviews, and commercials contain cultural information that helps a foreign student to learn the foreign culture. The article proves that including videos into the lesson structure enables diversifying types of learning activities, contributes to the development of listening and speaking skills and increases the level of motivation to learn a foreign language and independent student activity. Various methods of working with video materials allow the teacher to use reproductive and creative tasks that increase the effectiveness of training as well as encourage students to solve educational problems independently.

Keywords: audiovisual, video material, brain activity, type of speech activity.

УДК 37.091.3

МЕТОДИКА РАБОТЫ НЕРУССКОЙ АУДИТОРИИ НАД РУССКИМ ТЕКСТОМ ИЗЛОЖЕНИЯ

Масимов О. М.

Таджикский государственный
педагогический университет имени С. Айни
(Республика Таджикистан, г. Душанбе)

Статья посвящена исследованию способов совершенстсвования письменных текстов студентами, овладевающими русским языком как вторым родным в университетах и других учреждениях высшего образования, где русский язык не является основным предметом обучения.

Обучение русскому языку в условиях преобладания носителей другого языка часто фокусируется на развитии умений говорить связно и последовательно. Однако написание различных работ – эссе, изложений и сочинений – позволяет преподавателям помочь студентам анализировать свои текстовые знания, оценивать их качество и знакомить с эффективными методами улучшения как структуры текста, так и его содержания.

Ключевые слова: методика, аудитория, текст, грамматика, орфография, простые предложения, сложные предложения, речь, студенты, знания.

Улучшить способность критически анализировать тексты можно, уделяя время повторной обработке своего изложения. Нами выяснялась эффективность работы нерусских (таджикских) учащихся над повторным воспроизведением русского текста [4, с. 13]. Методика С. А. Лукьянова, разработанная для школ и вузов, была применена для повторной работы над текстом изложения в условиях национальной аудитории [6].

Эту работу можно провести в национальных группах первого и второго курсов [7, с. 23]. После первого знакомства с оригинальным текстом (литературным произведением) проводится краткое обсуждение его смысла и разъяснение сложных слов. Далее студенты записывают то, что они запомнили. Порой перед началом письма предлагается составить план работы. Спустя некоторое время эта работа возобновляется: студентам возвращаются их записи, и текст заново прочитывается дважды – сначала в нормальном ритме, а затем медленнее, с выделением пауз. Прежде этого обсуждается важность мно-

гократной обработки текста при составлении изложения. После этого студенты получают задание использовать свои первоначальные версии и написать новый пересказ литературного произведения. В слабых группах повторному изложению предшествует анализ типичных грамматических и орфографических ошибок.

Пауза в работе над текстом дает студентам возможность взглянуть на него скептически, как будто они читают чужую работу.

Это позволяет им внести необходимые исправления и улучшить качество текста.

Работая над второй версией текста, студенты фокусируются на грамматических характеристиках сложных предложений и модифицируют их.

Анализируя поправки, мы опирались на классификацию, разработанную В. Е. Мамушиным [6].

Изменяется содержание и строение предложений. Студенты делают простые предложения длиннее и информативнее, добавляя к ним новые слова или целые фразы. Например, из «*Он интересовался живописью*» можно сделать «*Он интересовался живописью и ходил на выставки*». Простые предложения преобразуются в сложные (сложносочиненные, сложноподчиненные, бессоюзные предложения); например, в первом варианте: «*Он был увлечен как литературой, так и музыкой*», во втором: «*Помимо обширного чтения, он был страстным любителем музыки, и скрипка занимала особое место в его сердце*». Увеличивается количество простых предложений, объединенных в сложные, например, в первом варианте первокурсника: «*Он был широкоплечий, и он казался старше своих лет*», во втором: «*Парень казался старше своего возраста: он был широкоплечий и напоминал восемнадцатилетнего юношу, хотя ему было пятнадцать лет*».

Предложения первоначального текста студенты заменяют другими; например, в первом варианте второкурсника: «*Третьяков все это делал не для себя, а для народа*», во втором: «*Приобретенное он не доверял даже царю, потому что все это делалось на благо народа*».

Очень часто в работах первого варианта встречаются незаконченные предложения или неправильно построенные речевые конструкции, во втором студенты исправляют эти недочеты.

В простых и сложных предложениях производится замена слов и словосочетаний другими словами и словосочетаниями, например:

«*носит название Садриддина Айни» – «называется по имени Садриддина Айни*»; «*полагал*» – «*считал*»; «*Он приобрел две картины, принадлежащие кисти Шильдера и Худякова*» – «*Он приобрел картины, написанные художниками Шильдером и Худяковым*»; «*разных художников*» – «*лучших художников*»; «*началась война*» – «*грянула война*» и др.

У студентов возникает желание расширить, улучшить свой первоначальный текст. Изначально простые высказывания нередко усложняются с целью прояснения сути текста или конкретных фраз. На их базе регулярно создаются сложные синтаксические единицы – сложносочинённые и нераспространённые конструкции, позволяющие отражать временную последовательность событий, условия, ограничения и причины явлений.

Изменения в словарном составе указывают на углубленное понимание значения слов, выбор наиболее подходящих терминов для формулировки идей и желание точно воспроизводить стилистическую окраску исходного материала.

Результаты наших исследований демонстрируют, что в процессе редактирования и улучшения своих работ студенты, принадлежащие к различным национальным группам, осуществляют схожие правки, аналогичные тем, что делают российские школьники. Но наблюдались и поправки, типичные для речи студентов нерусской национальности, в частности, связанные с особенностями таджикского языка. Рассмотрим их, так как такие поправки показывают отличия в работе над повторными изложениями студентов разных национальных групп.

Иногда у студентов встречались грамматические неточности, обусловленные недостаточным владением правилами согласования и подчинения в русском языке. Чаще всего это проявлялось в ошибках согласования существительных в роде и числе. Однако эти недочеты обычно устранялись при проверке работ.

Ошибки же, вызванные либо опущением предлога, либо его неправильным использованием, объясняются особенностями таджикского языка, где функции предлогов выполняют послелоги. И эти ошибки также корректировались при последующей проверке.

Говоря об орфографических ошибках, изначально следует заметить, что еще нет достаточно четких критериев для их выделения. Так, в русской и национальной аудиториях орфографическими ошибками по традиции считаются ошибки типа «*колидор*» вместо *коридор,* «мачт» вместо *матч.* Эти ошибки некоторые лингвисты и методисты

(В. Ф. Иванова, В. М. Бельдиян, Н. И. Аржанов) предлагают при проверке письменных работ выделить в особую группу – произносительных (или орфоэпических) ошибок. В письменной речи нерусских студентов не всегда легко, пользуясь существующими классификациями, разграничить орфографические и грамматические ошибки.

Группируя орфографические ошибки, характерные для студентов нерусской национальности, мы опираемся на терминологию Н. Н. Алгазиной, разработанную для обозначения вариантов орфограмм в письменной речи школьников, но используем эту терминологию в несколько ином значении: неправильное написание, когда вместо нужного слова пишется другое, похожее по звучанию, но имеющее иной смысл (например, «*одеть пальто*» вместо «*надеть пальто*»).

На начальном этапе работы учащиеся часто совершают оговорки, обусловленные индивидуальными особенностями их речи. Воспринимая устную речь на русском языке, они интерпретируют услышанное, адаптируя звучание слов к собственным фонетическим привычкам, например: «*собраль*» вместо *собрал,* «*картини*» вместо *картины,* «*царью*» вместо *царю.*

Подобные ошибки, как правило, во втором варианте исправляются.

Часто студенты допускают вставку лишних гласных между согласными в слове, например: *должена* вместо *должна, вынемательно* вместо *внимательно.*

При выполнении первого варианта студенты допускают и такого типа ошибки: *посвиатил* вместо *посвятил, карийе* вместо *карие, зайнета* вместо *занята.* В большинстве случаев такие ошибки (В. М. Бельдиян называет их реинтерпретацией) исправляются студентами, но все же следует произвести их разбор.

Студенты часто допускают морфологические варианты орфографических ошибок, которые обусловлены тем, что они не умеют выделить состав слов, например: *широко пленный* вместо *широкоплечий.*

В работах встречаются так называемые семантические варианты орфографических ошибок, которые связаны с тем, что студенты не знают русского слова либо не понимают его точного значения, например: *походил* вместо *похудел.*

Анализ исправлений в окончательных вариантах позволяет заключить, что процесс повторной работы над текстом играет ключе-

вую роль в **отсеивании** внутренней речи, используемой для создания русского текста, от **воздействия** родного языка.

Опираясь на результаты исследований, проведенных Л. Л. Гуровой, О. К. Тихомиров отмечает: «Хорошими мы считаем не только безошибочные и оптимальные решения, но также и такие, в которых учащийся умеет найти и исправить ошибку... Для эффективного решения необходимо осознание операций, осуществляющих контролирование хода решения и его результата» [8, с. 209]. Анализ студенческих работ показывает, что выявление слабых мест и ошибок в тексте облегчается сопоставлением написанного студентом с первоначальным вариантом после оценки преподавателя.

Исправления демонстрируют, что при первом подходе студенты уделяют основное внимание осмыслению и организации фактов. Повторная работа дает им возможность переориентировать внимание, что способствует коррекции ошибок.

Однако для улучшения грамотности студентов преподавателю все же целесообразно после проверки первых работ провести специальный разбор наиболее типичных ошибок, что нами и было сделано в группах со слабым и средним уровнем владения русским языком.

В заключение можно сказать, что внесение изменений в уже написанное изложение положительно сказывается на его содержании: оно становится более развернутым и насыщенным информацией. Анализ и корректировка изложения стимулируют внимательное изучение первоисточника, выбор наиболее подходящих выражений и проверку правильности их использования. Кроме того, такая практика способствует улучшению правописания и грамматики. Благодаря этому расширяются лингвистические знания (словарный запас и грамматические конструкции), а также укрепляется кратковременная память. Это позволяет минимизировать влияние влияния других языков на русский.

Список литературы

1. Абдуллаева М. А. Учебные задания по обучению диалогической речи студентов-таджиков. – Душанбе, 1982.
2. Алгазина Н. Н. Предупреждение орфографических ошибок учащихся V–VIII классов. – М., 1965.
3. Вишнякова Т. А. Основы методики преподавания русского языка студентам-нефилологам. – М.: Русский язык, 1982.

4. Джуманова Д. Р. О проведении повторной работы над текстом изложения // Русский язык и литература в узбекской школе. – 1984. – № 1.

5. Ляховицкий М. В. Методике преподавания иностранных языков. – М.: Высшая школа, 1981. – 121 с.

6. Лукьянов С. А. Методика работы над изложениями с комплексным анализом текста. – М.: Свет, 2018. – 236 с.

7. Лишин О. В. Педагогическая психология воспитания: учеб. пособие. – М., 2003. – 332 с.

8. Программа по русскому языку для общеобразовательных учреждений с таджикским языком обучения. – Душанбе, 2008. – 124 с.

9. Юлдошев У. Р. Лингвометодические основы обучения русскому языку в профессиональной подготовке студентов-медиков в условиях таджикско-русского двуязычия. – Душанбе, 2000. – 136 с.

10. Мамушин В. Е. Психолого-методические основы развития связной речи учащихся. – Иваново, 1976.

11. Тихомиров О. К. Психология мышления. – М., 1984.

METHODOLOGY FOR WORKING WITH NON-RUSSIAN AUDIENCE ON RUSSIAN SUMMARY TEXT

O. M. Masimov

Tajik State Pedagogical
University named after S. Aini
(Dushanbe, the Republic of Tajikistan)

This article explores ways to develop students' ability to improve their writing skills while learning Russian as a second language at universities and other higher education institutions where Russian is not the primary subject.

In settings where Russian is predominantly spoken by native speakers, teaching Russian often focuses on developing coherent and consistent communication skills. However, writing various work such as essays, summaries, and compositions allows teachers to help students analyze their textual knowledge, evaluate its quality, and introduce effective methods for improving both text structure and content.

Keywords: methodology, audience, text, grammar, spelling, simple sentences, complex sentences, speech, students, knowledge.

УДК 81

ГИПЕРО-ГИПОНИМИЧЕСКАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ ЧАСТНООТРАСЛЕВЫХ СОСТАВНЫХ ТЕРМИНОВ

Маслова Н. Н.

Санкт-Петербургский государственный университет
(Россия, г. Санкт-Петербург)

Статья посвящена описанию структурирующих родо-видовых отношений элементов частноотраслевых терминосистем «кардиология» и «пульмонология» на примере составных терминов, именующих болезни и патологические состояния. Предложенный автором анализ иллюстрирует положение о том, что классификация, основанная на родо-видовых отношениях, позволяет выделить исходные понятия со сгруппированными вокруг них производными понятиями и создать общую классификацию понятий.

Ключевые слова: терминосистема, составной термин, термин-гипероним, термин-гипоним, родо-видовые отношения, ономасиологический базис.

Одной из задач комплексного изучения русского языка и его преподавания в иностранной аудитории является эффективное освоение языка специальности, в котором важное место отводится описанию и обучению терминологии.

В настоящее время среди интенсивно развивающихся терминологий особенно выделяется медицинская терминология.

Понятие «медицина» включает в себя большое количество отдельных дисциплин, предметом которых является человек, его организм, здоровье, способы профилактики и лечения заболеваний. В данной статье обратимся к таким обширным по лексическому составу и важным по значению клиническим медицинским дисциплинам как «кардиология» и «пульмонология», представляющим собой фрагмент лексического фонда языка медицины.

Ввиду анатомической близости и взаимозависимости кардиосистемы и бронхо-лёгочного аппарата кардиология и пульмонология являются наиболее близкими медицинскими дисциплинами в плане терминологического состава, обусловленного сходными способами обследования и диагностирования.

Термины данных терминологических систем выражают различные группы понятий: органы и их болезни, патологические состояния, симптомы, нозологические формы, типы оперативного вмешательства, способы обследования или лечения, типы инструментов или технического устройства. Ограничимся наиболее актуальной группой понятий – «болезни» и «патологические процессы».

Профессиональная задача медиков – предотвращение кардиологических и пульмонологических заболеваний – требует расширения научного медицинского знания, а это влечёт за собой рост специального лексического фонда, описывающего новые понятия. В системе медицинских понятий группы «болезнь» и «патологические процессы» являются самыми значительными про количеству терминов, выражающих эти понятия.

Энциклопедический словарь медицинских терминов даёт следующее определение понятия «болезнь»: жизнь, нарушенная в своём течении повреждениями структуры и функции организма под влиянием внешних и внутренних факторов, понятия «патологические процессы» – закономерно возникающая в организме последовательность реакций на повреждающее действие патогенного (т. е. вызывающего заболевание) фактора [2, с. 88].

Понятия «болезнь» и «патологические процессы» выражаются разными типами терминов – однословными (*кардиомиопатия, кардиодистрофия*) и составными (*тахикардия неврогенная, стенокардия психо-эмоционального напряжения, альвеолярный протеиноз лёгких*). Значительная часть терминосистем кардиологии и пульмонологии представлена составными терминами (68 % от общего числа терминов кардиологии, 72 % от общего числа терминов пульмонологии).

Терминосистема как целое множество элементов, находящихся между собой в определённых отношениях и связях, существует для выполнения определённой функции благодаря особому способу согласования (Д. С. Лотте, Л. А Новиков). Важнейшим структурирующим отношением элементов в семантическом поле является иерархическая система, основанная на родо-видовых отношениях.

Гиперо-гипонимические отношения представляют собой включение единиц в соответствующий класс наименований от высшего к низшему. Большие семантические блоки делятся на классы, классы на подклассы и т. д. вплоть до элементарного семантического микрополя – лексико-семантической группы, например:

«болезни бронхо-лёгочного аппарата»;

«болезни бронхо-лёгочного аппарата воспалительного характера»;

«болезни бронхо-лёгочного аппарата воспалительного характера с указанием возбудителя заболевания»;

«болезни бронхо-лёгочного аппарата воспалительного характера с указанием на характер течения заболевания» и т. п.

Понятийно-языковая иерархическая классификация, лежащая в основе любой системы знания, необходима для чёткой логической выводимости понятий конкретного (видового) уровня из общих (родовых) понятий.

В представленных частноотраслевых составных терминах носителем общего (гиперонимического) понятия выступает ономасиологический базис (доминанта многокомпонентного термина). В качестве языкового выражения ономасиологического базиса выступает слово, семантическая структура которого содержит признаки, являющиеся обязательными и общими для семантического поля «болезни и патологические процессы кардиологии» и семантического поля «болезни и патологические процессы пульмонологии».

Обязательным и общим для терминов – доминант понятийного поля «болезни и патологические процессы кардиологии» являются признаки понятия «преимущественное поражение органа», обусловленные признаками понятия анатомической структуры и физиологии сердца. Инвариантными для терминов-доминант понятийного поля «болезни и патологические процессы пульмонологии» также являются признаки понятия «преимущественное поражение органа», но обусловленные признаками понятия анатомической структуры бронхолёгочного аппарата и его физиологии.

В рамках кардиологической и пульмонологической терминологий среди терминов – названий болезней сердца и бронхо-лёгочного аппарата могут быть выделены функционально-инвариантные парадигмы, обусловленные следующими классификационными признаками понятия: воспалительные болезни кардиосистемы и бронхолёгочного аппарата, невоспалительные болезни, опухолевые патологические процессы, специфические патологии анатомии и физиологии сердца и бронхо-лёгочного аппарата, общеотраслевые патологические процессы.

Принимая во внимание указанные признаки, можно выделить классы языковых единиц в семантических полях «болезни и патоло-

гические процессы кардиологии» и «болезни и патологические процессы пульмонологии»:

– болезни воспалительного характера – этот класс формируется родовыми терминами *миокардит, перикардит, эндокардит, тромбоэндокардит* в кардиологии, *альвеолит, бронхит, плеврит, пневмонит* – в пульмонологии;

– болезни невоспалительного характера – этот класс формируется родовыми терминами *миокардиосклероз* – в кардиологии, *акариаз, амилоидоз, актиномикоз, амебиаз, гистиоцитоз, гемосидероз, протеиноз, пневмосклероз* – в пульмонологии;

– опухолевые патологические процессы – этот класс формируется родовым термином *лейомиома* в пульмонологии, *саркома* – в кардиологии;

– специфические патологические процессы анатомии и физиологии сердца – этот класс формируется родовыми терминами *аритмия, брадикардия, кардиомиопатия, стенокардия, тахикардия, миокардиодистрофия, порок сердца*,

– специфический патологический процесс бронхо-лёгочного аппарата – пневмония;

– общеотраслевые патологические процессы – этот класс формируется родовыми терминами *астма, болезнь, недостаточность, стеноз, дистрофия, гипертензия, гипертрофия, инфаркт, дилатация* в кардиологии, *астма, отёк, эмфизема, эмпиема* – в пульмонологии.

Для подхода к терминосистеме как целостной макроструктуре важно установить доминанту. Это предполагает представление терминов данной области знаний в виде ряда, выстроенного по нарастанию и убыванию доминанты, а также представление этих терминов в виде многомерного пространства-континуума, характеризуемого встречаемостью терминов в пределах каждой инвариантной терминосистемы.

Родовое понятие и выражающий его термин охватывает понятие в целом. В семантике родового термина-доминанты на первый план выступают интегральные семы значения.

На основе родовых терминов указанных терминосистем образуются термины, выражающие видовые и подвидовые понятия. С точки зрения объёма понятий родовое понятие – более широкое, а видовое понятие – более узкое, так как оно применимо только в объёме первого понятия. Однако «более широкое понятие ни в коем случае нельзя рассматривать как сумму более узких понятий, т. е. родовое понятие

не является суммой видовых» [7, с. 91]. Значение терминов-гипонимов семантически сложнее, чем у терминов-гиперонимов, а представленный ими класс явлений уже. Узкое значение образуется путём указания на дополнительные признаки, суживающие широкое значение родового термина. У термина, выражающего видовое понятие, наряду с категориальными семами выступают на первый план семы с дифференциальными признаками понятия.

Так, доминанта миокардит, выражающая родовое понятие «кардиологическая болезнь воспалительного характера», содержит уточнители различных видовых признаков: качественная характеристика воспаления, уточнение органа или места воспаления, указание на характер течения воспаления, указание на тип возбудителя воспаления:

миокардит ревматический,
миокардит ревматический диффузный,
миокардит ревматический очаговый,
миокардит идиопатический,
миокардит аллергический,
миокардит вирусный,
миокардит грибковый,
миокардит токсический,
миокардит токсико-химический,
миокардит изолированный межуточный острый.

Из данной группы примеров видно, что одно родовое понятие характеризуется 12-ю видовыми признаками, каждое из которых конкретизирует общее родовое понятие в каком-либо отношении, являясь отдельным самостоятельным понятием.

Родо-видовая классификация названий болезней и патологических процессов кардиологии и пульмонологии является весьма разветвлённой. В миротерминосистеме «болезни и патологические процессы кардиологии» выявлено до семи родо-видовых соотношений одной функционально-инвариантной группы, например:

1) общеклинический патологический процесс – локализация по органу (*дилатация сердца, инфаркт миокарда, астма сердечная, разрыв сердца, саркома сердца, астма митральная*);

2) общеклинический патологический процесс – локализация по органу – причинно-качественная характеристика (*стеноз устья аорты приобретённый*);

3) общеклинический патологический процесс – локализация по месту органа (*левожелудочковая недостаточность, разрыв сердца*

внешний, гипертрофия правого желудочка, стеноз левого атриовентрикулярного отверстия, стеноз правого атриовентрикулярного отверстия, недостаточность левого предсердно-желудочкового клапана, недостаточность правого предсердно-желудочкового клапана, недостаточность левопредсердная);

4) общеклинический патологический процесс – качественная специфическая характеристика процесса (*болезнь гипертоническая*);

5) общеклинический патологический процесс – локализация по органу – характер течения заболевания (*болезнь сердца ишемическая, стеноз устья аорты относительный, гипертрофия миокарда идиопатическая, кальцифицирующая болезнь миокарда, дефибрилляция сердца спонтанная*);

6) общеклинический патологический процесс – локализация по органу – характеристика по месту процесса (*дистрофия миокарда очаговая, болезнь проводящей системы сердца изолированная стенозлёгочного ствола надклапанный, стеноз лёгочного ствола подклапанный*);

7) общеклинический патолдогический процесс – локализация по месту органа – характеристика процесса по форме (*стеноз левого атриовентрикулярного отверстия воронкообразный*).

В микротерминосистеме «болезни и патологические процессы пульмонологии» до шести родо-видовых соотношений одной функционально-инвариантной группы, например:

1) специфический патологический процесс – характеристика возбудителя процесса (*пневмония коревая, пневмония сибиреязвенная, пневмония пневмококковая, пневмония чумная, пневмония микоплазменная, пневмония стафилококковая*);

2) специфический патологический процесс – причинно-качественная характеристика процесса (*пневмония послеоперационная, пневмония токсическая, пневмония гипостатическая, пневмония туляремийная, пневмония ревматическая, пневмония билиозная, бронхоэктаз постбронхитический, бронхоэктаз врождённый, бронхоэктаз диспластический, бронхоэктаз деструктивный*);

3) специфический патологический процесс- характер течения процесса (*пневмония хроническая, пневмония септическая, пневмония геморрагическая, пневмония острая, пневмония обтурационная, бронхоэктаз сухой, бронхоэктаз ретегционный, бронхоэктаз атрофический, бронхоэктаз варикозный*);

4) специфический патологический процесс – локализация по месту процесса (*пневмония интерстициальная, пневмония очаговая, пневмония центральная, пневмония перифокальная, пневмосклероз периваскулярный*);

5) специфический патологический процесс – локализация по органу (*бронхоэктаз ателектатический*);

6) специфический патологический процесс – причинно-качественная характеристика – временная характеристика процесса (*пневмония посттравматическая первичная, пневмония посттравматическая вторичная*).

Представленная родо-видовая классификация отражает три вида классификаций болезней и патологических процессов кардиологии и пульмонологии: этиологический (указывает причину заболевания), клинический (отражает тип, характер протекания заболевания), морфолого-анатомический (указывает на локализацию патологического процесса в органе).

Список литературы

1. Болезни органов дыхания / под ред. Н. Е. Палеева. В 3-х тт. – М., 1990.

2. Даниленко В. П. Русская терминология. Опыт лингвистического описания. – М., 1977.

3. Илькович М. М. Заболевания органов дыхания. В 2-х тт. – М., 1992.

4. Канделаки Т. Л. Семантика и мотивированность терминов. – М., 1977.

5. Кубрякова Е. С. Части речи в ономасиологическом освещении. – М., 1978.

6. Лейчик В. М. Применение системного подхода для анализа терминосистем // Терминоведение, 1993.

7. Лотте Д. С. Основы построения научно-технической терминологии. – М., 1961.

8. Новиков Л. А. Лексикология // Современный русский язык / Под ред. В. А. Белошапковой. – М., 1989.

9. Руководство по кардиологии / Под ред. акад. Е. И. Чазова. В 4-х тт. – М., 1982.

10. Ступин В. А. Терминологическая структура (о принципах, задачах и цели терминологического анализа текстов, представляю-

щих некоторую область знаний) // Научный симпозиум «Семиотические проблемы языков науки, терминологии и информатики». Ч. 2. – М., 1970.

11. Щур Г. С. Теория поля в лингвистике. – М., 1974.

12. Энциклопедический словарь медицинских терминов / Под ред. Б. В. Пиотровского. В 3-х тт. – М., 1982–1984.

HYPER-HYPONIMIC CLASSIFICATION OF SUBDISCIPLINARY COMPOSITE TERMS

N. N. Maslova

St-Petersburg State University
(Saint Petersberg, Russia)

The article deals with the description of structuring genus-specific relations of the elements of the particular branch terminological systems "cardiology" and "pulmonology" on the example of composite terms naming diseases and pathological conditions. The analysis proposed by the author illustrates the statement that the classification based on genus-specific relations makes it possible to identify the initial concepts with derived concepts grouped around them and to create a general classification of concepts.

Keywords: terminological system, compound term, hyperonym term, hyponym term, genus-specific relations, onomasiological basis.

УДК 811 373

РОЛЬ ЯЗЫКА В ФОРМИРОВАНИИ ОБЩЕСТВЕННОГО МНЕНИЯ

Мещерякова Н. В.

Филиал Военной академии материально-технического обеспечения
имени генерала армии А. В. Хрулева
(Россия, г. Пенза)

В условиях обострения геополитической напряжённости и трансформации информационного пространства язык становится ключевым инструментом формирования общественного мнения. Военно-политические эвфемизмы – смягчающие или маскирующие реальность языковые конструкции – играют всё более заметную роль в официальной риторике государств, СМИ и дипломатических коммуникациях. В данной статье анализируются функции, типы и прагматические цели военно-политических эвфемизмов в современных конфликтах, а также их влияние на восприятие войны и насилия.

Ключевые слова: эвфемизм, военно-политическая лексика, язык конфликта, манипуляция сознанием, военный дискурс.

В условиях глобальной информационной войны и медийной поляризации военно-политический дискурс всё чаще использует эвфемизмы как инструмент управления общественным восприятием. Настоящая статья исследует функции, типологию и прагматические цели военно-политических эвфемизмов в современных СМИ и официальных выступлениях. Анализ показывает, что эвфемизмы позволяют смягчать моральную ответственность, легитимизировать военные действия и формировать нужную аудитории картину конфликта.

Современные военно-политические конфликты всё чаще сопровождаются не только боевыми действиями, но и войной значений – борьбой за контроль над интерпретацией событий через язык. В этом контексте эвфемизм (от греч. euphēmos – «благозвучный») превращается из стилистического приёма в мощный инструмент политической коммуникации. Эвфемистическая лексика является объектом лингвистических исследований не одно десятилетие [1, с. 46]. Эвфемизм – это лингвистическое средство, призванное заменить прямое, часто резкое или неприемлемое выражение на более мягкое или социально

приемлемое. Эвфемизмы позволяют смягчить, скрыть или переосмыслить жестокую реальность конфликтов, тем самым снижая моральное сопротивление аудитории и легитимизируя действия власти.

Цель данной статьи – исследовать природу, функции и эволюцию военно-политических эвфемизмов в условиях XXI века, а также проанализировать их роль в формировании дискурса безопасности, национальной идентичности и «другого», выявить закономерности употребления таких эвфемизмов и их роль в формировании общественного мнения.

В военно-политическом дискурсе эвфемизмы выступают не просто как проявление вежливости, но как мощный прагматический инструмент манипуляции. Современные вооружённые конфликты, от сирийской гражданской войны до украинского кризиса, сопровождаются интенсивным использованием эвфемистической лексики в медиа и политических заявлениях.

Эвфемизм в лингвистике трактуется как средство смягчения негативной коннотации; стратегия управления реальностью через язык; элемент идеологического дискурса.

Военно-политические эвфемизмы часто возникают в контексте так называемого «двойного языка» (double-speak), когда язык используется для замаскированной пропаганды. Эвфемизмы нейтрализуют социальный дискурс, смягчая негативное воздействие табуированных тем, которые могут вызвать общественное неодобрение и беспокойство. В настоящее время в российских СМИ широко применяются военно-политические эвфемизмы, которые известны своей манипулятивной направленностью и тенденцией к двойным стандартам, при помощи которых намеренно маскируется правда о происходящем. Эвфемизмы широко используются в современных СМИ, это отчасти связано с таким явлением, как политкорректность. В настоящее время считается неправильным называть кого-либо «инвалидом», следует говорить «человек с ограниченными способностями». Это также продиктовано вежливостью, стремлением не создавать конфликтов в обществе.

Специфика военно-политического дискурса определяется особенностями политического и военного дискурса. Но политический дискурс затрагивает все вопросы, в том числе внутреннюю политику государства, выборы и многое другое.

Тематика военно-политического дискурса связана с международными отношениями. Поэтому военно-политический дискурс обусловлен внешней политикой, проводимой государством.

Выявлены следующие ключевые функции военно-политических эвфемизмов:

– демаскировка/ замаскировка реальности (например, «спецоперация» вместо «война»);

– моральное оправдание («борьба с терроризмом»);

– снижение тревожности аудитории («нанесение точечных ударов» вместо «бомбардировка»);

– легитимация действий власти («миротворческая миссия»).

Иногда даже экспрессивный компонент позволяет говорящему прагматично (преследуя некоторые собственные цели) воздействовать на адресата, его решение или образ мыслей. Например, эвфемизмы с экспрессивной долей значения *дружеская помощь, миротворческая операция, воины-интернационалисты* (в значении «оккупанты или войска, введенные на территорию чужого государства») заставляют массового адресата по-другому относиться к факту агрессии на суверенитет независимых государств. Сравним также эвфемизмы *упорядочение цен, либерализация цен, освобождение цен, оптимизация цен* (в значении «повышение цен») и др. [2, с. 645]. Известно, что контекст может способствовать или препятствовать языковой единице быть эвфемизмом. Если контекст содержит лексические единицы, выражающие отрицательную оценку или прямую запретную номинацию, то эвфемистическая функция значительно слабеет [3, с. 30].

Военно-политические эвфемизмы – не просто стилистическое украшение, а инструмент конструирования реальности. В условиях гибридных войн и информационной борьбы значение лингвистического анализа таких конструкций возрастает. Понимание механизмов эвфемизации позволяет развивать медиаграмотность и сопротивляться дезинформации.

Использование эвфемизмов в военно-политическом дискурсе порой стирает границы между истиной и фейком, затрудняет объективную оценку событий и подрывает доверие к институтам. В то же время, как показывают исследования (например, Lakoff & Johnson, 1980), язык формирует не только восприятие, но и действия — эвфемистическая риторика может легитимировать насилие и блокировать пути дипломатического урегулирования.

Военно-политические эвфемизмы – не просто лингвистический приём, а мощный инструмент идеологической борьбы, инструмент власти и управления сознанием. В условиях фрагментации информа-

ционного поля и роста пропагандистских технологий критическое осмысление языка становится неотъемлемой частью медиаграмотности и политической культуры. Дальнейшие исследования могут быть направлены на кросс-культурный анализ эвфемистических практик, автоматическое выявление эвфемизмов в больших корпусах текстов и изучение их влияния на поведенческие установки аудитории. В условиях цифровой эпохи, когда дискурс формируется в реальном времени и распространяется глобально, контроль над языком войны становится не менее важным, чем контроль над территорией. Анализ таких эвфемизмов позволяет раскрыть скрытые механизмы легитимации насилия и понять, как современные государства конструируют «приемлемую» реальность для своих граждан.

Таким образом, можно охарактеризовать военно-политический дискурс как политический дискурс о войне и для войны. Этот дискурс существует как бы между политическим и военным, но в большинстве своем данный тип дискурса наиболее ярко проявляет именно свою политическую составляющую. Чисто военный дискурс связан с военными документами – приказами, распоряжениями офицеров и т. д. Политический дискурс имеет дело с большим количеством вопросов, в том числе далеких от проблемы ведения войны. Военно-политический дискурс близок к внешнеполитическому политическому дискурсу, только объектом являются не все взаимоотношения с другими странами, а только конфликтные, ведущие к военным столкновениям. Помимо этого, военно-политические эвфемизмы в современной реальности являются неотъемлемой частью языка и играют далеко не последнюю роль в процессе информационного воздействия на сознание человека.

Список литературы

1. Кипрская Е. В. Политические эвфемизмы как средство камуфлирования действительности в СМИ: на примере конфликта в Ираке 2003–2004 гг.: дис. ... канд. филол. наук. – Киров, 2005. – 152 с.

2. Саммани М. Х. Семантические особенности эвфемизмов в русском языке // Молодой ученый. – 2014. – № 6 (65). – С. 643–649.

3. Сеничкина Е. П. Эвфемизмы русского языка: спецкурс: учеб. пособие. – М.: Высшая школа, 2006. – 151 с.

ROLE OF LANGUAGE IN SHAPING PUBLIC OPINION

N. V. Meshcheryakova

Branch of the Federal State-Owned Military Educational Institution
of Logistics named after General of the Army A.V. Khrulyov
of the Ministry of Defense of the Russian Federation
(Penza, Russia)

In the context of escalating geopolitical tensions and the transformation of the information space, language has become a key tool for shaping public opinion. Military-political euphemisms, which are linguistic constructions that soften or mask reality, are playing an increasingly prominent role in the official rhetoric of states, the media, and diplomatic communications. This article analyzes the functions, types, and pragmatic goals of military-political euphemisms in contemporary conflicts, as well as their impact on the perception of war and violence.

*Keywords: e*uphemism, military-political vocabulary, conflict language, mind manipulation, war discourse.

УДК 78:82

СИСТЕМА ОБРАЗОВ КОНЦЕПТА «МУЗЫКА» В ПОЭЗИИ В. Я. БРЮСОВА В КОНТЕКСТЕ МИРОВОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Михайлова Е. В.

Учреждение образования «Белорусский
государственный педагогический университет
имени Максима Танка»
(Республика Беларусь, г. Минск)

Система образов концепта «музыка» в поэзии В. Я. Брюсова в контексте мировой литературы формируется с превалированием музыкальной части над немузыкальной, большим приоритетом образа вокальной музыки (даже немузыкальные понятия поэт вовлекает в семантическую сферу вокальной музыки), с образом Орфея как одним из ключевых образов концепта, с созданием образов музыкальной деятельности литературных героев и поэтов. Несмотря на большее количество образов из семантической сферы инструментальной музыки, доминируют в рассмотренном концепте образы вокальной музыки как в количественном отношении, так и в разнообразии употреблений.

Ключевые слова: система образов, концепт «музыка», В. Я. Брюсов, мировая литература, музыкальный образ.

Валерий Яковлевич Брюсов (1873–1924) – известный русский поэт-символист, литературный критик и историк. В своих поэтических произведениях он активно разрабатывает тему города, тему творчества и искусства, тему потустороннего мира. Для его поэтического стиля характерны звукопись, цветопись, метафоричность поэтического языка, яркие эпитеты, оригинальные сравнения, сочетание классических поэтических форм и модернистских элементов, использование редких слов из различных областей научного знания, оригинальных сочетаний лексических единиц. Его произведения переведены на многие языки мира и включают в себя элементы многих национальных культур. Поэт писал в автобиографии: «Произведения мои вызвали интерес за границей. Очень многие переведены на большинство европейских языков и на некоторые внеевропейские. В отдельных изданиях мои сочинения имеются, сколько я знаю, на языках немецком (много), французском, английском, итальянском, латышском, армянском, польском и др.; в журналах – на языках швед-

ском, голландском, ряде славянских, новогреческом, японском и др. Оба мои романа, два сборника рассказов и одна драма имеются по-немецки как отдельные издания» [1, с. 5]. На судьбе В. Я. Брюсова, «может быть, ярче всего отобразились извилистые дороги русской литературы, никогда не бывшей единой по своим нравственным устремлениям, странно сочетавшей в себе в одно и то же время такие непохожие явления, как, например, поэзия Боратынского и Рылеева, философские работы Чаадаева и Хомякова, проза Достоевского и Салтыкова-Щедрина, публицистика Михайловского и Владимира Соловьева» [3, с. 156]. Концепт «музыка» в его поэзии реализуется в тесной связи с литературами других стран и состоит из двух частей.

Концепт «музыка» в русской поэзии основан на системе образов. Они делятся на 2 группы: музыкальные и немузыкальные. В поэзии В. Я. Брюсова выделяются следующие группы музыкальных образов, представленных музыкальными терминами и словами из семантического поля ‘музыка’: инструментальная сфера (флейта, труба, рог, свирель, скрипка, лира, струна, барабан, орган), вокальная сфера (песня, гимн, колыбельная, напев, псалом, хор, пение, певец, Орфей), танцевальная сфера (танец, пляска, вальс), сфера теории музыки (музыка, ритм, лад, гармония). Немузыкальные образы: ветер, сердце, душа, звон, колокол, океан, птица. Разберем наиболее важные для творчества поэта образы и контексты.

Концепт «музыка» в поэзии В. Я. Брюсова взаимодействует с концептом «поэзия». Понятия песни и стихотворения часто выступают у В. Я. Брюсова синонимами: «Где я слагал впервые песни, // С мечтой о неверной любви…» [2, т. 2, с. 123], «Город и камни люблю, // Грохот его и шумы певучие, – // В миг, когда песню глубоко таю, // Но в восторге слышу созвучия» [2, т. 1, с. 171], «Строфы поэзии – смысл бытия. // Тютчева песни и думы Верхарна, // Вас, поклоняясь, приветствую я» [2, т. 1, с. 228] и др. Слово *песня* может иметь следующие значения: 1) произведения, относящиеся к различным искусствам, и речевые сообщения (поэт выстраивает длинные номинативные ряды (*стихи – песня – сказка – признанья*)): «Вы, стихов поющих верные хранители: // Это будет песня, это будет сказка вам! // Нежные признанья выслушать хотите ли?» [2, т. 2, с. 124], (*песни – сказка – напевы*): «О чудесном лесе буду песни складывать, // Расскажу про терем сказку – правду мудрую. // Вам, друзья напевов, – слушать и разгадывать…» [2, т. 2, с. 125] и др., 2) вокальное произведение: «И только изредка над этой сладкой прозой // Вдруг раздава-

лась песнь ватаги рыбаков…» [2, т. 1, с. 262], 3) пение в храме: «Слушайте ж песнь храмовых славословий…» [2, т. 1, с. 437] и др. Стих поэт называет *пропетым* и *звенящим,* подчеркивая музыкальный аспект звучания: «Я помню счастье, и поцелуи, и мной пропетый звенящий // стих» [2, т. 2, с. 121]. Поэт перечисляет многочисленные возможные объекты описания в стихах – песнях, и приходит к выводу, что песня – это стихи, прозвучавшие навек, то есть, чтобы называться песней, стих должен быть особенным («Я песни слагал вам о счастьи, о страсти, о высях, // границах, путях, // О прежних столицах, о будущей власти, // о всем распростертом во прах. // Спокойные башни, и белые стены, // и пена раздробленных рек, // В восторге всегдашнем, дрожали, внимали стихам, // прозвучавшим навек» [2, т. 1, с. 269]). К определению понятия стихов применяется даже музыкальный термин *хор* («Как странен в шуме наших споров, // При нашей ярой слепоте // Напев твоих [Вячеслава Иванова – Е. М.] победных хоров // К неумиравшей красоте!» [2, т. 1, с. 370]).

Одна из разновидностей песни и стихотворения в поэзии В. Я. Брюсова – это гимн. Понятия песни и гимна могут выступать синонимами («И песни, гимны сладостям земли» [2, т. 1, с. 224]), гимн – это стихотворение («Ангел бледный! – гимн нескромный // Я тебе не спеть не мог!» [2, т. 1, с. 119]) и др. В семантике понятии *гимн* есть сема ‘величание’ («Пируя, они величали весну, // С метелью сливались их гимны» [2, т. 1, с. 250]), семы ‘восторг’, ‘славословие’, ‘вечность’ («Но, чем мука полней и суровее, // Тем восторженней песни хочу, // И кричу, и пою славословия, // Вечный гимн моему палачу» [2, т. 1, с. 315]), сема ‘состояние души’ («Что ж, душа, в весеннем гимне // Ты проснуться не спешишь?» [2, т. 1, с. 383), семы ‘веселье’, ‘звон’ («И мчится с нею [Медеей – Е. М.] гимн веселый, // Как туча зазвеневших стрел» [2, т. 1, с. 387]), сема ‘хваление’ («Ангелы пели // Гимны хвалений…» [2, т. 1, с. 409]), сема ‘святость’ («Жрецы надежд и наслаждений, // Мы перед вечной красотой // Склонили радостно колени // Воспев невольно гимн святой» [2, т. 1, с. 419]), сема ‘приветствие’ («Но вас, кто меня уничтожит, // Встречаю приветственным гимном» [2, т. 1, с. 433]), сема ‘стихотворение’ («И этот гимн, в былом пропетый мной, // Я знаю, мир грядущий не услышит» [2, т. 1, с. 434]), сема ‘звуки города’ («В гордый гимн сливались с рокотом колес и скоком // Выкрики газетчиков и щелканье бичей» [2, т. 1, с. 442]) и др., то есть семантика данного слова содержит эмоциональный и звуковой компоненты. Стихи сравниваются с гимном, значит, поэт различает эти понятия, не отождествляет их («В своих стихах, как в тихом гимне, // Твердя

безвольно: я – одна!» [2, т. 2, с. 164], «Петь гимн в уверенных стихах» [2, т. 2, с. 214] (возможно, для него в понятии *гимн* больше торжественности), также различаются понятие *хвалебные песни* («Славьте на полюсе вечном, // Волны, месяц, туман! // Пойте хвалебные песни, // Дети пламенных стран!» [2, т. 1, с. 251]) и понятие *хвалебные гимны* («Как некий чин богослужебный, // Свершать, в рассветный час, молебны // Ты будешь – мерностью напева // Хвалебных гимнов, строгих строф…» [2, т. 2, с. 258]). Песня реализует связь поэта с иным миром: «Святые отшельники // Верно запомнили // Нездешние песни» [2, т. 1, с. 284]. Поются в поэзии В. Я. Брюсова колыбельные («Фея-кудесница // Песню поет…» [2, т. 1, с. 193], «Песня колыбельная, // Сложенная мной, // Странно-нераздельная // С чуткой тишиной» [2, т. 1, с. 343]), псалтырь («Но всплески волн чуть долетали с воли, // И покрывали их напевы псалтыря» [2, т. 1, с. 71], псалом («Я – жрец темноглазый, с сестрой темнокудрой, // И ночью и днем воспеваю псалом» [2, т. 1, с. 406] и др.) и др.

Понятие *напев* в поэзии В. Я. Брюсова так же, как и гимн, связано со сферой вокальной музыки и полисемантично. Напев – это следующие реалии: 1) военная музыка («Под военные напевы // И к тебе [Свен Краснозубый – Е. М.] слетели девы» [2, т. 1, с. 255]), 2) танцевальная музыка («И в окнах дрожат силуэты // Под музыку и напевы» [2, т. 1, с. 264]), 3) пение птиц («В напевы птиц зов человека // Здесь не врывался никогда» [2, т. 1, с. 274]), 4) пение рабынь («И вдаль пошла – среди напева // За ней толпившихся рабынь» [2, т. 1, с. 286]), 5) речь («Напев газетчиков, бичи и бубенцы…» [2, т. 1, с. 302]), 6) стихи («И все мои напевы еще подвластны мне: // И те, что пел я в детстве, и те, что пел во сне. // Дано мне петь, что любо, что нравится мечтам, // А вам – молчать и слушать, вникать в напевы вам!» [2, т. 1, с. 308] и др.), 7) звук часов («Но днем в бреду многоголосном // Не слышен звонкий их [часов – Е. М.] напев…» [2, т. 1, с. 331]), 8) звучание слов («Как люблю я, как любил я эти милые слова, – // Их напев не позабыл я, их душа во мне жива» [2, т. 1, с. 376]), 9) звучание вальса («Напев ли вальса замирает // Иль отдаленный сонный стон?» [2, т. 1, с. 414]), 10) звучание языка («Иль мы – тот великий народ, // Чье имя не будет забыто, // Чья речь и поныне поет // Созвучно с напевом санскрита?» [2, т. 2, с. 141]), 11) храмовое пение («Обещает мир напев святой: // “Со святыми упокой”» [2, т. 2, с. 168]), 12) колыбельная («О, счастье – под напев любимый // Родную зыблить колыбель!» [2, т. 2, с. 233]), 13) звучание транспорта («За окном напев звонков трамвайных…» [2, т. 2, с. 105]) и др. Напев позиционируется как часть песни: «И пусть мы, певцы, о себе не мол-

чали! // Что может и песен певучая власть? // Всех мук уцелеет в напеве едва ли – // Десятая часть!» [2, т. 2, с. 210]. Понятие *напев* важно для поэта, поскольку оно используется в семантических оппозициях и полисемантично. Тишина маркирована в оппозиции *напев – тишина* («Ах, что значат все напевы // Знавшим тайну тишины!» [2, т. 1, с. 386]). Связь с семантическим полем ‘поэзия’ реализует словосочетание *напев стихов*: «Как часто в тайне звуков странных // И в потаенном смысле слов // Я обретал напев – нежданных, // Овладевавших мной стихов!» [2, т. 2, с. 66]. Реализуется семантическая оппозиция, связанная с понятием напева: «Там с ветром весенним лепечут дубравы // Не песенки страсти, – напев похорон» [2, т. 2, с. 223]. Понятия гимна и напева тесно связаны в поэтическом мире В. Я. Брюсова: «Умолкли шумы дня. Еще размерней // Звучит напевный гимн в тиши вечерней» [2, т. 1, с. 541] и др.

Понятие хора также принадлежит к области вокальной музыки, оно используется в поэзии В. Я. Брюсова в следующих значениях: 1) совокупность кого-либо («Скорбные тени, окутаны черным, // Вышли, влекут свой задумчивый хор…» [2, т. 1, с. 451], «Позор, под музыку колесную, // Вознес смычок, как дирижер, // И слил толпу многоголосную // В единый и священный хор» [2, т. 1, с. 517], «В хижине коралловой хор морских коньков // Пантомимой пламенной увлечет без слов…» [2, т. 2, с. 229]), 2) святые, ангелы («И из дебрей синих гор, // Как лучи над темным морем, // Выйдет праведников хор…» [2, т. 1, с. 224], «“Как “Слава в вышних богу!” // Хор ангелов воспел!”» [2, т. 2, с. 254]), 3) вокальное произведение («Лики ангелов, хор воспевающие…» [2, т. 2, с. 289]), 3) свет («Утренние зори – // Блеск небесных крыл. // В этом вечном хоре // Бог вас возвестил» [2, т. 1, с. 299]), 4) совокупность звуков («Безмерные хоры и песен и криков, // Как дымы, подымутся в небо глухое…» [2, т. 1, с. 361]), 5) совокупность людей, которые поют вместе («Песня хора весела…» [2, т. 1, с. 391], «Чу! как пенье неземное, // Вдалеке девичий хор» [2, т. 1, с. 409]), 6) хоровод («Свой хор заветный водят музы // Вдали от дольных зол и бед…» [2, т. 1, с. 533]), 7) совместная пляска («Путь к высотам, где музы пляшут хором…» [2, т. 2, с. 203]) и др.

Трубы в поэтическом мире В. Я. Брюсова – принадлежность ангелов («Камни, камни, о вас сожаленье! // В день, когда ангелов к солнцу подымутся трубы…» [2, т. 1, с. 345], «И ангел вострубит над смолкнувшей вселенной…» [2, т. 1, с. 362] и др.), военный инструмент («Горм распахнул свою шубу, вновь он доволен судьбой: //

Скоро заслышит он трубы, трубы, зовущие в бой» [2, т. 1, с. 247] и др.), прославляющий инструмент («Ты войдешь, пловец усталый, // под веселый голос труб» [2, т. 1, с. 255]), сигнальный инструмент («И нам не пропела с таможни труба…» [2, т. 1, с. 357]) и др.

Многообразны у В. Я. Брюсова субстантивные номинации, передающие звук органа (*вопль органа*, *напев органа*, *гул органа*, *стон органа*): «Над миром скованным гудящий вопль органа…» [2, т. 1, с. 261], «Гул органа слышен свыше…» [2, т. 2, с. 76], «Рычи, орган, пронзительно!» [2, т. 3, с. 207] (подчеркивается громкий звук инструмента), «Они [девы – Е. М.] молились там умильно, и органа // Я слушал в их кругу заученный напев» [2, т. 1, с. 262] (подчеркивается музыкальность звука), «Забыв напев псалмов и тихий стон органа, // Я видел только свет, святой калейдоскоп…» [2, т. 1, с. 303] (акцентируется эмоциональность звука).

Важны в поэтическом мире В. Я. Брюсова колокол и колокольный звон: «Пожертвуйте, благодетели, // На новый колокол – // Глас господень. // Звон колокольный // С напевом ангельским // Дивно сходен» [2, т. 1, с. 283], «Что в мире лучше // Звона колокольного // В туманной тени // Ночи весенней // В час молений?» [2, т. 1, с. 207]. «Голос серебристый мне звучал предтечей // Прежде недоступных сладостных гармоний» [2, т. 1, с. 217]. Понятие звона связано с напевом и трубой, в одном контексте данные слова создают яркую музыкальную картинку колокольного храмового звона: «Наш звон православный // Напевом ангельским // Поет и трубит. // Пожертвуйте, православные, // На новый колокол…» [2, т. 1, с. 284].

Связаны с концептом «музыка» и немузыкальные образы. Птицы поют песни («И с песней птицы малые // Летят под небеса» [2, т. 1, с. 211]), прославляют лес в песне («Что рассветной песней птицы // Снова станут славить лес…» [2, т. 3, с. 18]), создают напевы («И слушать, как нежно чирикают птицы напевы свои…» [2, т. 2, с. 274]) и т. д. Соловей поет песню-гимн («И, лунной ночи полня чары, // Вливает песню в тишь ветвей // (Банальный гимн, как зов гитары!), // Друг всех влюбленных, соловей» [2, т. 3, с. 14]). Ветер также поет гимны («И ветер будет петь унылый гимн безлюдью… // Нам умереть нельзя! нет, мы должны идти!» [2, т. 1, с. 354], «Вот дунул ветер, поднял вихри снега; // Запел унылый гимн безлюдных мест…» [2, т. 2, с. 43]), играет на трубе («Ветр, лишь ты, всех неумелей, // В медь трубы дудишь поодаль» [2, т. 3, с. 101]), общается с лирическим героем при помощи пения (««И ветер, надо мной играя тихим кленом, // Поет мне, что земля – жива, жива вовек!»» [2, т. 2, с. 64]). Смех хора деву-

шек сравнивается с ветром: «То, как ветер, смеясь, то с лицом, утомленным от пыток // Вкруг меня наклоняется хор возвратившихся дев» [2, т. 1, с. 449]. Ветер сопоставляется с гимном («Гудели валы, как в торжественном марше, // А ветер свистел, словно гимн погребальный…» [2, т. 2, с. 255]), со скрипачом («А ветер с буйством скрипача // Уже мелодии ненастные // Готовил, ветвями стуча» [2, т. 3, с. 361] и др. Образы ветра и моря, океана тесно связаны: «Ветер, лихой запевало, // Гладь синеватую брось! // Чтоб на яйлу, как бывало, // Нам закружиться не врозь!» [2. т. 3, с. 433].

Поэт общается с океаном, который поет гимны («Пусть океан поет мне гимны вслух…» [2, т. 2, с. 93]), а океанские струны создают напевы («Поют океанские струны // Напевы неведомых лет… // И кажутся сердцу знакомы // И эти напевы тоски…» [2, т. 2, с. 112]). Звук океана очень мощный, он сопоставляется со смехом демонических существ: «И вонзался, и впивался неисчисленностью жал, // Доходя из отдаленья, ровно-вымеренный грохот, // Словно где-то, в океане, океан зарокотал, // Словно демоны сдавили свой невыдержанный хохот» [2, т. 3, с. 363].

В реализации образов концепта «музыка» прослеживается связь поэзии В. Я. Брюсова с литературами мира. Поэт считает себя учеником Орфея (Орфей – «мифический фракийский певец… По наиболее распространенному мифу, Орфей изобрел музыку и стихосложение, и поэтому его назвали сыном Аполлона. Музыка Орфея заставляла растения склонять ветви, камни – сдвигаться, укрощала диких зверей» [4, с 149]) и в одноименном стихотворении производит совмещение литературных и музыкальных понятий: «Я брел, напев стихов шепча… // … // Везде я шел, незримо лиру // Держа, и властью струн храним, // Свой новый гимн готовя миру, // Но сам богат и счастлив им. // Орфей, сын бога, мой учитель, // Меж тигров так когда-то пел…» [2, т. 3, с. 11]. В. Я. Брюсов пишет и о гибели Орфея: «И лиру взял, исполнен веры, // Орфей среди безумных дев. // Он им поет о Евридике, // О страшных Орковых вратах…» [2, т. 3, с. 281]. В его понимании Орфей – это великий поэт, он и В. Шекспира называет Орфеем: «Германия! Германия! // Почти поверил легковерный мир, // Что по твоим полям прошла мечта – // Титания, // Что покорил тебя Орфей веков – Шекспир! // Что твой священный сын, богоподобный Гете, // В тебя сумел вдохнуть гармонию, что ты // В таинственном полете // Мечты // Достигла вдохновенной высоты…» [2, т. 3, с. 339]. Своим инструментом В. Я. Брюсов, как и А. С. Пушкин и мифический Орфей, считает лиру: «Давно, средь всех соблазнов мира, // Одно избрал я божество, // На грозном пьедестале – лира… //

… // Иду меж торжищ и святилищ, // Слежу земные суеты; // Но в тайнике моих хранилищ // Я берегу одно лишь: гимнам // Мной посвященные листы» [2, т. 3, с. 313], и этот инструмент, как и сама поэзия, и великий греческий поэт Гомер, бессмертен: «Прошли герои, но живет Омир! // И нашей жизни твердые устои // Падут во прах, вновь изменится мир, // Не встанут, может быть, сверкая, строи, // Но будет вечно звучен ропот лир, // Поэзия над славой и над тленьем // Останется сияющим виденьем…» [2, т. 3, с. 355]. Еще целый ряд персонажей упоминает поэт в рамках концепта «музыка»: «Стон Клеопатр, вздох Федр, мечты Эсфирей, // Не вы ль влились, – медь в память, – навсегда! // Где фильмы всей земли кружат в эфире, Еще звучат, поют векам – их “да”!» [2, т. 3, с. 98], «Девы моря, стоя строем, // На свирелях песню ладят, // Запад пурпуром закрыт; // Мореход [Одиссей – Е. М.] неутомимо // Ищет с родины хоть дыма; // А богиня [Калипсо –Е. М.] пред героем // То сгибается, то сядет, // Просит, плачет, говорит…» [2, т. 3, с. 99]. В стихотворении «Явь» он упоминает русских, немецкого и французского поэтов, называя их произведения *распевом*: «Сны вершин в бармах Фета и Тютчева, // В кружевах Гете иль Малларме… // Но их вязь – план чьей драмы? этюд чего? // Их распев – ах, лишь в нашем уме!» [2, т. 3, с. 173]. В стихотворении «Ночь с привидениями» поэт вспоминает поэтов различных стран (Гейне, Новалис, Мюссе) и литературных персонажей (Федра, Татьяна), занимающихся танцами: «В зале, пока без плафона, точно черти взволновались: // Старомодные танцы, вялый вальс-глиссе; // То – перегорбленный Гейне, то – подновленный Новалис, // Федра в ногу с Татьяной, пьяный и по смерти Мюссе» [2, т. 3, с. 205].

Итак, система образов концепта «музыка» в поэзии В. Я. Брюсова в контексте мировой литературы формируется с превалированием музыкальной части над немузыкальной, большим приоритетом образа вокальной музыки (даже немузыкальные понятия поэт вовлекает в семантическую сферу вокальной музыки), с образом Орфея как одним из ключевых образов концепта, с созданием образов музыкальной деятельности литературных героев и поэтов. Несмотря на большее количество образов из семантической сферы инструментальной музыки, доминируют в рассмотренном концепте образы вокальной музыки, как в количественном отношении, так и в разнообразии употреблений.

Список литературы

1. Брюсов В. Я. Краткая автобиография // Брюсов В. Я. Стихотворения. – Минск: Наука и техника, 1981. – С. 3–6.

2. Брюсов В. Я. Собрание сочинений: в 7 т. / В. Я. Брюсов. – М.: Худож. лит., 1973–1975. – Т. 1: Стихотворения. Поэмы. 1892–1909. – 1973. – 672 с.; Т. 2: Стихотворения 1909–1917. – 1973. – 496 с.; Т. 3: Стихотворения 1918–1924, стихотворения, не включавшиеся В. Я. Брюсовым в сборники 1891–1924, поэма «Египетские ночи». – 1974. – 696 с.

3. Латышев М. Т. Пути и перепутья Валерия Брюсова // Брюсов В. Я. Час воспоминаний: избранное. – М.: ЯУЗА, 1996. – С. 155–170.

4. Мифологический словарь / М. Н. Ботвинник, М. А. Коган, М. Б. Рабинович, Б. П. Селецкий. – Минск: Университетское, 1989. – 255 с.

SYSTEM OF IMAGES OF CONCEPT OF MUSIC IN POETRY OF V. YA. BRYUSOV IN CONTEXT OF WORLD LITERATURE

E. V. Mikhailova

Educational Institution
Maxim Tank Belarusian State Pedagogical University
(Minsk, the Republic of Belarus)

The system of images associated with the concept of music in V. Ya. Bryusov's poetry, considered within the context of world literature, is characterized by a predominance of musical over non-musical elements. It accords clear priority to the image of vocal music with the poet even drawing non-musical concepts into its semantic sphere and features. The figure of Orpheus is seen as one of the key images of the concept, alongside depictions of musical activity undertaken by literary characters and poets. Although images from the semantic sphere of instrumental music are more numerous, those pertaining to vocal music dominate the concept both quantitatively and in their diversity of usage.

Keywords: system of images, concept of music, V.Ya. Bryusov, world literature, musical image.

УДК 372.881.161.1

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ С УЧЕТОМ КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА

Морозова С. Н.

Филиал Военной академии материально-технического обеспечения имени генерала армии А. В. Хрулёва
(Россия, г. Пенза)

В статье рассматривается специфика использования коммуникативного подхода в методике преподавания РКИ. Определен круг проблем, с которыми сталкивается преподаватель, и предложен способ их решения в виде использования упражнений, направленных на преодоление языкового барьера. Соблюдение указанных коммуникативных подходов будет способствовать развитию у обучающихся умения грамотно употреблять в своей речи языковые средства, необходимые в ситуациях бытового общения, использовать правильные с точки зрения их применения лексические единицы.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; устная речь; коммуникативный подход; композиционные упражнения; ролевая игра.

Одной из важных практических целей обучения русскому языку как иностранному является формирование навыков грамотного построения спонтанной устной речи. Конечный результат будет достигнут после того, как обучающиеся овладеют навыками ведения беседы на русском языке, будут воспринимать на слух иностранную речь, выражать правильно свои мысли, давать оценку прочитанному материалу.

Трудности в процессе обучения устной речи возникают в ходе организации и подачи учебного материала. Например, преподаватель не может оценить работу каждого обучающегося, так как результат работы всей группы представляет только один из её участников. Мотивация в этом случае снижается, так как оценивается групповая работа, а не индивидуальная. Предполагается, что ситуацию можно исправить, организуя работу таким образом, чтобы коммуникативный принцип сохранялся при выполнении поставленной задачи, предполагающий формирование группы по принципу объединения носителей разных языков. Важным условием в таком случае станет однородность (в плане лингвистической подготовки обучаемых) создан-

ных групп, так как в неоднородных группах более сильные участники будут помогать более слабым, лишая последних возможности проявить себя в комфортных для себя условиях. Другим проблемным моментом может стать предоставление преподавателем дополнительного материала, содержащего подсказки в виде наводящего вопроса, наглядного материала и даже предложений на русском языке. Это ведет к тому, что обучающийся, имеющий достаточно большой запас языкового материала, становится совершенно беспомощным вне урока, когда к нему обращаются на неродном языке.

Поэтому рассмотрение принципов и конкретных способов адаптации коммуникативных заданий к настоящим условиям обучения представляется весьма актуальным. Несомненно, разговорная речь легче и вернее всего усваивается при непосредственном постоянном общении с носителями языка. В условиях же оторванности от языковой среды необходимо создавать на занятиях ситуации, максимально приближенные к натуральному общению. Помимо этого, важным представляется разработка дидактических материалов, которые смогут послужить для иностранца тренировочной базой.

Обучение русскому как иностранному должно опираться на детально продуманный корпус грамматических конструкций, бытовых выражений, разговорных фразеологизмов, рифмовок, экспрессивно-оценочных номинаций, приближенных к естественным диалогам по темам, которые, несмотря на свою распространенность, все же вызывают серьезные затруднения. Поскольку разговорная речь «в высшей степени антропоцентрична» [1, с. 122], наибольшую ценность представляет сфера, связанная с обозначением жизнедеятельности человека – его быта, питания, здоровья, физического и психического состояния, отношений с другими людьми. Базовыми при изучении русского языка как иностранного представляются следующие лексико-тематические группы разговорной речи: семья, питание, бытовое обслуживание (магазин, столовая, парикмахерская, химчистка, уборка дома, обмен валюты и т. п.); работа; внешность и характер человека; его душевное состояние, вкусы и предпочтения; речь и мышление человека; здоровье; отношения между людьми (сотрудничество, конфликты, любовь, дружба); транспорт (автозаправка, авторемонт, техобслуживание), бытовая техника и компьютер.

Разговорная речь как элемент системы языка находится в постоянной динамике. Изменение отдельных ее элементов влечет за собой изменения в системе языка в целом. Это требует постоянного кон-

троля и изучения изменений, произошедших за определенное время. Поэтому методика работы по обучению разговорной речи как один из аспектов преподавания русского языка как иностранного строится на исследовании отдельных ее элементов и их характеристики. Главным фактором включения той или иной разговорной единицы является «ее активное использование в речи и понимание носителями языка» [2, с. 87].

Большую роль в формировании разговорной речи у иностранных обучающихся играют специально разработанные коммуникативные упражнения, построенные на основе системы принципов адаптации заданий. Одним из самых распространенных видов упражнений коммуникативного типа являются композиционные упражнения.

Основой упражнений является составленный по предложенной ситуации, сюжету, пословице или крылатому выражению (в зависимости от языковой подготовленности группы) рассказ. Трудность у обучающихся заключается в коммуникативной составляющей подобного вида занятий, предполагающих работу в группах.

Обучающиеся, носители разных языков, должны общаться на одном языке. Чтобы облегчить выполнение такого задания, преподавателю следует помочь с выбором опорных слов, вынесенных на отдельном носителе, и подобрать адекватную коммуникативную стратегию.

Важное значение в подобных речевых моделях играют языковые клише, выражающих предположение, высказывание собственного мнения, согласия/несогласия.

Эффективным является и упражнение, направленное на развитие коммуникативной компетенции обучающихся в ходе решения логических проблем и в процессе их обсуждения. Обучающимся предлагается рассказ, события в котором изложены с изменением последовательности. В начале выполнения ставится задача – восстановить верную последовательность. Если задание выполняется в группе со слабой языковой подготовкой, то преподавателю можно представить текст для предварительного знакомства и для индивидуальной работы с ним. Наиболее целесообразным предполагается организация данной деятельности в виде групповой работы. Обучающиеся должны предъявить несколько возможных вариантов готового текста и выбрать наиболее логичный. На последующих этапах преподаватель может раздать карточки, на каждой из которых написано по одному предложению из предлагаемого текста, что обеспечит реализацию принципа поэтапного введения коммуникативных заданий. Выполне-

ние предполагает чтение каждого предложения и коллективное обсуждение возможной последовательности озвученных фраз. На продвинутом этапе обучения подобный текст может быть предложен для аудирования.

Для повышения коммуникативности и облегчения проведения работы по контролю за уровнем участия каждого обучающегося целесообразно выполнять такие задания в малых группах с последующим общим обсуждением.

При коммуникативном обучении хороший результат можно получить, используя на занятиях ролевую игру. На начальном этапе введения новой темы рекомендуется повторить необходимый лексико-грамматический материал, используемый для построения высказываний, а также дать общее представление о специфике обыгрываемых ролей.

Если роли представляются сложными, то рекомендуется участникам общения, которым отведена одна и та же роль, приготовиться заранее. Необходимо обсудить детали (имя, пол, возраст, профессия, характер, внешность, настроение и отношение к ситуации, в которой предполагается общение), обусловленные особенностями поведения героев. Предварительная работа заключается в обсуждении реальных и непосредственных потребностей. Ролевые игры характеризуются высокой степенью самостоятельности и ответственности каждого участника за общий результат.

Ещё один тип упражнений, которому следует уделить внимание – решение проблем. Это один из видов деятельности, выполняемых в аудитории, где обучаемый может оставаться самим собой, говоря естественно и правдиво. Особенностью данного вида деятельности является то, что она совмещает в себе как монологическую речь обучающегося, высказывающего и обосновывающего своё мнение, так и коммуникацию, когда остальные участники группы пытаются уточнить детали, выразить своё согласие/несогласие, переспросить и т.д. Для того, чтобы обсуждение проблемы состоялось, в дополнение к основному вопросу задания следует ввести ряд дополнительных вспомогательных вопросов, которые помогут сделать ответы более распространёнными и вовлечь в активную деятельность большее количество участников. При необходимости преподаватель может задать вопрос конкретному участнику, так как этот вид работы является непривычным для обучающихся и многие не принимают участия в беседе, пока вопрос не задан именно им. В связи с этим данное

упражнение желательно проводить в целой группе, чтобы контролировать процесс коммуникации и степень участия каждого обучающегося.

Проблему составляет также очень небольшое количество времени для речевой деятельности каждого обучающегося в случае, когда лишь один участник общения может говорить, а остальные должны его слушать. Преподаватель должен сориентировать на работу в микрогруппах. Это даёт возможность большему количеству занимающихся принять участие в коммуникации в течение ограниченного периода времени, «снижает уровень беспокойства и напряжённости обучаемых» [3, с. 112], которые не хотят говорить в присутствии всей группы.

Таким образом, обучение разговорной речи на уроках РКИ требует активности, в первую очередь, от обучаемых, заинтересованности в приобретении знаний и возможности применять эти знания в жизненных ситуациях. Роль преподавателя заключается в корректном моделировании, в организации такой коммуникативной обстановки на учебных занятиях, которая обеспечит атмосферу доверия, создаст условия для лучшего восприятия учебного материала.

Список литературы

1. Земская Е.А. Русская разговорная речь. Фонетика. Морфология. Лексика. Жест / Е.А. Земская. – М.: Наука, 1983. – 239 с.

2. Капитонова Т.И., Московкин Л.В. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки / Т.И. Капитонова, Л.В. Московкин. – СПб.: Златоуст, 2006. – 272 с.

3. Морозова С.Н. Культурологический подход к определению мотивации изучения иностранного языка в вузе / С.Н. Морозова // Традиции, новации и перспективы преподавания русского языка как иностранного в вузе: сборник материалов I межвузовской конференции. – Пенза: ПАИИ, 2018. – С. 109–114.

METHODOLOGY OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE USING A COMMUNICATIVE APPROACH

S.N. Morozova

Branch of the Federal State-Owned Military Educational Institution
of Logistics named after General of the Army A.V. Khrulyov
of the Ministry of Defense of the Russian Federation
(Penza, Russia)

The article discusses the specifics of the use of the communicative principle of teaching in the teaching methods of RFL. The circle of problems faced by the teacher is determined, and a way to solve them in the form of using exercises aimed at overcoming the language barrier is proposed. Compliance with these communicative principles will contribute to the development of students' ability to competently use in their speech linguistic units necessary in situations of everyday communication, to use lexical units correct from the point of view of their application.

Keywords: Russian as a foreign language; oral speech; communicative principle; compositional exercises; role-playing game.

УДК 801.3

ОБУЧЕНИЕ АУДИРОВАНИЮ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Нойкина С. С.

Пензенский государственный университет
(Россия, г. Пенза)

В данной статье описываются цели обучения аудированию на занятиях по русскому языку как иностранному; дается характеристика видов аудирования; выявлены трудности при обучении аудированию и способы их преодоления. В статье представлены приемы работы с аудиотекстами и примеры упражнений при обучении аудированию.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, обучение аудированию, виды речевой деятельности, диалогическая речь, монологическая речь.

Аудирование – это такой вид речевой деятельности, при котором восприятие и понимание речи происходит одновременно. Обучить аудированию – значит сформировать у обучаемых навыки не только воспринимать, но и осознавать явления и факты другой культуры.

При обучении любому иностранному языку одним из важных принципов является принцип взаимосвязанного обучения, то есть формируются навыки и умения аудирования, говорения, письма и чтения. Но самым трудным видом речевой деятельности является аудирование. Во-первых, иностранные студенты должны научиться воспринимать предложенный текст с одного прослушивания; во-вторых, предложенная речь имеет свои стилевые особенности; в-третьих, при прослушивании могут возникнуть различные помехи (открылась дверь, раздался звонок …).

При предъявлении текста в процессе аудирования необходимо помнить о скорости чтения. В речи используются медленный, средний и быстрый темпы. На занятиях русского языка как иностранного нужно использовать средний темп, так как он наиболее характерен для носителей русского языка. Это приблизительно 250 слогов в минуту.

В процессе аудирования обучаемым предъявляются как монологические сообщения, так и в форме диалога. При прослушивании монологического сообщения студенты должны понять основное содержание, понять тему текста, выделить его смысловые части, понять значение незнакомых слов, научиться сокращать текст.

Целью аудирования диалогической речи является [6, с. 332]:

1. Понимание информации в тексте.

2. Понимание просьбы собеседника говорить помедленнее.

3. Понимание эмоций вербальных и невербальных средств, используемых собеседником.

4. Понимание выражения согласия/несогласия, одобрения/неодобрения собеседником какой-либо информации из текста.

Чтобы иностранные студенты овладели таким видом речевой деятельности, как аудирование, необходимо развивать лексические и грамматические умения и навыки: хорошо понимать значения слов, которые содержатся в тексте; понимать грамматические формы сообщения, чтобы соотнести их с определенным значением.

Аудирование есть умение, т. е. способность к пониманию иноязычной речи на слух на основе формируемых навыков и приобретенных знаний [6, с. 331].

Аудирование – это средство обучения, так как в процессе прослушивания формируются навыки распознавания лексических и грамматических средств, формируется речевой слух учащихся.

По способу работы над текстом различают интенсивное аудирование и экстенсивное. При интенсивном аудировании предлагаются небольшие по объему тексты, содержание которых учащиеся должны хорошо понять и выполнить ряд упражнений.

При экстенсивном аудировании преподаватель предлагает большие по объему тексты, в результате работы с которыми студенты могут выступать перед группой, участвовать в ролевых играх.

Цель аудирования – сформировать у обучающихся навыки воспринимать и распознавать информацию, данную в текстах, как факты иноязычной культуры. В зависимости от поставленных коммуникативных задач можно выделить:

1. Тексты, где необходимо понять главное содержание.

В процессе аудирования таких текстов можно предложить студентам определить тему сообщения, ответить на вопросы, написать план.

2. Тексты, которые нужно понять полностью.

После прослушивания таких текстов иностранным студентам предлагается пересказать сообщение, ответить на вопросы и закончить текст, используя дополнительную информацию

3. Тексты, из которых только выборочно надо извлечь информацию.

При прослушивании текстов такого типа необходимо сориентировать слушателей на извлечение каких-то деталей, например, названий событий, имен героев, дат, когда происходило данное событие.

4. Тексты, содержание которых оценивается критически.

Такие тексты предлагаются слушателям с развитым умением очень хорошо понимать содержание текста и делать соответствующие выводы.

Обучение аудированию – процесс очень сложный. Преподаватели часто сталкиваются с определенными трудностями:

– очень быстрый темп предъявления текста;

– большое количество сложных конструкций;

– обилие незнакомых слов;

– незнакомая тема сообщения;

– количество слушателей.

Чтобы избежать данных трудностей, преподаватели должны соблюдать следующие рекомендации:

1. Текст для прослушивания должен звучать не более 2 минут.

2. Само сообщение должно вызывать интерес у студентов.

3. Новых слов в тексте должно быть не больше 1,5%.

4. Как правило, текст прослушивается только один раз.

5. Если обучаемые испытывают трудности, можно прослушать текст еще раз.

6. Тексты не должны быть сложными; должны соответствовать уровню речевой подготовки студентов.

7. Текст должен быть менее сложным, чем задания к нему.

8. При аудировании преподаватель может помочь, подсказать, но не отвечать полностью на поставленный вопрос.

9. Текст, предъявляемый на аудирование, не рекомендуется наполнять сложными синтаксическими конструкциями.

Процесс аудирования состоит из трех этапов [7, с. 367–369]:

1. Предтекстовый этап. На данном этапе необходимо снять языковые трудности (выписать и объяснить новые слова); прокомментировать содержание текста).

2. Притекстовый этап. Текст прослушивается один раз, желательно в среднем темпе. На начальном этапе текст может звучать два раза.

3. Послетекстовый этап. После прослушивания текста студенты выполняют задания, имеющие целью проверить понимание содержания, отвечают на вопросы, составляют план и воспроизводят текст.

Чтобы занятие по аудированию было эффективным, перед прослушиванием нужно выполнить ряд упражнений для снятия трудностей психологического и языкового характера. Так, на начальном этапе предлагаются различные:

1. Фонетические задания: слушайте, повторяйте слова, пары слов, прилагательные, глаголы, небольшие по объему предложения.

2. Лексические задания: определите лексическое значение приведенных существительных; к предложенным словосочетаниям найдите близкие или противоположные по смыслу; в данные предложения вставьте пропущенные части речи.

3. Грамматические задания: составьте предложения по образцу; поставьте глаголы в нужную форму; измените предложения по образцу.

4. Речевые задания: ответьте на вопросы к тексту; согласитесь или не согласитесь с приведенными высказываниями; составьте план к тексту.

Подводя итог вышеизложенному, важно отметить, что преподавателю русского языка как иностранного необходимо очень тщательно подбирать тексты для прослушивания, иметь в виду все трудности, которые могут возникнуть в процессе такого специфического вида речевой деятельности, как аудирование.

Список литературы

1. Вакулич Л. А. Обучение аудированию: учеб.-метод. пособие. – Минск: БГМУ, 2018. – 24 с.

2. Гойхман О. Я., Надеина Т. М. Речевая коммуникация. – М.: ИНФРА-М, 2005. – 272 с.

3. Крючкова Л. С., Мощинская Н. В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учеб. пособие. – М.: Флинта – Наука, 2009. – 480 с.

4. Петрикова А., Куприна Т. В., Гало Я. Основы межкультурной дидактики. – М.: Русский язык. Курсы, 2015. – 376 с.

5. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Слово, 2000. – 163 с.

6. Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие для вузов. – М.: Высшая школа, 2003. – 334 с.

7. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика: учеб. пособие для преподавателей и студентов. – М.: Филоматис, 2010. – 480 с.

TEACHING LISTENING IN CLASSES OF RUSSIAN AS A FOREIGN LFNGUAGE

S. S. Noikina

Penza State University
(Penza, Russia)

This article describes the goals of teaching listening in Russian as a foreign language classes. It gives a description of types of listening is given and identifies difficulties in teaching listening and ways to overcome them. The article presents techniques for working with audio texts and examples of exercises for teaching listening.

Keywords: Russian as a foreign, listening training, types of speech activity, dialogical speech, monological speech.

УДК 372.881.161.1

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕСЕННОГО МАТЕРИАЛА НА ЗАНЯТИЯХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В ВОЕННОМ ВУЗЕ

Подина Л. В.

Филиал Военной академии материально-технического обеспечения имени генерала армии А. В. Хрулёва
(Россия, г. Пенза)

В данной статье определяется цель преподавателя русского языка как иностранного – научить иностранных обучающихся умению адекватно понимать устные и письменные тексты, созданные носителями языка в условиях естественного речевого общения. Работа с текстами организуется посредством образовательных технологий; на современном этапе очень популярны принципы интерактивного обучения. В статье представлены результаты включения песенных текстов в процесс обучения русскому языку на среднем и продвинутом этапах обучения в условиях военного вуза. В работе обоснованы преимущества включения песенных текстов в процесс обучения русскому языку, описаны традиционные подходы работы с песенными текстами на занятиях по РКИ, разработаны комплекс упражнений по работе с текстом песни П. Андреева «Матушка-земля». Представленные материалы могут быть использованы в учебном процессе.

Ключевые слова: лингвистика, образовательные технологии, речевое общение, интерактивное обучение, аутентичный текст, песенный текст, комплекс упражнений, фонетические навыки, предтекстовые и послетекстовые задания.

Понятия «язык», «языковая личность», «русский язык как иностранный», «русский язык как неродной» – строго лингвистические. Лингвистика как наука прошла много этапов в своем становлении. В начале XX века выделилось антропоцентрическое направление в лингвистике, в котором проводилась мысль, что «изучать язык без человека нельзя». Язык существует в определенной социальной среде и служит не только в обмене информации между людьми, но и «инструментом осмысления мира».

«Взаимоотношения» человека и языка разные. Как утверждает современный методист Н. В. Кулибина, самые полярные точки в изучении языка – это язык как неродной и язык как иностранный [4].

Термин «русский язык как неродной» появился сравнительно недавно после распада СССР, когда русский язык остался государственным, но основным языком стал родной язык.

Методисты считают, что принципиальных различий в преподавании русского языка как иностранного и русского языка как неродного нет. Содержание обучения русскому языку как иностранному складывается из нескольких задач:

обучение языковой системе, то есть грамматике языка – это основа обучения языку;

формирование навыков речевой деятельности;

изучение культуры страны в процессе изучения языка;

воспитание в процессе обучения языку.

Можно сделать вывод: цель обучения русскому языку как иностранному заключается в обучении речевому общению.

Как это понимать? Обучение речевому общению – это «обмен текстами», это не обучение навыкам чтения, говорения, аудирования и письма; главное в обучении русскому языку как иностранному – это умение создавать устные и письменные тексты в соответствии с нормами русского языка [4]. Главная цель преподавателя русского языка как иностранного – научить иностранных обучающихся умению адекватно понимать устные и письменные тексты, созданные носителями языка в условиях естественного речевого общения.

Встает вопрос: какие тексы использовать в учебном процессе? Методика РКИ различает: учебные, адаптивные и аутентичные тексты. Все виды текстов выполняют «свои» задачи: с помощью учебных текстов обучающихся знакомят с грамматической системой языка; адаптивные тексты знакомят с жизнью, культурой, особенностями страны изучаемого языка, а аутентичные тексты способствуют речевому общению.

Работа с текстами организуется посредством образовательных технологий. Они бывают: интенсивные, дистанционные, компьютерные, интерактивные и др. На современном этапе очень популярны принципы интерактивного обучения. На занятиях русского языка как иностранного применимы принципы. Н. В. Кулибина выделяет [4]:

диалоговое взаимодействие участников учебного процесса;

работу в малых группах на основе кооперации и сотрудничества;

активно-ролевую (игровую) деятельность учащихся.

Интерактивное обучение ориентировано на развитие личностных способностей обучающихся; повышает мотивацию обучения языку; соответствует общей демократизации общества, а именно – учит умению общаться. Сейчас обучающиеся принимают активное участие в учебном процессе.

Особого внимания заслуживают военные вузы. Во-первых, количество иностранных военнослужащих за последние годы резко возросло. Условия жизни военнослужащих отличны от условий жизни гражданских студентов, магистрантов, аспирантов: исключительные условия проживания и обучения, ограниченный доступ к медиаресурсам, разный уровень подготовки, разный возраст обучающихся. Преподаватель русского языка в военном вузе должен акцентировать внимание на тех приемах обучения, которые позволили бы создать искусственную языковую среду на занятии РКИ.

Методисты РКИ достаточно давно включают песни в процесс обучения русскому языку. Это вполне оправданно, потому что «… песни, будучи ценным аутентичным источником, являются одним из наиболее замечательных способов мотивации к изучению языка» [6, с. 175]. Песенный материал позволяет отрабатывать фонетические навыки, знакомиться с новой лексикой, закреплять грамматические конструкции, а также воздействует на эмоции и чувства обучающихся, вызывает интерес к культуре России.

Работа с песенными текстами строится по тому же принципу, что и работа с текстом. Одна из особенностей – выбрать песенный материал. Следует помнить, что обучающиеся, как правило, молодые люди и им интересны современные песни. Кроме того, песня должна быть исполнена четко и ясно, иметь культурно-эстетическую ценность, и желательно быть узнаваема курсантами.

А. В. Богачева в работе «Работа с песней как способ создания искусственной языковой среды на занятиях РКИ» [3, с. 7] описала традиционный подход работы с песней на занятии по РКИ, пять этапов:

– знакомство с историей создания песни, авторами, исполнителями;

– предтекстовые задания для снятия лексических и грамматических трудностей;

– вопросы на понимание содержания песни;

– коллективное исполнение после прочтения текста;

– послетекстовые задания и последующее пение песни.

Песню следует использовать для повторения и закрепления грамматического материала и лексического материала.

Мы предлагаем методические рекомендации по работе с текстом песни Петра Александровича Андреева «Матушка-земля» [1].

Этапы работы:

Первый этап: прослушивание песни Петра Андреева «Матушка-земля» исполнении Татьяны Куртуковой.

Песня «Матушка-земля» была написана композитором Петром Андреевым в 2016 году в обычный день на отдыхе дома. Первоначально композиция имела немного другой вид, композитор предложил ее исполнить молодой певице Татьяне Куртуковой: и музыку, и слова редактировали несколько раз, только 4-й вариант стал финальным. Успех песни связан с именем исполнительницы, Т. Картуковой, которой удалось своим вокалом передать эмоции. Композиция стала очень популярна и оказалась в топе-10 самых популярных треков на таких площадках, как VK и Яндекс Музыка [2].

Эта песня звучала в Сирии для военнослужащих, на площадке американской компании ONEprm. в Германии, в Италии, в республиках бывшего Советского Союза. Сегодня «Матушка-земля» звучит в 224 странах, пользователи социальных сетей активно снимают видеоролики под песню, надевают традиционные платки и поют вместе с исполнителями. Особенно радует, что произведение получило большую популярность среди детей, что стало важным показателем её подлинного народного признания.

Второй этап: работа с текстом песни.

1) Распечатать текст песни для всех обучающихся индивидуально.

2) Перевести на родной язык фразы: матушка-земля, Святая Русь и прокомментировать их.

3) Предтекстовые задания.

1. Составить словосочетания по моделям:

поболтать (о чем? о ком?);

поболтать (с кем?);

поспрошать (кого?);

поспрошать (о ком? о чем?);

утонуть (в чем?).

2. Образовать разные части речи от существительных: береза, Русь, любовь, ночь, утро и составить с ними словосочетания.

Например: береза – березовый (прил.) – березовый сок.

3. Перевести следующие слова и выражения на родной язык.

Существительные: цветок, роса, глоток, тишина, тропинка, соловей, кукушка, береза, лес, заноза (занозонька), соты, поле, мед.

Глаголы: поболтать, послушать, поспрошать (спросить), погадать (гадать), утонуть.

Прилагательные: полевой, утренний, березовый, густой, девичий, ключевой, студеный, звездный, чистый.

4. Вставить нужный инфинитив.

а) Все любят … музыку без рекламы в удобном приложении.

б) У чата GPT можно о многом … .

в) Русские люди любят пословицу: «Языком … не значит знать!».

г) Можно … в море, а можно … в глазах.

д) Русские люди любят пословицу: «У кого чего болит, тот о том и …».

Слова для справок: болтать, спросить, утонуть, говорить, слушать.

5. Указать от каких существительных образованы слова:

веночек ←

цветочек ←

свисточек ←

березонька ←

занозонька ←

тропиночка ←

медок ←

6. Ответить на вопросы, используя текст песни.

1) кого называют «святым», и что считается «святым» в вашей стране?

2) у русских людей есть поверье: сколько кукушка прокукует, столько лет жизни осталось. назовите народные поверья в вашей стране;

3) у русских людей есть шутливое гадание на ромашке, в вашей стране как гадают?

4) как вы понимаете строки: «в чистом поле тёмной ночью, в небе звёздном утону»?

5) как вы объясните выражение: «поболтать с берёзкой вдоволь про него и про любовь»;

6) следуя словам песни, как вы понимаете, что такое «матушка-земля».

7. Назвать песни о вашей Родине. Как называют Родину в вашей культуре?

8. Написать эссе на тему «Что значит любовь к родной земле?» (в свободной форме).

9. Прослушать песню с опорой на текст и сосчитать, сколько раз употребляется выражение «Матушка-земля».

10. Послушать и посмотреть на платформе Rutube видеоклип на песню «Матушка-земля» автора Петра Андреева в исполнении Татьяны Куртуковой (караоке) (3 мин). Проверить себя [2].

11. Постараться спеть песню под музыку, опираясь на текст.

12. Подумать над вопросом: почему данная композиция оказалась очень популятной не только в России?

Итак, выполняя различные задания по работе с песенным текстом, курсанты постепенно приближаются к идее, авторской оценке поэтического текста, что заставляет их задуматься, эмоционально «проникнуть в текст песни».

Список литературы

1. Андреев П. А. Текст песни «Матушка-земля». – URL:https://mayaksbor.ru/news/society/matushka_zemlyu_belaya_berezonka_polnyy_tekst_pesni_tatyany_kurtukovoy_matushka/ (дата обращения: 12.12.2025).

2. Андреев П. А. Песня «Матушка-земля» в исполнении Т. Картунковой. 2022. – .URL:https://yandex.ru/video/preview/ 14831392073092990 70 (дата обращения: 12.12.2025).

3. Богачева А. В. Работа с песней как способ создания искусственной языковой среды на занятиях РКИ // Карельский научный журнал. Педагогические науки. – 2020. – Том 9, № 4 (33). – С. 710. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/rabota-s-pesney-kak-sposob-sozdaniya iskusstvennoy-yazykovoy-sredy-na-zanyatiyah-rki/viewer (дата обращения: 12.12.2025).

4. Кулибина Н. В. Лекция. Практический курс преподавания РКИ. – URL: https://rutube.ru/video/babb73f0acc727ecf2c40f0ff151fee1/ (дата обращения: 12.12.2025).

5. Кулибина Н. В. Зачем, что и как читать на уроке. Методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. – М.: ООО Центр «Златоуст», 2024. – 240 с.

6. Толстова Н. Н. Использование песен на уроках РКИ // Молодой ученый. – 2016. – № 17 (121). – С. 174–178. – URL: https://moluch.ru/archive/121/33430/ (дата обращения: 12.12.2025).

USAGE OF SONG MATERIAL IN CLASSES OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AT A MILITARY UNIVERSITY

L. V. Podina

Branch of the Federal State-Owned Military Educational Institution
of Logistics named after General of the Army A.V. Khrulyov
of the Ministry of Defense of the Russian Federation
(Penza, Russia)

This article defines the goal of a Russian as a foreign language teacher which is to teach foreign students the ability to adequately understand oral and written texts created by native speakers in the conditions of natural speech communication. Work with texts is organized through educational technologies. At the present stage the principles of interactive learning are very popular. The article presents the results of the inclusion of song texts in the process of teaching Russian at the middle and advanced stages of training in the conditions of a military university. The paper substantiates the advantages of including song lyrics in the process of teaching Russian, describes traditional approaches to working with song lyrics in Russian as a foreign language classes, and develops a set of exercises for working with the lyrics of P. Andreev's song "Matushka-zemlya". The presented materials can be used in the educational process.

Keywords: linguistics, educational technologies, speech communication, interactive learning, authentic text, song text, set of exercises, phonetic skills, pre-text and post-text tasks.

УДК 811.161.1

ВЗАИМОВЛИЯНИЕ ПСИХОЛОГИИ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО. ВЗАИМОСВЯЗЬ МЕТОДИКИ И ПСИХОЛОГИИ В СВЕТЕ «ТЕОРИИ ПОКОЛЕНИЙ» Н. ХАУ И У. ШТРАУСА

Попова Н. А.

Филиал Военной академии материально-технического обеспечения имени генерала армии А.В. Хрулёва (г. Пенза)
(Россия, г. Пенза)

Данная статья посвящена вопросам развития методики преподавания русского языка как иностранного в свете развития общества, новых тенденций и меняющегося запроса на процесс обучения. В качестве примера и сравнения рассматривается «теория поколения» Хау и Штрауса и инновационные методы преподавания русского языка как иностранного

Ключевые слова: методика преподавания русского языка, инновационные методы обучения, интерактивные методы обучения, теория поколений Хау и Штрауса, поколение икс, «потерянное поколение», миллениалы, зумеры, характеристики, субъект, объект.

Современный учебный процесс значительно отличается от того преподавания, которое было раньше. Он сочетает в себе традиционные, уже устоявшиеся формы обучения, и новые, но стремительно завоёвывающие позиции формы работы.

И в данный момент времени методика РКИ находится в состоянии утверждения своих ценностных приоритетов.

Для современной методики преподавания русского языка как иностранного, по мнению методистов, к которым относятся: Л. В. Московкин, А. Е. Белькова, О. М. Батраева, О. С. Гончаренко – характерны следующие основные тенденции развития:

– от системы обучения языку как системе взаимосвязанных языковых единиц к обучению речи, речевой деятельности, и, наконец, к обучению общению, коммуникативной деятельности, к формированию коммуникативной компетенции;

– от императивных способов и установок управления учебным процессом к более демократичным – субъектом процесса обучения является обучающийся;

– от субъективного контроля к объективному – лишь внедрение тестов позволяет обеспечить необходимую объективность контроля;

– от единообразия к вариативности обучения;

– от репродукции к сознательности обучения.

Таким образом, сама методика становится всё более научной, методически корректной. Для неё характерно стремление ко все более полному учёту данных базовых наук и технических достижений, стремление обосновывать и применять методические новации и проверять их в практике обучения.

Но всегда неизменной остаётся схема: ОБУЧАЮЩИЙСЯ – ОБУЧАЮЩИЙ – СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ.

Рассмотрим основные элементы данной схемы в свете меняющихся условий в области обучения, воспитания и профессионального становления.

Наша целевая аудитория, наши сегодняшние обучающиеся, кто они? Как грамотно наладить с ними контакт, как их более эффективно обучать, какие формы работы с ними будут являться наиболее успешными и приведут к профессиональному росту? Чем их можно заинтересовать, что является для них референтным, какие черты их личности являются базовыми? И здесь нам на помощь приходит психология с её ответом на основной вопрос: «Почему человек делает то, что делает?», и с установкой, которую уже давно используют все практикующие психологи: «Прокачивать надо пятёрки, в крайнем случае, четвёрки, то есть то, что мы умеем делать очень хорошо, к чему не только лежит душа, но и имеются склонности».

Поставив перед собой все эти вопросы, обращаемся к «теории поколений».

Теорию поколений разработали американские писатели Нил Хау и Уильям Штраус. В 1991 году они выпустили книгу «Поколения: История будущего Америки, с 1584 по 2069», в которой проследили историю США через биографии выдающихся людей. В ней авторы заложили основы теории, которые расширили в книге «Четвёртое превращение». В первой книге они разработали концепцию, основанную на расхожей философии людей разного возраста. В книге разбирается история каждого поколения, живущего в разные временные отрезки в США начиная с 1584 года. Затем в 1997 году они выпустили новую книгу «The Fourth

Turning» (Четвёртое превращение), в которой издатели более подробно разбирают суть теории и рассказывают о том, что в большинстве случае, поколения делятся на 4 различные категории, которые сменяют друг друга каждые 20 лет. А затем модели поведения повторяются, иными словами, цикл 4 поколений запускается по-новому.

Суть теории в том, что каждое поколение социализируется в различных общественных, политических и экономических условиях и формирует свои ценности. Представителей одного поколения от другого отделяют 20 лет, поэтому каждое следующее поколение проходит психологическое становление в новых условиях

Смысл теории в том, что каждые 20–25 лет на свет появляются люди, мировоззрение которых не схоже с убеждениями предшественников. Ее основная задача – объяснить причины недопонимания между людьми с существенной разницей в возрасте и тем самым раскрыть способы общения с каждым из них.

На сегодняшний день теория используется на практике, поскольку она очень действенна для построения коммуникации с людьми разных поколений.

Также социологи считают, что текущее общество невозможно объединить в одно целое, что еще раз побуждает прибегнуть к разбору теории поколений: X, Y, Z, бэби-бумеров и альфа.

Рассмотрим периодизацию, предложенную Хау и Штраусом.

Молчаливое поколение (1928–1945): стремились к стабильности, были практичными и экономными.

Бэби-бумеры (1946–1964): старались построить карьеру, рано заводили семью, отличались решительностью и патриотизмом.

Поколение X (1965–1980): прагматики, которые во всем ищут практическую пользу. Большие индивидуалисты, чем бумеры.

Поколение Y, миллениалы (1981–1996): технологически подкованные, ценят самовыражение и стараются продлить свою молодость. Не хотят рано заводить семью и много внимания уделяют карьере.

Поколение Z, зумеры (1997–2010): почти не представляют свою жизнь без интернета, креативные и толерантные, внимательны к своему психологическому состоянию.

Поколение альфа (2011–2024): первое поколение, с самого детства погруженное в цифровой мир и привыкшее к почти неограниченным материальным благам.

Поколение бета (2025–2039): новое поколение, которое будет жить в эпоху нейросетей.

Особое внимание обратим на нашу целевую аудиторию.

Миллениалы, в том числе известные как поколение Y, – группа людей, родившихся в период с начала 1980-х до середины 1990-х годов. Они встретили новое тысячелетие подростками или детьми. Порой миллениалов также называют «поколением большого пальца» за способность набирать сообщения пальцем одной руки на смартфонах и планшетах.

Поколение сформировалось в условиях быстрого технологического прогресса и глобализации. Они разбираются в технологиях, мыслят открыто и стремятся к карьерному росту

В системе их ценностей высокое место занимает постоянное саморазвитие, толерантность и забота об окружающей среде. Миллениалы придают большое значение непрерывному обучению. Они активно посещают курсы, тренинги и семинары, стремятся постоянно повышать свою квалификацию и развивать новые навыки.

Зумеры – представители поколения Z – родились на стыке тысячелетий (1997–2010) и буквально выросли в цифровом мире. Про зумеров важно знать, что они стали первыми, для кого интернет, соцсети и игры на смартфонах всегда были частью сознательной жизни – это наложило глубокий отпечаток на их мировоззрение, ценности и поведение.

Поколение Z чувствует себя комфортно в мире технологий и умеет ими пользоваться интуитивно.

«Зумеры привыкли к быстрому потоку информации и постоянному переключению между задачами. Они одновременно общаются в мессенджерах, активно играют в игры и делают домашние задания. Многозадачность для них – норма», – отметила Мария Кормилицына.

Поколение Z – будущее современного общества. Они несут новые идеи, технологии и подходы к решению глобальных проблем. Их открытость, готовность к сотрудничеству как друг с другом, так и с другими поколениями, а также технические навыки делают зумеров мощной силой для развития общества.

При этом есть мнение, что у зумеров меняется подход к знаниям и тип памяти: они предпочитают запоминать не саму информацию, а способ ее получения – например, как найти ее в интернете. Зеты отличаются от всех предыдущих поколений, их не интересуют ни деньги, ни дорогие машины, ни квартиры. Они своего рода кочевники, рассуждающие так: «Привязанность к всему материальному не несет в себе ничего хорошего. Зачем покупать дом, когда можно снимать

апартаменты, или машину, когда существуют такси или каршеринг». Для них не важен материальный или финансовый показатель. Самый существенный критерий для них – это духовная составляющая. Почти ни к чему не проявляют интерес, кроме молодежных тусовок и событий, позволяющих испытать новые ощущения в жизни. К примеру, путешествия или новые гаджеты, с которыми они не были знакомы ранее.

Это поколение Digital, стартапов и креативного предпринимательства. Для них не существует шаблонов и ограничений, принципов и устойчивых взглядов. Делай, как «по кайфу» и что «по кайфу» – их кредо по жизни. Несмотря на столь юный возраст, некоторые из них уже пытались открыть свой бизнес.

Иными словами, в воспитании зумеров принимают участие не только родители, но, и различные блогеры из YouTube, Tik Tok, Instagram и множество других персон, связанных с современными технологиями. В результате как такового детства с друзьями во дворе, у них нет. Именно поэтому они не имеют опыта командной работы, их необходимо обучать этому.

Их характерное отличие от всех предшественников – это полное отсутствие своей точки зрения на любую из важных тем: политика, экономика, отношения детей и родителей, глобальные перемены в мире и так далее.

То есть у большинства зетов нет никаких убеждений и взглядов по данному вопросу. Им неинтересно даже, зачем их об этом попросили. Что наталкивает на вопрос – почему так происходит?

В отличие от всех других категорий людей, зумеров не получится заинтересовать ни большими зарплатами, ни многообещающими перспективами. Также они абсолютно нерешительные и несамостоятельные. Им следует указывать на то, чем они должны заниматься в жизни, даже не объясняя для чего это нужно – просто потому что, им это неважно. Но некоторых свободолюбивых личностей ни в коем случае нельзя заставлять что-либо делать. Как бы вы ни старались объяснить, насколько это важно, они не станут делать то, чего не хотят.

С самого раннего возраста для зетов ценно, чтобы к их словам прислушивались. Они любят получать новые знания и способны запоминать и обрабатывать большие объемы информации. Основные сведения они берут из всемирной паутины. Но в этом и беда — их знания обо всем чрезмерно абстрактные. Поскольку они не понима-

ют, что полезного в обучении в школах и институтах, в итоге «считают ворон на уроках или парах», тем самым не получают базовых знаний и навыков.

Из значительных нюансов – они очень капризные и психически неуравновешенные особы, склонные к нарциссизму и эгоизму. В случае если им откажут в их просьбе, они могут закатить истерику и устроить скандал.

Представители данной категории людей – это своего рода свободные художники. Они не нуждаются в комфортных условиях, стабильной работе и финансовых привилегиях. Они тянутся к новому и незнакомому. Им не принципиально, где спать и на чем передвигаться. Осознание опасных последствий их действий – напрочь отсутствует. Самое важное – это получить порцию новых ощущений здесь и сейчас.

Одно известно точно – их нужно мотивировать. Всё, что они делают, требует реакции окружающих, неважно, негативной или позитивной. Главное – это внимание к их личности, они просто пожиратели эмоций. Все задачи, которые вы ставите перед этим поколением, нужно формулировать четко и детально. А вот за каждое выполненное – сразу давать вознаграждение. Они не любят работать на будущий результат, им необходима мотивация за каждое выполненное задание. Несмотря на то, что зеты индивидуалисты, они также любят тусовки и коворкинг, поэтому их всегда надо привлекать к командной работе. Чтобы их труд давал лучший результат, необходимо предлагать им творческие задания, максимально интересные для самых зетов. К тому же убедитесь, что они действительно считают свою деятельность полезной для окружающих.

Зеты не могут обойтись без применения различных гаджетов в повседневной жизни. Они проявляют повышенный интерес к новаторским технологиям. Поэтому можно предположить, что в дальнейшем большинство из них свяжут свою жизнь с биоинженерией, IT-технологиями и прочими сферами, связанными с изучением чего-то нового и неизведанного.

Если говорить про старших представителей Z, то по большей части они предпочитают варианты удаленной работы или freelance. Работа в кабинете с 10 до 19.00 – не для них. Они не готовы к переработкам и тяжелому труду. Кардинально отличаются от иксов и игреков в обдумывании своих решений. Зеты не понимают, для чего нужно взвешивать все «за и против», когда можно просто брать и делать.

Также им не присуще шаблонное мышление и определенные жизненные устои. Они не могут принять какое-либо заключение за истину, но и опровергнуть его они тоже не в состоянии, потому что, просто не хотят разбираться в деталях вопроса.

Зеты верят в то, что все люди равны и не существует ведущих или ведомых. Поколение очень амбициозно, но, при этом, позитивно смотрит на жизнь.

Они выросли или растут в разносторонних семейных ячейках с более разнообразным сочетанием этнических групп и размытыми гендерными ролями.

Придется постараться, чтобы найти мессенджер, в котором они бы не были зарегистрированы. Всегда стремятся узнать что-то новое, но в основном на актуальную тематику «сегодняшнего дня». К примеру, чем отличается новый iPhone от предыдущей модели, как правильно монтировать видео или на чем можно заработать в интернете прямо сейчас.

Некоторые из них эгоистичны, одержимы своей внешностью и зависимы от мнения окружающих. Но при этом им может быть безразлично, из какого вы социального окружения, сколько вы зарабатывайте и что из себя представляете.

Если они заинтересуются выполнением какой-либо задачи, они могут идти до конца ради ее выполнения, тем самым проверяя себя «на прочность».

Для зетов жизненно важно ежедневное движение и получение новых эмоций. Им не составляет труда, пробовать себя в новых начинаниях и моментально переключаться с одной деятельности на другую.

На данное время старшим представителям Z, только 20 лет и их сознание еще формируется. Поэтому трудно утверждать что-то конкретное на тему того, как именно с ними коммуницировать. Но все мы прекрасно понимаем, что в скором времени рынок труда начнет активно пополнятся молодыми зумерами и работодателям придется искать способы взаимодействия с ними.

Не смотря на нестандартные взгляды зетов, их умения и качества могут внести определенную лепту в развитие организации. Но для этого придется оптимизировать некоторые корпоративные нормы к потребностям данной категории людей.

Зумеры стремятся к свободе выбора того, что им делать и как. Иными словами, их интересует разработка собственного уникального контента, к примеру, инновационных стартапов.

Они более амбициозны, чем их предшественники, их не пугают трудновыполнимые задачи, а наоборот, могут заинтриговать. Они отличаются эластичностью в различных ситуациях, умением изучать тренды и тягой к саморазвитию, что будет полезным фактором для повышения развития компании при правильном использовании данных навыков и качеств.

Как и игреки, зеты, скорее всего, не будут работать с 10 утра до 19 вечера с понедельника по пятницу. Офисная работа с нормированным графиком является отпугивающим условием для них. Им импонирует удаленная работа с возможностью самостоятельного распределения их рабочего времени.

Большинство из них является самоучками, использующими различные инструменты для обучения, такие как: вебинары, посты в Instagram и видеоролики в Youtobe.

Ни большие деньги, ни карьерный рост не сильно интересуют зетов. Полный социальный пакет в виде медицинской страховки, пенсии и официального трудоустройства с белой зарплатой их не волнует в принципе. Работа за светлое будущее страны или вашей компании – тоже не про них. На данный момент единственный известный и рабочий способ того, как их можно мотивировать – это поиск той самой нити, связывающей ваши корпоративные задачи и факторы для их саморазвития. Иными словами, нужно как можно больше общаться с данными сотрудниками, проговаривая все рабочие моменты.

Необходимо поддерживать связь с ними исключительно через интернет. Они не приветствуют текстовую информацию, а больше предпочитают смотреть или слушать. Также они не любят объемные сведения – длинные видеоролики или подробные тексты. Причина, вовсе, не в их лени – дело в том, что в современном мире, объем информации, выливающийся на нас, безмерно огромен, особенно в интернете, в котором данное поколение существует днем и ночью, и с таким большим потоком сведений они не могут позволить себе, заострять внимание на чем-то определенном на долгий промежуток времени.

Иными словами, зумеры привыкли воспринимать визуальную информацию и могут принять решение о покупке товара после просмотра видео через платформы YouTube, Instagram и подобные им.

Они долго не заостряют свое внимание на одной новости. Следовательно, чтобы ваша рекламная компания была успешной, нужно делать короткие и запоминающиеся видеоролики, которые отложатся в памяти у зетов и вызовут желание купить ваш продукт прямо сейчас. В основном они совершают покупку товаров, которые в тренде на данный период времени среди их сверстников.

Они охотно прислушиваются к мнению людей своего возраста, следовательно, еще одним элементов для успешной продажи будет являться человек их возраста и типа мышления, рекламирующей ваш продукт или услугу в видео.

Z любят квесты, современные развлечения, к примеру, 3d-viar, модную одежду, путешествия и все, что даст им порцию новых эмоций. В отличие от иксов и игреков, им безразличны дорогие бренды, более важные критерии – это комфорт и практичность.

Вызвать интерес к своему предмету, поддержать мотивацию у ученика, сделать занятие интересным и эффективным в плане усвоения пройденного материала – задача не из легких. Тем не менее существует множество различных педагогических приемов для решения этого вопроса. Рассмотрим один из таких методов – интерактивное обучение.

Принцип интерактивного обучения состоит в том, что учебный процесс происходит в условиях постоянного, активного взаимодействия. Взаимодействуют преподаватель и студенты, сотрудничают студенты, обучая друг друга. На занятии ставятся четкие, определенные цели, и вся работа строится на основе обратной связи. При этом усиливается мотивация к изучению языка, происходит развитие личности, творческих способностей студента, его способности мыслить и говорить на русском языке.

К основным формам интерактивного обучения можно отнести:

ролевые коммуникативные игры, речевые ситуации, дискуссионные игры, интерактивные командные игры, метод кейсов, «ПОПС-формулу», метод проектов, мозговой штурм, заочное путешествие, конкурсы, спектакли, сказки, презентации, дебаты, дискуссии, ментальные карты, просмотр видофильмов и прослушивание аудиоматериалов и т. д. Рассмотрим подробнее некоторые из них.

Ролевая игра – один их самых распространенных интерактивных методов обучения. На занятиях по РКИ на начальном этапе подготовки обыгрываются повседневные жизненные ситуации. В основу сюжета ролевых игр могут быть положены простые ситуации: поход в

магазин, библиотеку, кафе, театр, парикмахерскую, на почту, знакомство. Например, можно организовать ролевую игру «В магазине» (диалог с продавцом), где один студент исполняет роль продавца, а другой – покупателя, «В ресторане», где один обучающийся играет роль посетителя, а другой – официанта, «В банке», «В аэропорту (покупаем билеты)», «У стойки регистрации в отеле» и т. д.

Для обучающихся, которые владеют русским языком на продвинутом уровне, доступным видом заданий становятся интерактивные командные игры, такие как «Брейн-ринг», «Что? Где? Когда?», «Клуб знатоков». Такого рода интерактивные игры позволяют обучающимся расширить свои знания о стране, язык которой они изучает, а также проверить общий уровень знаний, эрудицию, логику. Ситуация соревнования способна стимулировать умственную деятельность иностранных обучающихся, заставляя их быстрее выражать свои мысли на русском языке.

Подобные ролевые игры могут проводиться при изучении любых тем, для контроля усвоения лексического и грамматического материала.

Помимо прочего, ролевые игры помогают быстрее адаптироваться в русскоязычной среде, понять реалии жизни в России, подготовиться к ситуациям повседневного общения, снять языковой барьер.

Кейс-метод – метод обучения, использующий описание реальных ситуаций. Учащиеся должны ознакомиться с ситуацией, разобраться в сути проблемы, предложить возможные решения и выбрать лучшее из них. Использование данного метода побуждает студентов к проведению дискуссий по вопросам, не имеющим одного решения, учит студентов аргументированно обосновывать свою точку зрения.

Метод проектов. Под проектом понимают самостоятельно планируемую и реализуемую на иностранном языке работу, например, выпуск газеты или журнала, сборника статей, подготовку выставки, спектакля, концерта, доклада и др.

Ментальные карты. Благодаря визуализации процессов мышления метод ментальных карт (интеллект-карт) позволяет развить креативность, улучшать все виды памяти учащихся, ускорять процесс обучения, формировать коммуникативные способности.

В методике преподавания РКИ интеллект-карты могут быть использованы на разных этапах работы и всех уровнях владения языком. В процессе презентации, запоминания и закрепления нового материала данный метод может значительно облегчить любой вид работы с языковой информацией.

Мозговой штурм, или «корзина идей», – интерактивный прием, используемый обычно в малых группах для сбора всей информации, которая известна по заявленной теме, с последующим обсуждением и систематизацией.

«ПОПС-формула» (позиция – обоснование – пример – следствие). Суть этого метода состоит в том, что обучающийся занимает определенную позицию по заданному преподавателем вопросу или проблеме, обосновывает ее, приводит примеры, аргументы и подходит к выводу (следствию). Этот прием помогает обучающимся прояснить свои мысли, а также сформулировать и представить свое мнение в четкой и сжатой форме. «ПОПС-формула» учит кратко, четко излагать, аргументировать и доказывать свои мысли и не отклоняться от темы. При помощи этого приема можно отработать применение формул для выражения своего мнения («Я думаю...», «Я уверен», «Я точно уверен», «Мое мнение ...», «Что касается моего мнения ...»); для выражения согласия и несогласия («Согласен», «Совершенно согласен», «Абсолютно с вами согласен», «Не думаю», «Я так не думаю», «Мое мнение другое»). Кроме этого, обучающиеся учатся реагировать на чужое (другое, противоположное) мнение, улаживать конфликты и находить компромиссы.

Методический прием «Противоположности» также направлен на расширение лексического запаса. Использовать этот прием можно как при минимальном «стартовом» материале, так и при расширенном лексическом запасе. Прием состоит в том, чтобы подобрать противоположное слово, то есть антоним. На «стартовом» материале возможны следующие противоположности: да – нет, здесь – там, здравствуйте – до свидания, хорошо – плохо, быстро – медленно, трудно – легко, далеко – близко, можно – нельзя и т. д. При изучении расширенной лексики используются антонимические пары: открывать – закрывать, включить – выключить, получать – посылать, всегда – никогда, война – мир, север – юг, восток – запад и т. д.

Актуальность данного направления обусловлена расширением международных связей России, продвижением русского языка как языка интернационального общения, а также развитием методики РКИ. Разнообразие подходов в преподавании лингвистических дисциплин иностранцам не останавливает методистов в поисках новых приемов взаимодействия с иноязычной учебной аудиторией.

Однако необходимо отметить, что использование интерактивных технологий не должно полностью заменять традиционные методы преподавания. Взаимодействие с преподавателем и другими обу-

чающимися в аудитории остается важным аспектом обучения русскому языку. Интерактивные технологии могут служить дополнением к традиционным методам и инструментом для самостоятельного изучения и практики.

При использовании интерактивных технологий в преподавании русского языка как иностранного важно учитывать потребности и уровень каждого курсанта. Персонализированный подход к обучению позволяет адаптировать материалы и задания под индивидуальные потребности и уровень владения языком каждого обучающегося.

В этих непростых условиях методисты предлагают новые подходы к обучению русскому языку как иностранному. Традиционные подходы к обучению постепенно становятся все менее способными удовлетворить потребности учебного процесса, поэтому с целью повышения качества образования современная педагогика вынуждена искать новые пути.

В отечественной образовательной системе все более широкое распространение получают интерактивные методы обучения: компьютерное моделирование, деловые игры, кейс-технологии и т. д.

На данном этапе развития и совершенствования методики преподавания русского языка как иностранного как значимая тенденция проявляется усиление внимания исследователей к формированию коммуникативной компетенции в совокупности с культурологической компетенцией. Проблемы развития речи рассматриваются путём междисциплинарных связей через интеграцию предметных областей и отраслей знаний. На первый план выходят актуальные проблемы разработки и использования инновационных, интерактивных методов преподавания русского языка как иностранного, мультимедийных обучающих средств, проблема совершенствования системы контроля и оценивания достижений иностранных обучающихся. Прослеживается глубокий интерес к созданию национально ориентированных методик, подчёркивается важность принципа учёта родного языка, сопоставление реалий и их языкового отражения в культурах русского и других народов. Отмечается важность обеспечения целостности русского языка как иностранного как изучаемого предмета.

Список литературы

1. Аникина М. Н. В Россию с любовью. Начинаем изучать русский: учеб. пособие по русскому языку. – М.: Дрофа, 2014. – 142 с.

2. Артёмов В. А. Психология наглядности при обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 1969. – С.28.

3. Батраева О. М. Игровые технологии как средство активизации учебного процесса при формировании коммуникативной и социокультурной компетенций // Теория и практика образования в современном мире: материалы Международной научной конференции (Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). – СПб.: Реноме, 2012. – С. 311–314.

4. Белькова А. Е., Лесниченко Л. П. Интерактивный метод обучения на уроках русского языка как способ повышения познавательной активности учеников // Молодой ученый. – 2015. – № 23 (103). – С. 1068–1071. – URL: https://moluch.ru/archive/103/23947 (дата обращения: 19.09.2025).

5. Капитонова Т. И., Московкин Л. В., Щукин А. Н. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному. – М.: Русский язык. Курсы, 2008. – 312 с.

6. Хау Н., Штраус У. Поколения. – URL: /Librebook.me> pokolenia (дата обращения: 20.10.2025).

7. Хау Н., Штраус У. Четвёртое превращение. – URL: /perfumero.livejornal.com> (дата обращения: 05.11.2025).

INTERPLAY OF PSYCHOLOGY AND RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE TEACHING METHODOLOGY. INTERCONNECTION OF METHODOLOGY AND PSYCHOLOGY IN RELATION TO N. HOWE AND W. STRAUSS'S "THEORY OF GENERATIONS"

N. A. Popova

Branch of the Federal State-Owned Military Educational Institution
of Logistics named after General of the Army A.V. Khrulyov
of the Ministry of Defense of the Russian Federation
(Penza, Russia)

This article addresses the development of Russian as a foreign language (RFL) teaching methodology in the context of societal evolution, emerging trends, and the changing demands placed on the learning process. As an illustrative example and point of comparison, the article examines Howe and Strauss's "Theory of Generations" alongside innovative methods of teaching Russian as a foreign language.

Keywords: RFL teaching methodology, innovative teaching methods, interactive teaching methods, Howe and Strauss's theory of generations, Generation X, "Lost Generation", Millennials, Zoomers, characteristics, subject, object.

УДК 372.881.161.1

ЧТЕНИЕ КАК ТЕКСТОВАЯ КОНЦЕПЦИЯ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Потёмкина Ю. Н.

Филиал Военной академии материально-технического обеспечения
имени генерала армии А.В. Хрулёва
(Россия, г. Пенза)

В статье рассматривается чтение как текстовая концепция обучения русскому языку как иностранному, представленная в отечественной и зарубежной научной литературе. Особое внимание уделяется изучению научной литературы относительно психофизиологических аспектов формирования навыков чтения, вопросов организации чтения как отдельной научной проблемы обучения, социально-педагогических направлений изучения методики обучения чтению, а также особенностей чтения как вида речевой деятельности.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; чтение; текстовая концепция обучения чтению.

В настоящее время методика обучения русскому языку как иностранному традиционно обращена к текстовой концепции обучения чтению и аудированию, репродукции текстов и созданию собственных текстов. Теоретико-методические основы обучения иноязычному чтению нашли свое отражение в текстовых концепциях. Л. В. Московкин писал: «Текстовая концепция – это концепция обучения неродному языку на основе текстов. Современные текстовые концепции – это, во-первых, концепции обучения чтению […]» [7]. Э. Г. Азимов и А. Н. Щукин рассматривают «чтение как один из видов речевой деятельности, направленный на восприятие и понимание письменного текста» [1, с. 346].

Учитывая концепцию текстового обучения чтению как развитой формы научно-педагогического и социально-психологического знания, необходимо обратить внимание на психофизиологические аспекты формирования навыков чтения, изучением которых занимались В. Г. Афанасьев, В. Д. Шадриков, Н. В. Красильникова, Л. С. Журавлева,

Т. Н. Протасова и др. Вопросы организации чтения как отдельной научной проблемы обучения представлены в научных трудах Б. Г. Ананьева, Н. Д. Молдавской, В. Н. Соколова. Чтение как социально-педагогический феномен рассматривается в работах О. Ю. Богдановой, М. Г. Качурина, А. Р. Лурия, Л. С. Рубинштейна, Л. С. Цветковой, Д. Б. Эльконина и др. Проблема чтения нашла отражение и в теории речевой деятельности Л. С. Выготского, Н. И. Гез, И. А. Зимней, Е. И. Пассова, З. И. Клычниковой, А. Н. Леонтьева, Л. В. Московкина и др. Зарубежные педагоги О. Уде (O. Houdé) и С. Деаен (S. Dehaene) рассматривают чтение как концептуальное возрождение звукового (синтетического) метода обучения в образовательной среде – нейропедагогике.

Утверждение о том, что чтение «входит в сферу коммуникативной деятельности людей и предназначено для организации одной из форм общения (письменного общения)» [4, с. 46] было описано З. И. Клычниковой в 1983 году. С «психологической точки зрения чтение представляет собой процесс, состоящий из техники чтения и понимания» [4, с. 46] прочитанного. В свою очередь понимание – это «процесс проникновения в содержание текста путем установления между его элементами связей, что является одним из видов мыслительной деятельности человека» [4, с. 50]. Л. С. Выготский описывал «сущность и механизмы чтения как специфического вида деятельности, освоение которой во многом определяет социальное и личностное развитие, врастание в цивилизацию» [3, с. 8]. Л. С. Выготский заметил, что «оба плана развития – естественный и культурный – совпадают и сливаются один с другим. Оба ряда изменений конвергируют, взаимопроникают один в другой и образуют, в сущности, единый ряд социально-биологического формирования личности» [3, с. 8]. А. Н. Леонтьев при исследовании закономерностей развития психики обращается к вопросу «видовых способностей человека, которые являются результатом психического развития освоения и воспроизведения способностей и функций понимать язык и пользоваться языком, а овладение видовыми способностями определяет становление индивидуального сознания при владении основными видами деятельности» [5, с. 289], одним из которых следует считать чтение. А. Н. Леонтьев пишет: «Психика человека является функцией тех высших мозговых структур, которые формируются у него онтогенетически в процессе овладения им исторически сложившимися формами деятельности по отношению к окружающему его человеческому миру» [5, с. 290]. В. Д. Шадриков в работе «Психология деятельности и способности человека» к системе деятельности относит «внимание, точнее объем внимания получаемый через чтение. Эта ка-

тегория является базальным количественным показателем продуктивности внимания как психического процесса» [11, с. 128]. Чтение как одна из сложных и значимых форм психической деятельности человека рассматривается и А. Н. Соколовым, причем особое внимание исследователем уделяется «неоднородности процесса непосредственно чувственного познания, с одной стороны, к непосредственному отражению действительности, с другой» [9, с. 96]. А. Н. Соколов утверждает, что «чтение не следует рассматривать как простое действие: оно представляет собой воссоздание звуковой формы слова по его графической модели с последующим пониманием прочитанного. Чтение – это сложный вид деятельности, включающий такие высшие психические функции, как смысловое восприятие, внимание, мышление и память» [9, с. 96–97]. Б. Г. Ананьев описывает чтение как «сложный психофизиологический процесс» [2, с. 471], утверждая, что в основе чтения лежат «сложнейшие механизмы взаимодействия анализаторов и временных связей двух сигнальных систем, которые в свою очередь отражают в человеческом сознании объективную действительность и являются фундаментальной общей проблемой философии, психологии и естествознания» [2, с. 471]. А. Р. Лурия рассматривает процесс чтения как сложный процесс кодирования (декодирования) одних символов «графических» в другие «артикуляционные». На основе этих сложных процессов развивается механизм понимания. А. Р. Лурия отмечает также, что особенно сложным процесс чтения делает то, что для его реализации необходимо взаимодействие между собой разных психических процессов [6, с. 38]. Л. С. Цветкова в свою очередь считает, что чтение – это «сложный процесс восприятия письменной речи, целенаправленная деятельность, которая является одной из интеллектуальных функций» [10, с. 166]. Сложность данного процесса автор, как и многие другие, видит «во взаимодействии разных высших психических функций: смыслового восприятия, мышления и памяти» [10, с. 166]. Д. Б. Эльконин рассматривает чтение как «процесс перекодировки звуковой формы в буквенную модель» [12, с. 384]. Исследователь называет «письменное слово моделью устного, потому что в нем графическими знаками обозначены не только отдельные звуковые значения (фонемы), но – а это не менее важно – и отношения между ними» [12, с. 384]. Л. С. Рубинштейн в труде «Основы общей психологии делает вывод о том, что «чтение – это целенаправленная деятельность, способствующая стимуляции умственного развития человека» [8, с. 463]. Автор монографии говорит, что «процесс чтения имеет влияние на процесс развития мышления» [8, с. 463]. И далее, «письменная речь и устная находятся друг с

другом в относительно сложных взаимоотношениях. Они теснейшим образом между собой связаны. Но их единство включает и очень существенные различия» [8, с. 464].

В зарубежной научной литературе С. Деаен (S. Dehaene) в монографии «Чтение в мозге: наука и эволюция человеческого изобретения» описывает «сложные нейронные механизмы чтения на основе внедрения нейронаук и когнитивных наук в образовательную сферу, где теперь говорят о нейрообразовании или нейропедагогике» [13, с. 162]. О. Уде (O. Houdé) обращает внимание на противопоставление процесса чтения как психического процесса работы мозга процессу обучения чтению как образовательной деятельности, задавая вопрос: «Насколько обоснованно […] установлена связь между […] связями мозга с чтением в процессе обучения и последующим представлением определенных методов обучения или педагогических подходов для преподавателей?» [13, с. 163].

В практике преподавания русского языка как иностранного считаем необходимым придерживаться точки зрения Л. В. Московкина, который сосредоточил внимание педагогов на следующих текстовых концепциях: «концепция обучения статарному (аналитическому, изучающему) чтению; концепция обучения курсорному (ознакомительному) чтению» [7], цель которых заключается в формировании умения читать.

Список литературы

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

2. Ананьев Б. Г. Психология чувственного познания. – М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1960. – 486 с.

3. Выготский Л. С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 2005. – 375 с.

4. Клычникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. – М.: Просвещение, 1983. – 207 с.

5. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. – М. : Издательство Московского университета, 1981. – 584 с.

6. Лурия А. Р., Цветкова Л. С. Нейропсихология и проблемы обучения в общеобразовательной школе учебное пособие. – М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2008. – 63 с.

7. Московкин Л. В. Методы обучения и методические концепции: курс лекций. – URL: https://icbpe.herzen.spb.ru/wp-content/uploads/ 2021/11 (дата обращения: 12.12.2025).
8. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.
9. Соколов А. Н. Внутренняя речь и мышление. – М.: Просвещение, 1968. – 248 с.
10. Цветкова Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. – М.: Юристъ, 1997.
11. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека: учебное пособие. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1996. – 320 с.
12. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
13. Buyse, R. L'expérimentation en pédagogie. Bruxelles : Maurice Lamertin, p. II. – 1935. PUF [Enligne]. – URL: http://www.unige.ch/fapse/centenaire/personnes.html (дата обращения: 12.12.2025).

READING AS A TEXTUAL LEARNING CONCEPT IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN DOMESTIC AND FOREIGN SCIENTIFIC LITERATURE

J. N. Potemkina

Branch of the Federal State-Owned Military Educational Institution
of Logistics named after General of the Army A.V. Khrulyov
of the Ministry of Defense of the Russian Federation
(Penza, Russia)

The article considers reading as a textual concept of teaching the Russian language as a foreign language, presented in domestic and foreign scientific literature. The author pays particular attention to the study of scientific literature regarding the psychophysiological aspects of the formation of reading skills, the organization of reading as a separate scientific problem of learning, socio-pedagogical areas of study of the methodology of teaching reading, as well as the features of reading as a type of speech activity.

Keywords: Russian as a foreign language, reading, textual concept of teaching reading.

УДК 37.013

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФЕССИОНАЛИЗМА

Проваторова К. В.

Волгоградская академия Министерства внутренних дел
Российской Федерации
(Россия, г. Волгоград)

Тема педагогического профессионализма и условий его формирования до сих пор становится центральной в исследованиях многих авторов, что подчеркивает неослабевающий интерес к данной проблеме и ее особую актуальность. В условиях развития современного общества появляются все новые критерии оценки педагогического профессионализма, поэтому в данной статье автор исследует условия формирования педагогического профессионализма, выделяет отдельные факторы, на основании которых должно происходить становление профессиональных навыков педагога, и предлагает возможные пути его повышения.

Ключевые слова: профессионализм, педагог, навыки, компетентность, воспитание.

Воспитание индивида как отдельной единицы общества представляется сложной задачей, требующей особых психических, воспитательных, психологических, морально-этических навыков, способностей и знаний, так как оно не лишено всевозможных проблем, связанных с политическими, социально-экономическими сторонами развития общественной жизни в целом. Поэтому особую востребованность приобретает в современное время профессионализм учителей, педагогов и преподавателей, которые являются ключевыми фигурами, осуществляющими процесс воспитания.

Приоритетов между отдельными компонентами профессионализма в теоретическом плане можно выявить великое множество. Однако на практике основой профессионализма педагога становится его умение и готовность принятия других людей, в частности, обучающихся такими, каковы они есть, с их индивидуальными особенностями, реализовав их обучение, не давая категорических оценок этим особенностям.

Реализация воспитывающей функции требует от педагога комплекса значимых качеств: идейной убежденности, долга, гражданственности, коллективизма, ответственности и социального оптимизма, благодаря которым он сможет успешно выполнять поставленные перед ним профессиональные задачи.

В научной литературе не сложилось на сегодняшний день однозначной позиции, что считать условиями формирования педагогического профессионализма, каждый автор вкладывает в определение субъективное понимание и дает свою интерпретацию тем условиям, которые способствуют профессиональному росту педагога.

Так, по мнению В. А. Сластенина, важнейшим условием формирования педагогического профессионализма выступает самообразование, он утверждает, что «самообразование педагога – это один из важных направлений развития и совершенствования педагогического мастерства. Оно опирается на имеющиеся знания педагога и индивидуальные особенности интеллектуальной деятельности. Опыт работы над собой в плане самосовершенствования составляет предпосылку профессионального самовоспитания, которое предполагает сознательную работу по развитию своей личности как профессионала: адаптирование своих индивидуально неповторимых особенностей к требованиям педагогической деятельности, постоянное повышение профессиональной компетентности и непрерывное развитие социально-нравственных и других свойств личности» [1, с. 98].

Некоторыми авторами озвучивается позиция, что профессионализм педагога развивается последовательно, проходит становление в несколько этапов, от начального этапа формирования профессиональных намерений до максимально полной реализации личности педагога в профессии.

Например, Е. А. Климов выделяет в пути профессионального становления педагога конкретные фазы» [2]: «фаза оптации», «фаза адаптации», «фаза адепта», «фаза авторитета», «фаза наставничества», «фаза мастера», «фаза интернела» (рис. 2).



Рисунок 1 – Пути профессионального становления педагога

С точки зрения В. И. Кашницкого, важным условием в процессе профессионального становления педагога является программирование предстоящей деятельности, где «обязательным является программирование профессионального становления и образования субъекта, где обсуждается, что должно быть освоено каждым педагогом: знания, умения, способы действия, необходимые для того, чтобы реализовать программу ближайшего периода. Это служит основой инвариантной части индивидуальной образовательной программы педагога» [3, с. 56].

М. К. Рамазанов выделяет ряд иных условий, на основании которых должно происходить становление профессиональных навыков педагога[4]:

– профессиональное становление педагога должно осуществляться на основе компетентностного подхода;

– процесс профессионального становления педагога должен быть непрерывен, так как становление инновационной практики – это постоянно изменяющийся процесс;

– профессиональное становление педагога происходит за счет его участия в инновационной деятельности и специально организованных рефлексивно-аналитических, проектировочных и образовательных процессах;

– образование педагога должно быть организовано как непрерывный процесс достижения поставленных образовательных задач и оформления новых;

– целесообразно организовывать сопровождение профессионального становления специалиста на основе решения им задач, присущих данному виду деятельности;

– необходимо формировать представления об образе отдаленного будущего, об инновационной деятельности ближайшего периода, а также организовывать совместное проектирование предстоящей деятельности и освоение каждым педагогом знаний, умений, способов ему необходимых для ее реализации.

Представляется, что для повышения уровня профессионализма педагога могут быть эффективны:

Методические советы. Методический совет представляет собой «коллективный общественный профессиональный орган, объединяющий на добровольной основе членов педагогического коллектива образовательного учреждения в целях осуществления руководства методической деятельностью» [5].

Проблемные семинары и практикумы, которые направлены на обеспечение единства теоретической и практической подготовки педагога.

Школа передового опыта – «одна из форм передачи и распространения лучшего педагогического опыта путём непосредственной демонстрации образцов учебной и воспитательной работы» [6], реализует цели и задачи индивидуального и коллективного руководства.

Проблемная группа – это «профессиональное объединение педагогических работников, заинтересованных в форме коллективного сотрудничества по изучению, разработке и обобщению материалов по заявленной проблематике с целью поиска оптимальных путей ее решения» [7].

Научно-педагогические конференции, педагогические чтения, творческие отчеты являются конечными формами методической работы.

Аттестация педагогических кадров. Целью аттестации является установление соответствия уровня профессиональной компетентности педагога требованиям, которые предъявляются к квалификационной категории (первой или высшей), а также занимаемой должности.

Для поиска путей повышения профессионализма и квалификации педагога он должен владеть понятиями «профессионализм», «компетентность», знать личностные качества, необходимые для плодотворной и результативной работы педагога, знать и уметь оценивать критерии и уровни профессионализма и компетентности.

По мнению Н. А. Назарова, И. В. Пшеничникова, характеристикой высокого уровня профессионализма педагога могут быть наличие сформированных умений [8]:

– аналитических (анализ совместной деятельности по устранению проблемы);

– рефлексивных (самоанализ собственной деятельности);

– проективных (определение программы деятельности, исходя из системного понимания ситуации);

– прогностических (выделение цели деятельности, ее задач, отбор способов осуществления, предвидение результата);

– коммуникативных (владение культурой межличностного общения).

Изучение уровня сформированности профессионализма педагога – это очень важный этап, который позволяет построить свою работу исходя из недостатков и достоинств конкретного педагога. На наш взгляд, все методы и формы диагностики уровня профессионализма имеют место быть, логичны и эффективны, а их разнообразие позволяет каждому педагогу подобрать для себя наиболее подходящие.

Список литературы

1. Сластенин В. А. Учителю о педагогической технике. – Казань, 1993. – С. 98.

2. Грановская Р. М., Кражанская Ю. С. Творчество и преодоление стереотипов. – СПб: OMS, 1994.

3. Формирование коммуникативной компетентности будущего учителя: дис. ... канд. пед. наук. – Кострома, 1995. – С. 197.

4. Рамазанов М. К. Сущность и условия профессионального становления педагога. – URL: https://moluch.ru/archive/80/14247/ (дата обращения: 01.11.2025).

5. Методический совет. – URL: https://multiurok.ru/files/metodicheskii-sovet.html (дата обращения: 02.11.2025)

6. Школа передового опыта. – URL: http://pedagogic.ru/pedenc/item/f00/s02/e0002791/index.shtml (дата обращения: 09.04.2022).

7. Положение о проблемной группе. – URL: https://infourok.ru/ (дата обращения: 03.11.2025).

8. Пути повышения профессионализма и компетенции педагога. – URL: https://scienceforum.ru/2019/article/2018014528 (дата обращения: 02.11.2025).

CONDITIONS FOR BUILDING PEDAGOGICAL PROFESSIONALISM

K. V. Provatorova

Volgograd Academy of the Ministry of Internal Affairs
of the Russian Federation
(Volgograd, Russia)

The topic of pedagogical professionalism and the conditions of its formation are still getting the main attention in the research of many authors, which underlines the unflagging interest in this problem and its particular relevance. In the context of the development of modern society, new criteria for assessing pedagogical professionalism are emerging, therefore, in this article the author examines the conditions for the formation of pedagogical professionalism, identifies individual factors on the basis of which the development of professional skills of a teacher should take place and suggests possible ways to improve it.

Keywords: professionalism, teacher, skills, competence, upbringing.

УДК 811.161.1

ЛЕКСИЧЕСКИЕ И ГРАММАТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ПИСЬМУ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ КУРСЕ

Рогачёв Р. Б.

Филиал Военной академии материально-технического обеспечения имени генерала армии А. В. Хрулёва
(Россия, г. Пенза)

В статье рассматриваются лексические и грамматические аспекты обучения иностранных военнослужащих письму, а также формы и методы формирования навыков письма в процессе изучения русского языка как иностранного на подготовительном курсе. Акцентируется внимание на последовательном построении методики обучения письму от простого к сложному, от воспроизведения художественного образца к творческому выражению мысли в письменной форме. Основное внимание уделяется формированию навыков графического, орфографического и логического оформления связного текста с помощью различных видов диктанта, а также написанию изложения.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, письмо, иностранные военнослужащие, обучение, подготовительный курс, изучение, формирование, текст, диктант, изложение, орфография, коммуникация.

В современной методике преподавания русского языка как иностранного большое внимание уделяется письму как очень важному виду речевой деятельности. Развитие письменной речи является неотъемлемым компонентом обучения иностранному языку в любом вузе, в том числе в военном. Интенсивное обучение письму на подготовительном курсе помогает подготовить иностранных военнослужащих к выполнению различных видов письменных работ в ходе дальнейшего обучения в российском военном вузе: к записи лекций, к выполнению практических заданий разного рода, к написанию докладов, статей, рефератов, курсовых и дипломных работ.

Подготовительный курс – это, как известно, первый год обучения русскому языку как иностранному, когда обучающийся должен овладеть элементарным и базовым уровнями, а затем выйти на I сертификационный уровень владения языком. Именно в этот период

начинают формироваться навыки и умения, связанные с письменной речью. После окончания подготовительного курса иностранные военнослужащие (далее – ИВС) должны владеть русским языком в объёме, необходимом для продуктивного общения в учебной, бытовой и военно-профессиональной сферах устной и письменной коммуникации.

Как правило, обучение иностранцев письму на русском языке, представляющее собой длительный и трудоёмкий процесс, происходит поэтапно. Особо выделим некоторые важные этапы.

1. Прежде всего нужно формировать графические навыки. Конечно, этот этап начинается с первых занятий по РКИ. Некоторые методисты считают, что правильному написанию русских букв не стоит уделять много времени, так как его почти всегда не хватает. Но этот старт важен как для самих ИВС, обучающихся на подготовительном курсе, так и для преподавателей, потому что преподавателям и курсантам предстоит общаться в том числе и письменно, и именно от этого этапа зависит, каким будет это общение и станет ли оно раздражающим фактором в совместной деятельности. В этом могут помочь прописи, а также переписывание рукописных текстов в качестве дополнительного задания.

2. Обучение орфографии. Орфографические навыки обычно не возникают сами по себе. Этому способствуют усердие и желание самих обучающихся, а также их лингвистические способности. А если их нет? И никак они не могут воспроизводить тексты, особенно на слух? А ведь этот навык им так нужен будет в будущем при записи лекций. Что можно предложить курсантам, адъюнктам и слушателям для формирования орфографического навыка? Это такие виды упражнений, как:

– списывание (в различных вариантах);

– упражнения-игры, кроссворды, чайнворды, ребусы, загадки, которые могут увлечь иностранцев, и у них возникнет стремление писать осмысленно, что очень важно;

– многообразие орфографических диктантов на слух;

– так называемые свободные и творческие диктанты;

– упражнения, которые формируют навыки выражения своих мыслей. Это ответы на вопросы, маленькие описания или размышления на заданную тему или в заданных ситуациях, причём в разных жанрах. Можно использовать карточки с опорными словами, с готовыми фразами, с рисунками, фотографиями и другим иллюстратив-

ным материалом, который помогает обучающимся освоить лингвистические и психологические особенности создания письменных текстов на русском языке.

Если рассматривать начальный вид письма – списывание, то только на первый взгляд эта работа может показаться неважной и скучной. Со списывания начинается обучение грамотному письму. С самых первых занятий можно использовать этот вид работы, не акцентируя особенного внимания, формировать навыки расстановки знаков препинания при оформлении диалога, прямой речи, в сложноподчинённых предложениях, при написании имён собственных – таких как названия книг, фильмов, гостиниц, выставок, улиц. Списывание можно использовать при отработке грамматических тем: лексических и грамматических конструкций, видовых пар глаголов, глагольных личных окончаний, глаголов движения. На занятии это могут быть 3–4 строчки, но это маленький шаг к правильной письменной речи, когда мы развиваем один из самых прочных видов памяти – зрительную память. Значение списывания нельзя недооценивать: всётаки это развитие орфографической зоркости. В основе всех видов упражнений лежит списывание. Его можно разнообразить следующими способами: 1) добавить орфографические и грамматические задания; 2) выделить в тексте конкретную информацию; 3) списать не только тексты, но и алгоритмы или схемы-рассуждения, что формирует, кроме внимательности, логическое мышление и навыки оформления мыслей на бумаге, что важно уже на начальном этапе изучения РКИ при ведении тетрадей по грамматике и научному стилю речи.

Следующий, очень важный вид письменной работы на начальном этапе, формирующий навыки грамотного письма, – это диктант. В методике преподавания РКИ выделяют множество видов диктантов и несколько их классификаций. По структуре диктуемого материала различают диктанты: буквенный и слоговой, словарный, по словосочетаниям, по предложениям, текстовый. По цели проведения диктанты разделяют на контрольные, обучающие (с грамматическим заданием), объяснительные, выборочные, творческие, свободные, диктанты по памяти.

На первых занятиях по РКИ необходимо проводить контрольные словарные диктанты, которые способствуют формированию умения запоминать русские слова и воспроизводить их на письме. Можно предложить обучающимся выполнить дополнительные зада-

ния: вставить пропущенную букву или слог, закончить слово и др. Всё это развивает орфографическую память.

Возможны диктанты с грамматическим заданием (обучающие). Здесь должны звучать простые, знакомые слова, на примере которых можно закреплять грамматический материал (род, число существительных и прилагательных, притяжательные и указательные местоимения, формы глаголов и др.). Этой же цели служат и выборочные диктанты.

О творческом диктанте вообще интересно рассуждать. Здесь открываются огромные возможности для творческой инициативы как преподавателей, так и обучающихся. Творческие диктанты требуют от ИВС самостоятельности, анализа представленного текста, систематизации и запоминания лексического и грамматического материала, а также, конечно, творческого подхода. Такое задание обычно выполняется с энтузиазмом и призвано облегчить переход к этапу создания собственных письменных текстов. Приведём рекомендации для проведения творческого диктанта:

1. Подбирать нужно интересный связный текст, дающий возможность закрепить изученный материал.

2. Преподаватель объясняет задание: что нужно вставить или заменить, объясняет алгоритм рассуждений при выборе конструкции для замены или вставки.

При выполнении этого задания ИВС учатся выражать свои мысли в письменной форме и соблюдать при этом орфографические, лексические и грамматические нормы. Это важный вид деятельности, который можно использовать регулярно, постепенно усложняя задачи. Творческий диктант – это упражнение для формирования коммуникативно-речевых и орфографических умений, поэтому следующим этапом обучения письму являются упражнения по развитию речи.

Навыки и умения продуктивной письменной речи – результат кропотливого труда педагога и, конечно же, обучающихся. Это собственная речь иностранца на русском языке, выражение им своих мыслей и чувств в жанрах описания, повествования, рассуждения. Это умение написать конспект, план, реферат, поняв и проанализировав источники. Кроме того, это умение написать письмо, смс-сообщение, доклад, рапорт начальнику, объяснительную записку. Поэтому после формирования графических и орфографических навыков преподаватель начинает обучать написанию связных текстов.

Конечно, сначала это отдельные предложения – ответы на вопросы, затем это небольшой и нетрудный текст объёмом 3–4 предложения на заданную тему (можно использовать рисунки, фото и другой наглядный материал). Ещё на элементарном уровне владения РКИ даётся такое задание, как написание небольшого текста (3–4 коротких предложения без глаголов) по картинке после того, как этот текст был рассказан по памяти. Но уже здесь проявляется свобода обучающихся в выборе нескольких семантически равных конструкций: *Вот стол. Здесь книги и тетради* или *Это стол. Тут книги и тетради*.

При дальнейшем изучении языка на занятиях по научному стилю речи можно вводить тексты с терминологической лексикой, также используя рисунки, диаграммы, таблицы, схемы в качестве наглядных пособий. Это может быть описание или объяснение какого-либо явления, процесса, прибора и т. д.

Диктанты по памяти являются начальным этапом обучения изложению и сочинению. На этом этапе необходимо формировать навыки составления вопросного и назывного плана текста. Обычно эта работа ведётся параллельно с устным пересказом текстов на занятиях. Обучая изложению, преподаватель помогает иностранным курсантам разделить текст на смысловые части. Проанализировав композицию текста и средства связи между его частями, обучающиеся составляют план, а затем по плану излагают главную мысль каждой из частей текста. Всегда нужно ориентировать иностранцев на цель изложения: что они хотят сказать и зачем. Это помогает им не отступать от темы. Можно использовать схемы, опорные слова, которые помогут выделить главное и письменно воспроизвести данный текст. Это трудная работа, которая требует от педагога терпения, последовательности и корректности в исправлении ошибок.

Как научить ИВС понимать, анализировать содержание текста и его структуру? С помощью хороших образцов. К сожалению, их не так много. Но если перед вами высокохудожественный текст с увлекательной информацией, структура которого соответствует канонам жанра и композиции, то его нужно использовать для развития умений письменной речи. После прочтения и анализа содержания текста можно предложить письменно ответить на вопросы по тексту или на вопрос в конце текста, обращённый к читателю. В данном случае обучающиеся учатся высказывать своё мнение на заданную тему. Они также могут продолжить повествование, опираясь на свою фан-

тазию и жизненный опыт. Имея перед собой высокохудожественный образец письменного рассказа о событиях, обычно иностранцы сохраняют специфику текста, его стиль, приобретая опыт письменной речи высокого уровня.

Письменная речь всегда являлась показателем знаний обучающихся в области изучаемого языка, поэтому обучение конструированию письменных текстов на подготовительном курсе считается очень важным этапом в изучении РКИ. Жизнь вносит свои коррективы, поэтому сейчас письменное общение иностранных обучающихся часто сводится к написанию SMS, поздравлений, электронных писем родственникам, друзьям, преподавателям, к созданию официально-деловых документов по готовым клише. Но главной целью ИВС является обучение русскому языку для овладения избранной военной специальностью, что определяет общие и специфические умения и навыки письма, реально необходимые в конкретной учебно-профессиональной сфере общения. К ним относятся:

– навыки техники письма (графический, орфографический, навык расположения материала на странице и др.);

– умение составлять и записывать предложения;

– умение использовать специальные знаки и символы, а также приёмы сокращения слов;

– умение записывать аудитивный материал, производя определённые трансформации при выделении главного;

– умение записывать наиболее важную информацию из печатных и электронных источников, в том числе из публикаций в СМИ (в Интернете и печатных изданиях);

– умение составлять и записывать план изучаемого текста;

– умение записывать информацию из прослушанного аудиоматериала или собственные высказывания в виде графической записи и схемы.

Данные умения и навыки необходимо последовательно формировать на занятиях по РКИ, создавая соответствующую систему практических заданий для обучающихся и тщательно отбирая лексико-грамматический материал. Только в этом случае обучение ИВС письму на русском языке будет эффективным и поможет им получить качественное образование в российском военном вузе, а затем добиться значимого успеха в военно-профессиональной деятельности на родине.

Список литературы

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Современный словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Русский язык. Курсы, 2018. – 496 с.

2. Акишина А. А., Каган О. Е. Учимся учить: для преподавателя русского языка как иностранного. – М.: Русский язык. Курсы, 2022. – 256 с.

3. Беляева Г. В., Шувалова О. О., Плотникова О. В., Иванова Н. В. Пишем по-русски: Элементарный уровень +: пособие по письму для иностранных учащихся. – М.: Русский язык. Курсы, 2021. – 216 с.

4. Маслова Н. И. Обучение письменной речи на занятиях по русскому языку как иностранному. Начальный этап обучения // Язык, культура, менталитет: проблемы изучения в иностранной аудитории: сборник материалов XX международной научно-практической конференции. – СПб., 2022. – С. 295–298.

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

6. Рогачёв Р. Б. Русский язык как иностранный. Обучение употреблению глаголов движения: учеб. пособие для вузов. – Пенза: Филиал ВА МТО, Пенз. арт. инж. ин-т, 2023. – 94 с.

7. Степина Т. А. Русский язык как иностранный. Обучение письму и аудированию на подготовительном курсе: учеб. пособие. – Пенза: Филиал ВА МТО, Пенз. арт. инж. ин-т, 2025. – 137 с.

8. Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. – М.: Флинта; Наука, 2024. – 508 с.

LEXICAL AND GRAMMATICAL ASPECTS OF TEACHING FOREIGN MILITARY PERSONNEL WRITING IN PROCESS OF STUDYING RUSSIAN AT PREPARATORY COURSE

R. B. Rogachyov

Branch of the Federal State-Owned Military Educational Institution
of Logistics named after General of the Army A.V. Khrulyov
of the Ministry of Defense of the Russian Federation
(Penza, Russia)

The article examines the lexical and grammatical aspects of teaching foreign military personnel writing as well as the forms and methods of formation of writing skills in the process of studying Russian as a foreign language at the preparatory course. The article focuses on the sequential building of teaching methods from simple to complex, from reproduction of an artistic sample to creative expression of thought in writing. The author pays the main attention to the formation of skills of graphic, spelling and logical design of coherent text using various types of dictation as well as to the writing summaries.

Keywords: Russian as a foreign language, writing, foreign military personnel, teaching, preparatory course, studying, formation, text, dictation, summary writing, orthography, communication.

УДК 37.013

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ КУРСАНТОВ

Светлов К. С.

Волгоградская академия
Министерства внутренних дел Российской Федерации
(Россия, г. Волгоград)

В статье обосновывается актуальность внедрения интерактивных методов обучения в систему подготовки курсантов военных учебных заведений и образовательных организаций в системе МВД. Подчеркивается, что данные методы способствуют развитию критического мышления, командного взаимодействия, оперативности решений и позволяют реализовать персонализированный подход к обучению, учитывая индивидуальный темп и способности каждого курсанта. Раскрывается насущная необходимость дальнейшего внедрения интерактивной модели обучения, что в итоге повысит мотивацию и эффективность подготовки квалифицированных кадров.

Ключевые слова: интерактивные методы обучения, курсанты, критическое мышление, персонализация обучения, тренажеры и симуляция, мотивация.

Обучение курсантов является одним из приоритетных направлений как ведомственных вузов силовых ведомств, так и военных училищ. На сегодняшний день курсанты являются будущими защитниками нашего Отечества и своей Родины, поскольку именно они обладают уникальными знаниями и умениями для решения поставленных перед ними задач. В связи с этим возникает потребность в качественном обучении и подготовке квалифицированных кадров для нашей страны, что обусловливает актуальность выбранной нами темы. Способность к адаптации в условиях постоянных изменений международной обстановки, где необходимо за долю секунды принять правильное стратегическое решение; повышение качества усвоения знаний, развитие критического мышления, персонализация обучения, рост мотивации – необходимые категории для того, чтобы стать курсантом. Данных целей можно достичь при внедрении интерактивных технологий в обучение курсантов, что позволит радикально трансформировать образовательный процесс, сделав его более эффективным и соответствующим реалиям будущей службы.

Чтобы конкретизировать разговор о целях, достигаемых в стратегии активного обучения, воспользуемся таксономией когнитивных (познавательных) целей Б. Блума, которая по сей день обсуждается в педагогическом сообществе. Если следовать разработанной Б. Блумом таксономии, то знания – это лишь первый, самый простой уровень этой иерархии. Далее идут еще пять уровней целей, причем первые три (знание, понимание, применение) являются целями низшего порядка, а следующие три (анализ, синтез, сравнение) – высшего порядка.

Рассмотрим в качестве примера задания, расположенные в конце любого параграфа учебника. В большинстве случаев для их выполнения достаточно простого воспроизведения его содержания. Задания, которые требуют от курсанта понимания и применения знаний, – это второй и третий уровень целей. Методы интерактивного обучения также обеспечивают достижение целей первых трех уровней, причем более эффективно, чем это делают методы традиционной системы обучения. Как следствие, преподаватели, работающие в традиционной парадигме, часто используют методы интерактивного обучения для лучшего усвоения курсантами информации. В этом случае речь будет идти только об оптимизации традиционного образовательного процесса. Данная фиксация является очень важной, потому что может позволить преподавателю определиться, в плоскости какой стратегии он работает [1, с. 14].

Относительно перечня интерактивных методов следует отметить, что разные авторы называют различные методы и приемы. Так, Н. А. Морева указывает, что интерактивный режим взаимодействия между студентом и преподавателем, студентом и студентом, студентом и учебными средствами реализуется с помощью коллективных и групповых способов организации учебной деятельности. Коллективные и групповые способы обучения включают в себя групповую, парную (постоянного\сменного состава), индивидуальную формы работы [2, с. 112].

Если обратиться к более конкретным примерам, то является закономерным при использовании тактических тренажеров и симуляций виртуальной реальности непосредственно на практике применить свою теорию, выявить слабые и сильные позиции. В случае возникновения ошибок, которые были совершены в виртуальной среде, в реальности их, возможно, удастся избежать.

По мнению Н. М. Козловой, интерактивное обучение – это различные формы обучения в виде интерактивных заданий и упражнений, способствующие лучшему усвоению материала [3, с. 39]. При разборе коллективной задачи (так называемом мозговом штурме) курсанты учатся работать в команде в режиме коллективного обсуждения. Это развивает оперативное мышление и закрепляет знание нормативно-правовой базы.

Важно вводить дискуссии и дебаты по тактическим решениям и их правильности с точки зрения этики. Таким, например, является четкий приоритет выполнения приказа/ поставленной задачи или же сохранения личного состава? Каждая ситуация выбора должна быть рассмотрена и аргументирована со своей точки зрения. Благодаря дискуссиям курсант учится принимать взвешенные решения в условиях неопределенности.

Стоит отметить, что каждый курсант имеет свой индивидуальный темп обучения, опыт и способности, которые важно учитывать. Нужно создавать для курсантов определенные индивидуальные образовательные траектории и программы обучения в рамках изучения той или иной дисциплины. Так обучение становится более эффективным, поскольку учитываются индивидуальные особенности обучающегося.

Безусловно, для полного раскрытия потенциала курсантов при использовании интегративных методов обучения залогом успеха также является его внутренняя мотивация, когда происходит переход от «мне это надо» к «я хочу этому научиться». Мотивация создает определенный соревновательный элемент не только с другими, но в первую очередь с самим собой. Необходимо оценивать и поддерживать обучающихся соответствующе, чтобы им хотелось заниматься и изучать что-то новое.

Нужно также отметить, что внедрение интерактивных методов обучения в образовательный процесс курсантов является не просто тенденцией, а насущной необходимостью, которую диктует современная действительность. Эти методы способствуют преобразованию стереотипа о том, что преподаватель – «источник знания», в модель сотрудничества, в которой курсант становится активным субъектом учебного процесса.

Список литературы

1. Андриенко Ю. И., Чесовская М. Г. Использование интерактивных форм обучения в процессе преподавания учебной дисциплины «Профессиональная этика и служебный этикет»: учеб.-метод. пособие. – Белгород: Бел. ЮИ МВД России имени И.Д. Путилина, 2016. – С. 68.

2. Морева Н. А. Технологии профессионального образования: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – С. 427.

3. Козлова Н. М. Потенциал интерактивных технологий для развития творческого мышления курсантов // Педагогическая практика – 2018. – С. 38–44.

USE OF INTERACTIVE METHODS IN THE TRAINING OF CADETS

K. S. Svetlov

Volgograd Academy of the Ministry of Internal Affairs
of the Russian Federation
(Volgograd, Russia)

The article substantiates the relevance of introducing interactive teaching methods into the training system of cadets in military educational institutions and educational organizations in the Ministry of Internal Affairs system. It emphasizes that these methods promote the development of critical thinking, teamwork, and decision-making skills, and allow for a personalized approach to training, taking into account the individual pace and abilities of each cadet. The article highlights the urgent need for a transition to and further implementation of an interactive learning model, which will ultimately enhance the motivation and effectiveness of training qualified personnel.

Keywords: interactive teaching methods, cadets, critical thinking, personalized learning, training and simulation, motivation.

УДК 372.881.161.1

ИЗУЧЕНИЕ СТРУКТУРЫ И СОДЕРЖАНИЯ ВОИНСКИХ УСТАВОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Селедцова В. Н.

Военная академия войсковой противовоздушной обороны
Вооружённых Сил Российской Федерации
(Россия, г. Смоленск)

В статье описаны возможности обучения курсантов профессиональному общению на занятиях по русскому языку как иностранному. Предлагаются материалы занятия, на котором рассматриваются структура, содержание и особенности языкового оформления общевоинских уставов.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, военный вуз, тексты военно-профессионального назначения, профессиональная коммуникация.

Деловая речь в военно-профессиональной сфере является в той или иной степени предметом рассмотрения нескольких дисциплин учебного плана военных вузов. Кроме того, курсанты читают и составляют документы в повседневной практике. В связи с этим должна быть обеспечена как документально-информационная, так и языковая подготовка обучающихся. На занятиях по русскому языку как иностранному представляется необходимым познакомить обучающихся с типами документов, их структурой, основным содержанием и языковыми особенностями [3, 4].

Приступая к работе, преподаватель обращает внимание курсантов на значимость изучаемого материала для учебно-профессиональной и служебной деятельности: умение ориентироваться в структуре документа при ознакомлении с ним, а также умение точно понимать содержание деловых документов позволит обеспечить успешное решение профессиональных задач.

Изучение воинских уставов является важной частью профессиональной подготовки офицера. Методисты обращаются к теме отбора текстов уставов для структурного и языкового анализа, а также предлагают систему работы на занятии по русскому языку как иностранному [2, 3, 4]. Так, И. А. Гладких выявлены ключевые лексико-

грамматические особенности Строевого устава Российской Федерации для обучения иностранных военных специалистов на подготовительном курсе, предложена система заданий, позволяющих обучающимся овладеть навыками чтения текста-инструкции [2].

Статьи Строевого устава могут служить основой занятия по языку специальности на подготовительном курсе по теме «Строевая подготовка». Целью занятия является введение и закрепление следующего лексического материала: *строй, строевой, подразделение, часть, воинский, шаг, движение, команда, марш, поворот; выполнять, начинать, подавать, применять, принимать, совершать.* Военнослужащие также знакомятся со следующими командами: *Становись! Смирно! Вольно! Напра-во! Нале-во! Кру-гом! На месте, шагом – марш! Строевым – марш! Шагом – марш! Строевым – марш! Бегом – марш! Взвод, правое (левое) плечо вперёд, шагом – марш! Шире шаг! Короче шаг! Чаще шаг! Реже шаг! Полшага! Полный шаг!* [3].

На основных курсах в рамках изучения темы «Особенности деловой речи в военно-профессиональной сфере» предусмотрено занятие по теме «Структура и содержание воинских уставов», на котором основное внимание уделяется ряду статей Устава внутренней службы Вооружённых Сил Российской Федерации.

С целью актуализации знаний о понятии «воинский устав» обучающиеся должны прочитать понятия «воинский устав» и «общевоинские уставы», усвоить, что представляет собой воинский устав как нормативно-правовой акт.

В целях углубления знаний обучающихся об истории становления нормативно-правовых актов рекомендуется ознакомиться с исторической справкой, составленной на основе Военного энциклопедического словаря, проследить хронологию становления нормативно-правовых актов, регламентирующих функционирование вооружённых сил в России [1]. Познакомившись с предложенным материалом, курсанты должны сделать вывод и ответить на вопрос: что регламентировали воинские уставы на протяжении нескольких веков? Следующее задание направлено на усвоение обучающимися представлений о структуре общевоинских уставов. С этой целью ИВС читают текст и отвечают на вопросы:

1. Какие Уставы входят в состав общевоинских?

2. Что определяет устав внутренней службы?

3. Кто руководствуется уставом внутренней службы?

4. Что определяет дисциплинарный устав?

5. Что определяет устав гарнизонной и караульной служб?

6. Что определяет строевой устав?

7. Кто руководствуется строевым уставом?

Таким образом расширяется и углубляется понятие о воинском уставе как нормативно-правовом акте.

Подводя итог данному этапу занятия, следует отметить особенности общевоинских уставов как нормативно-правовых актов, регламентирующих жизнь и быт военнослужащих, их взаимоотношения между собой и повседневную деятельность.

Следующий этап занятия предполагает усвоение содержания ряда статей устава и языковых особенностей текста устава. Для работы с иностранными военнослужащими были выбраны статьи Устава внутренней службы Вооруженных Сил Российской Федерации из главы 3 (часть «Общие обязанности командиров (начальников)»).

С целью подготовки к чтению статей выполняется задание, направленное на отработку материала на уровне слов и словосочетаний: обучающиеся переводят незнакомые слова и словосочетания, которые встретятся в тексте; актуализируют знания об управлении глаголов, записывают новые глаголы, составляют с ними словосочетания:

А. Прочитайте и в случае необходимости переведите словосочетания из текста.

Мирное и военное время, постоянная боевая и мобилизационная готовность, материальное, техническое, финансовое, бытовое и медицинское обеспечение; методическое мастерство, педагогическая культура, правовое обучение, установленный правовой минимум, международное гуманитарное право, культура межнационального общения, национальные чувства, вероисповедание, традиции и обычаи; культурное, физическое и творческое развитие <…>.

Б. Прочитайте и в случае необходимости переведите глаголы, запомните управление. Объясните, почему в тексте устава употреблены глаголы несовершенного вида. Составьте словосочетания с данными глаголами, используя знания об общих обязанностях командиров (начальников).

Внедрять (что?), воспитывать (кого?), заботиться (о чём? о ком?), использовать (что?), контролировать (что?), не допускать (чего?) <…>

Далее отрабатывается навык употребления предложно-падежных форм в соответствии с нормами глагольного управления.

Поставьте слова и словосочетания в нужную форму, употребите необходимый предлог.

Командир обязан воспитывать (подчиненные военнослужащие):

повышать (культура межнационального общения); заботиться (сплочение воинского коллектива и укрепление дружбы между военнослужащими различных национальностей); учитывать их (национальные чувства, вероисповедание, традиции и обычаи) <…>.

С целью ознакомления с содержанием воинских уставов курсанты читают статьи из Устава внутренней службы Вооруженных Сил Российской Федерации, определяют тему, которая раскрывается в каждой статье. Затем обучающиеся отвечают на вопросы с целью контроля понимания содержания статей воинского устава.

Статья 77

1. Какие обязанности возлагаются на командира (начальника) в ходе непосредственного руководства боевой подготовкой военнослужащих?

2. Какие меры по соблюдению норм международного гуманитарного права должен принимать командир в ходе выполнения боевых задач воинской частью (подразделением)?

3. К кому в случае необходимости обращается командир (начальник) при рассмотрении вопросов, касающихся применения норм международного гуманитарного права?

Далее ИВС должны подготовить сообщение об обязанностях командира (начальника) в соответствии с темой одной из статей Устава. В качестве опоры предлагаются грамматические модели, характерные для текста устава.

Постройте высказывание, опираясь на модель:

Командир отвечает за + В. п.

Командир (начальник) обязан/должен +глагол несовершенного вида в форме инфинитива.

Подводя итог занятия, преподаватель отмечает, что для военно-профессиональной деятельности военнослужащих, в том числе иностранных, очень важно иметь представление о содержании и языковом оформлении воинского устава как нормативно-правового акта, так как именно данным документом руководствуются командиры при выполнении своих обязанностей.

Таким образом, системная работа с общевоинскими уставами на занятиях по русскому языку как иностранному обеспечивает не толь-

ко языковую подготовку, но и профессиональную социализацию курсантов. Лексико-грамматическая подготовка, работа с текстом, решение коммуникативных задач на занятиях обеспечивают точность понимания содержания уставов, а также способствуют формированию и совершенствованию навыков служебной речевой коммуникации.

Список литературы

1. Военный энциклопедический словарь. – М.: Военное изд-во, 2007. – 831 с.

2. Гладких И. А. Лексико-грамматические особенности Строевого устава Российской Федерации // Язык и текст. – 2025. – № 12 (3). – С. 11–121

3. Гладкова Н. Н., Михеева О. В., Смирнова Д. Н. Изучаем язык специальности. Ч. 4. Военная подготовка: учеб. пособие. – Смоленск: ВА ВПВО ВС РФ, 2024. – 86 с.

4. Костерина Э. В., Селедцова В. Н. Иностранный (русский) язык. Особенности деловой речи в военно-профессиональной сфере. – Смоленск: ВА ВПВО ВС РФ, 2024. – 56 с.

STUDY OF STRUCTURE AND CONTENT OF MILITARY REGULATIONS IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSES

V. N. Seledtsova

Russian Federation Army Air Defense Military Academy
(Smolensk, Russia)

The article describes the possibilities of teaching cadets professional communication in classes in Russian as a foreign language. The author offers the materials of the lesson, which examines the structure, content and features of the linguistic design of general military regulations.

Keywords: Russian as a foreign language, military university, texts of military professional purpose, professional communication.

УДК 81'243

ФОРМИРОВАНИЕ ИЕРОГЛИФИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ: МОДЕЛЬ ТРИАДЫ «ПРЕПОДАВАТЕЛЬ – СТУДЕНТ – ИИ-АССИСТЕНТ»

Сергеева М. Г., Си Фуцин

Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы
(Россия, г. Москва)

В статье рассматривается инновационная модель формирования иероглифической компетенции при изучении китайского языка, основанная на синергетическом взаимодействии трех агентов образовательного процесса: преподавателя, студента и ИИ-ассистента. Анализируется дидактический потенциал цифровых ресурсов и технологий искусственного интеллекта, их роль в создании аутентичной языковой среды и преодолении специфических трудностей овладения иероглифической письменностью. Выявляются методические принципы, которые могут быть адаптированы для интенсификации процесса обучения другим языкам со сложной письменностью. Показано, что предложенная модель триады способствует персонализации обучения, обеспечивает мгновенную обратную связь и повышает учебную мотивацию.

Ключевые слова: иероглифическая компетенция, цифровая образовательная среда, искусственный интеллект, китайский язык, методика преподавания, цифровые ресурсы.

Современная система высшего образования характеризуется интенсивной цифровой трансформацией. Как отмечают исследователи, цифровые технологии стали не просто вспомогательным средством, а одним из основных ресурсов образовательного процесса [11, с. 22]. Особую актуальность этот процесс приобретает в области языковой подготовки, где цифровизация открывает новые возможности для преодоления традиционных методических вызовов.

Формирование иероглифической компетенции представляет собой одну из наиболее сложных задач при изучении китайского языка. Под иероглифической компетенцией понимается комплексное умение распознавать, запоминать и правильно воспроизводить иероглифы, понимая их структурные, семантические и культурологические особенности [4, с. 441]. Сложность усвоения иероглифики для ино-

странных студентов, особенно тех, чья родная культура использует алфавитную письменность, общепризнана [7, с. 1].

Предлагаемая модель триады «преподаватель – студент – ИИ-ассистент» представляет собой инновационный подход к решению данной проблемы. Цель настоящей статьи — теоретическое обоснование модели педагогического взаимодействия «преподаватель — студент — ИИ-ассистент» для формирования иероглифической компетенции и определение её универсального методического потенциала для преподавания языков со сложной письменностью.

Современные цифровые образовательные ресурсы (ЦОР) доказали свою эффективность как в аудиторной, так и во внеаудиторной работе. Исследования демонстрируют, что их использование позволяет оптимизировать процесс овладения китайским языком за счет создания естественной социокультурной языковой среды [2, с. 485]. Ключевые преимущества ЦОР включают возможность обеспечения персонального обучения, создание благоприятных условий для развития коммуникативных навыков, предоставление обратной связи в реальном времени и положительное влияние на учебную мотивацию [2, с. 488].

Особую ценность при обучении китайскому языку приобретают аутентичные цифровые средства – ресурсы, созданные носителями языка для естественной коммуникации. Среди них можно выделить виртуального собеседника Сяоайс (Xiaoice), социальные сети Weibo, QQ, WeChat, платформу Xiaohongshu, а также специализированные приложения Ximalaya, Du Chinese и Trainchinese [2, с. 492–494]. Их использование позволяет студентам погрузиться в живую языковую среду и отрабатывать навыки в условиях, приближенных к реальным.

Качественно новый уровень в обучении иероглифике открывается с интеграцией технологий искусственного интеллекта (ИИ). Анализ современных исследований показывает, что ИИ позволяет создавать персонализированные программы обучения, учитывающие индивидуальные потребности и темп усвоения материала [4, с. 445]. Важнейшим дидактическим свойством ИИ является его способность обеспечивать немедленную объективную обратную связь, что критически важно для формирования моторных навыков письма.

Современные приложения, такие как Skritter, HelloChinese, Hanping Chinese Dictionary и Chinese Writer, используют алгоритмы машинного обучения для распознавания рукописного ввода, проверки порядка черт и оценки правильности начертания иероглифа [4,

с. 446]. При этом обратная связь от ИИ носит безоценочный и объективный характер, фокусируясь исключительно на технических параметрах написания, что способствует снижению психологического барьера и тревожности и более эффективному формированию навыка [2, с. 489].

Технологии интеллектуального обучения каллиграфии, основанные на алгоритмах компьютерного зрения, таких как SIFT, позволяют проводить объективную оценку каллиграфии, сравнивая работу студента с эталонным образцом [8, с. 217]. Это открывает новые возможности для формирования иероглифической компетенции на качественно новом уровне.

Однако следует учитывать и ограничения, присущие цифровым технологиям и ИИ. Среди них – отсутствие эмоционально-личностного взаимодействия с преподавателем, ограничения в понимании культурного контекста, а также потенциальный риск подавления творческого мышления при чрезмерном использовании [2, с. 490]. Таким образом, цифровые ресурсы и ИИ являются не заменой педагога, а эффективным инструментом, результативность которого определяется грамотной интеграцией в учебный процесс.

Модель триады «преподаватель – студент – ИИ-ассистент»: структура и взаимодействие

На основе анализа возможностей и ограничений цифровых технологий предлагается модель, в которой образовательный процесс представляет собой синергетическое взаимодействие трех взаимодополняющих агентов.

Преподаватель-методолог выступает в роли архитектора образовательного процесса. В условиях цифровизации образования его роль претерпевает значительные изменения — от транслятора знаний к организатору образовательной среды [6, с. 12]. Преподаватель определяет цели обучения, отбирает и адаптирует цифровые ресурсы, разрабатывает сценарии работы с ИИ-ассистентами. Именно преподаватель вносит гуманитарную составляющую, объясняет культурологические аспекты, которые пока недоступны ИИ, и мотивирует студентов. Его ключевая задача – создание целостной образовательной среды, где технологии служат педагогическим целям.

Студент-субъект является активным агентом своего обучения. Цифровая среда и ИИ предоставляют ему возможность выстраивать индивидуальную образовательную траекторию, выбирая темп, сложность и последовательность изучения материала [3, с.

112]. Студент практикуется с ИИ-ассистентом, получая безоценочную, но объективную обратную связь по техническим аспектам письма, что позволяет ему приходить в аудиторию уже с частично сформированным навыком для его дальнейшего смыслового и коммуникативного закрепления.

ИИ-ассистент выступает в роли персонального цифрового тренера, предоставляющего неограниченные возможности для систематической и целенаправленной отработки иероглифических навыков. Современные системы на основе ИИ могут анализировать ошибки и автоматически подбирать упражнения для отработки проблемных участков [7, с. 4]. Генеративный ИИ, такой как ChatGPT, открывает дополнительные возможности для создания персонализированных учебных материалов и сценариев [5, с. 85]. При этом ИИ эффективно справляется с рутинными, но трудоемкими операциями: проверкой правильности написания, диктантами, генерацией упражнений.

Синергия модели проявляется в эффективном распределении ролей: преподаватель обеспечивает смысловое и культурологическое наполнение учебного процесса, студент получает возможности для автономной работы по индивидуальной траектории, а ИИ-ассистент гарантирует систематическую отработку навыков. Результативность такого подхода находит подтверждение в исследованиях по интеллектуальному обучению каллиграфии, где сочетание технологий с педагогическим руководством демонстрирует оптимальные результаты [8, с. 225].

Опыт применения триадной модели для формирования иероглифической компетенции обладает значительным универсальным потенциалом и может быть адаптирован для преподавания других языков со сложной письменностью. Выявленные в ходе исследования методические принципы – синергетическое взаимодействие агентов обучения, перераспределение рутинных и креативных задач, использование ИИ для объективной обратной связи по техническим аспектам письма – представляют собой ценный ресурс для интенсификации обучения любому языку, где формирование графических навыков вызывает системные трудности.

Перспективным направлением является разработка «гибридных» (online-merge-offline) моделей обучения, которые органично сочетают традиционные и цифровые форматы [11, с. 172]. Такие модели, построенные по принципу триады, позволяют максимально использовать преимущества как непосредственного взаимодействия с

преподавателем для объяснения культурно обусловленных и смысловых аспектов письменности, так и возможностей цифровых технологий для отработки моторных навыков.

Важным аспектом успешной реализации модели является цифровая грамотность преподавателя. Как показывают исследования, современный педагог должен обладать комплексом цифровых компетенций, позволяющих ему не только использовать, но и критически отбирать цифровые инструменты, а также выстраивать вокруг них эффективные педагогические сценарии [6, с. 15]. В контексте обучения письменности это включает навыки подбора приложений для тренировки написания знаков, анализа данных, которые предоставляет ИИ о типичных ошибках студентов, и интеграции этих данных в дальнейший аудиторный процесс.

Модель триады открывает новые возможности для реализации индивидуальных образовательных маршрутов в освоении сложной письменности. Персонализированные программы обучения, создаваемые с помощью ИИ, позволяют учитывать не только уровень подготовки студента, но и его когнитивные особенности, темп усвоения материала и специфические трудности, связанные с освоением конкретного типа письменности (например, опора на фонетический принцип в русском языке или на логографический – в китайском) [10, с. 5].

Ключевым выводом является то, что универсальность модели заключается не в переносе конкретных цифровых инструментов, а в адаптации ее базовых принципов взаимодействия. Так, при обучении русскому языку как иностранному (РКИ) ИИ-ассистент может взять на себя функцию бесконечного терпеливого тренажера для отработки написания букв, их соединений, автоматизации орфографических навыков и проверки диктантов, что высвобождает время преподавателя для работы над сложными случаями, семантикой и творческими заданиями. Студент в свою очередь получает возможность для безопасной, безоценочной на личностном уровне тренировки, а преподаватель выступает архитектором образовательной траектории и проводником в культурно обусловленные особенности письменной речи.

Таким образом, методический потенциал модели «преподаватель – студент – ИИ-ассистент» выходит за рамки обучения китайскому языку и может быть продуктивно реализован в любом образовательном контексте, где формирование стабильного навыка письма

требует интенсивной, индивидуализированной и ресурсоемкой практики.

Однако внедрение такой модели требует решения ряда методологических и технических вызовов. Необходима разработка четких критериев отбора цифровых ресурсов, создание методик их интеграции в учебный процесс, а также подготовка преподавателей к работе в новых условиях [1, с. 197]. Кроме того, важно учитывать ограничения, связанные с доступностью некоторых цифровых ресурсов в отдельных регионах [4, с. 446].

Проведенный анализ позволяет утверждать, что модель триады «преподаватель – студент – ИИ-ассистент» является эффективным инструментом формирования иероглифической компетенции. Достижение образовательных результатов обеспечивается гармоничным сочетанием компетенций всех участников процесса: преподаватель вносит смысловое наполнение и культурный контекст, студент развивает осознанную вовлеченность и индивидуальную траекторию обучения, а ИИ-ассистент предоставляет неограниченные возможности для отработки навыков, создавая принципиально новое качество образовательной среды.

Важным преимуществом предложенного подхода является универсальный характер методических принципов, лежащих в его основе – персонализации, мгновенной обратной связи, использования аутентичной цифровой среды и перераспределения ролей в учебном процессе. Реализация этих принципов способствует созданию гибкой адаптивной образовательной среды, ориентированной на индивидуальные потребности студентов.

Полученные результаты открывают перспективы для дальнейших исследований, которые могут быть направлены на разработку конкретных дидактических решений и цифровых инструментов, реализующих данную модель, а также на оценку ее эффективности в различных образовательных контекстах. Особую актуальность приобретает изучение возможностей адаптации модели для преподавания других языков со сложной письменностью, где формирование графических навыков представляет значительную трудность для обучающихся.

Список литературы

1. Железовская Г. И., Хижняк С. П. Средства обеспечения инновационной лингводидактики при обучении иностранным языкам в эпоху цифровизации // Известия Саратовского университета. Новая се-

рия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2020. – Т. 20, № 2. – С. 194–199.

2. Калита А. В., Шишлова Е. Э. Роль цифровых образовательных ресурсов в обучении студентов китайскому языку // Russian Journal of Education and Psychology. – 2024. – Т. 15, № 5SE. – С. 485–502.

3. Панина С. В., Алексеева Е. Е. Обучение китайскому языку в вузе посредством цифровых инструментов // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия. – 2022. – № 3 (27). – С. 110–118.

4. Чжао М., Дворядкина Н. А. Влияние технологии искусственного интеллекта на формирование иероглифической компетенции студентов, изучающих китайский язык // KANT. – 2024. – № 2 (51). – С. 441–447.

5. Deng Qingzhong [邓清中]. ChatGPT类生成式人工智能赋能汉语二语教学:机遇与挑战 [ChatGPT-like Generative AI Empowers Chinese Second Language Teaching: Opportunities and Challenges] // 中国教育信息化 [The Chinese Journal of ICT in Education]. – 2024. – № 3. – P. 84–91.

6. Hui Tiangang [惠天罡]. 国际中文教师数字素养提升的必要条件,现实基础与实践路径 [Necessary Conditions, Practical Basis and Practical Paths for Improving the Digital Literacy of International Chinese Language Teachers] // 云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版) [Journal of Yunnan Normal University (Teaching and Research of Chinese as a Foreign Language Edition)]. – 2023. – Vol. 21, № 2. – P. 12–21.

7. Li Ningxuan [李宁璇]. 多媒体与数字技术在非语言类高校留学生汉语书法教学中的应用 [The Application of Multimedia and Digital Technology in Teaching Chinese Calligraphy to Foreign Students in Non-Linguistic Universities] // 教育学. 理论与实践中[Pedagogy. Theory & Practice]. – 2025. – Т. 10, № 7. – P. 1–9.

8. Liu Hong, Wang Yuxin, Ma Jingwen, Yu Junya, Ma Yifan. Study on the Application of Intelligent Calligraphy Teaching in the Context of Digital Media // Design, User Experience, and Usability: Design Thinking

and Practice in Contemporary and Emerging Technologies: Proceedings of the 11th International Conference, DUXU. – 2022. – Pt. 3. – P. 217–228.

9. Shao Jingmin, Hu Yunwan [邵敬敏, 胡云晚]. “新科技汉语”的创新要求及教学应对 [Innovation Requirements and Teaching Countermeasures for "New Sci-Tech Chinese"] // 云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版) [Journal of Yunnan Normal University (Teaching and Research of Chinese as a Foreign Language Edition)]. – 2024. – Vol. 22, № 2. – P. 1–10.

10. Shen Hongxia [沈红霞]. 基于人工智能的"线上+线下融合式"对外汉语教学探析 [An Analysis of "Online + Offline Integrated" Teaching of Chinese as a Foreign Language Based on Artificial Intelligence] // 齐齐哈尔大学学报(哲学社会科学版) [Journal of Qiqihar University (Philosophy and Social Science Edition)]. – 2024. – № 4. – P. 172–175.

11. Xia Lixin, Yang Zongkai, Huang Ronghua [夏立新, 杨宗凯, 黄荣怀]. Digitalisation of Education and Educational Transformation in the New Era [数字时代的教育数字化与教育变革] // Journal of Central China Normal University (Humanities and Social Sciences Edition) [华中师范大学学报(人文社会科学版)]. – 2023. – Vol. 62, № 5. – P. 22–29.

FORMATION OF HIEROGLYPHIC COMPETENCE IN THE DIGITAL ENVIRONMENT: THE MODEL OF THE “TEACHER– STUDENT– AI ASSISTANT” TRIAD

M. G. Sergeeva, Fuqing Xi

Russian Peoples’ Friendship University named after Patrice Lumumba (Moscow, Russia)

The article examines an innovative model for the formation of hieroglyphic competence in learning Chinese, based on the synergistic interaction of three agents of the educational process: the teacher, the student, and the AI assistant. The authors analyze the didactic potential of digital resources and artificial intelligence technologies, their role in creating an authentic language environment and overcoming the specific difficulties of

mastering hieroglyphic writing. The article identifies methodological principles that can be adapted to intensify the process of teaching other languages with complex writing systems. The authors prove that the proposed triad model contributes to the personalization of learning, provides instant feedback and increases learning motivation.

Keywords: hieroglyphic competence, digital educational environment, artificial intelligence, Chinese language, teaching methodology, digital resources.

УДК. 81'373.45

ПРОБЛЕМЫ ПРЕЗЕНТАЦИИ И УСВОЕНИЯ ИНТЕРНАЦИОНАЛЬНОЙ ВОЕННОЙ ЛЕКСИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА ФРАН-КОФОНАМИ

Симакова О. Б.

Филиал Военной академии материально-технического обеспечения имени генерала армии А.В. Хрулёва (г. Пенза)
(Россия, г. Пенза)

В статье исследуются русские и французские интернационализмы в сфере военной лексики, анализируются источники их появления и трансформации, которые слова-интернационализмы претерпели в словообразовательных, синтагматических и стилистических системах двух языков; уделяется внимание семантическим сдвигам, расхождениям в сочетаемости и коннотациях. Особо отмечается, что внешнее сходство терминов зачастую становится причиной межъязыковой интерференции и ошибок.

Ключевые слова: интернационализм, интернациональная лексика, лексические параллели, интерференция, франкофоны.

Интернациональная лексика занимает заметное место (порядка 10 %) в словарном составе современных языков [6, с. 123], [3, с. 197]. С одной стороны, такая «языковая глобализация» ведёт к облегчению понимания иноязычной речи, с другой – таит в себе риск ошибок при игнорировании национальной специфики этих слов, которые, сохраняя универсальность, в каждом конкретном языке приобретают в своём значении уникальные дифференциальные семы. Это обусловлено тем, что интернационализмы не только интегрируются в словообразовательную, синтагматическую и стилистическую систему языка, но и подстраиваются под культурные реалии страны.

Лингвистические словари дают следующие определения интернационализмов: «слово (или выражение), принадлежащее к общеэтимологическому фонду ряда языков, близких по происхождению или сходных по своему историческому развитию» [1, с. 174], «заимствованная лексическая единица, функционирующая не менее чем в трёх языках в одном и том же значении и преимущественно сохраняющая общую материальную форму с учётом графической, фонетической,

грамматической адаптации в языке-реципиенте» [6, с. 123], слова, «которые обычно в неизменном виде заимствуются многими языками из языка народа, создавшего эти слова вместе с соответствующими предметами или явлениями» [8, с. 88], «слова, совпадающие по своей внешней форме с учётом закономерных соответствий звуков и графических единиц в конкретных языках, с полно или частично совпадающим смыслом, выражающие понятия международного характера из области науки и техники, политики, культуры, искусства и функционирующие в разных, прежде всего неродственных (не менее чем в трёх) языках» [3, с. 197], «слова и выражения, функционирующие в нескольких литературных языках с одним и тем же значением, имеющие близкий звуковой облик, восходящие к одному и тому же языку-источнику» [9, с. 68–69].

Обобщая смысл и содержание приведённых выше словарных статей, можно сформулировать следующее рабочее определение интернационализмов: интернационализмы – это лексические единицы, восходящие к общему этимологическому источнику, обладающие сходством на фонетическом, графическом, грамматическом и семантическом уровнях и входящие в лексический фонд трёх и более неблизкородственных языков. Их ядро составляют термины, обозначающие ключевые понятия науки, культуры и общественной жизни.

Как правило, интернационализмы распространены в границах одного из крупных ареалов: европейско-американского, ближне- и средневосточного, восточно-азиатского, южно-азиатского [3, с. 197]. Интернациональная лексика европейского ареала включает языковой материал из латинского, древнегреческого и западноевропейских языков, в то время как интернациональную лексику восточного ареала формируют главным образом персидские и арабские заимствования [6, с. 123]. Наиболее изучены интернационализмы-«европеизмы» [3, с. 197], восходящие к так называемым классическим языкам; они составляют основу научной и технической терминологии, пополняя её не только готовыми терминами, но и словообразовательными терминоэлементами, каждый из которых заключает в себе определённое значение, например, латинские: *anti- (против), post- (после), auto- (сам), poly- (много), a- (без, не), cycle- (цикл, кольцо), греческие словообразовательные элементы: log- (слово, учение), bio- (жизнь), hydro- (вода), micro- (малый), macro- (большой), termo- (тепло)* и др.

Примечательно, что понятийная база каждой конкретной области знаний нередко пополняется и формируется преимущественно на

базе одного языка. Например, в музыке преобладают итальянские слова (*опера, соната, фортепиано, аданте, крещендо*), основные математические термины: *алгебра, алгоритм, цифра, шифр* – имеют арабское происхождение, английский язык пополнил список спортивных терминов (*бокс, футбол*) и компьютерной лексики (*байт, монитор*).

Военная лексика русского языка включает значительный пласт интернационализмов, заимствованных из французского языка как языка-источника либо языка-посредника. Таким образом, изучая русский язык, курсанты-франкофоны с одной стороны получают уникальный ресурс для семантического и словообразовательного прогнозирования, с другой – зачастую игнорируют различия в смысловых наполнениях интернационализмов в родном и изучаемом языках, что приводит к устойчивой отрицательной интерференции, которая проявляется в некорректном употреблении данных слов.

Знание интернационализмов – это не просто лингвистическое любопытство, а мощный инструмент, который значительно ускоряет и облегчает изучение иностранного языка. Во-первых, оно позволяет расширить словарный запас: узнавая интернационализмы, обучающийся с первого дня знакомства с языком получает в своё распоряжение десятки, а то и сотни слов, которые ему уже знакомы; это снижает психологический барьер и создаёт ощущение прогресса в изучении языка. Так для франкофонов не составит труда понять значение таких слов, как *батальон (bataillon), офицер (officier), артиллерия (artillerie), стратегия (stratégie)*.

Во-вторых, зная интернациональные словообразовательные элементы (корни, аффиксы), обучающийся начинает видеть каркас языка, понимать его структуру и словообразование. Например, в слове *антитеррористический / antiterroriste* есть приставка *анти- / anti- «против»* и корень *террор / terror*. Такое знание помогает не просто запоминать слова, а *конструировать* и понимать их значение.

В-третьих, это позволяет схватывать общий смысл специализированных текстов: статей, документов, технических описаний, насыщенных интернациональной лексикой, и, как следствие, способствует ускоренному чтению и пониманию текста, даже если не все грамматические конструкции в нем ясны. Так, в текстах о современной армии встречаются интернациональные слова: *логистика / logistique, коммуникация / communication, операция / opération, бригада / brigade.*

Однако следует помнить о том, что не всегда интернационализмы в разных языках совпадают по значению в полном объёме, что справедливо и в отношении военных интернационализмов. Даже те из них, которые закрепились в военной терминологии, могут приобретать дополнительные значения при функционировании вне теминологического поля. На такую амбивалентность военных терминов, которые могут принадлежать «и к общенародному слою словарного состава языка, и к лексике ограниченного профессионального применения» [2, с. 7] обращают внимание Д. Бидеркесен, М. С. Великов и Е. Ю. Сафонова, отмечая, что «термин может терять свои системные и дефинитивные характеристики, т. е. детерминологизироваться» [4, с. 103], а, следовательно, приобретать дополнительные значения и коннотации.

Например, русское слово *офицер* обозначает военнослужащего; вне терминологического использования, оно приобретает дополнительную положительную коннотацию, характеризуя человека высоких моральных принципов, защитника родины. Французское *officier* нейтрально, но при этом многозначно (чиновник, служащий, должностное лицо, офицер, референт), к тому же оно выступает как продуктивный словообразовательный элемент при создании многих невоенных терминов: *officier de police* – офицер полиции, *officier ministériel* – судебный исполнитель, *officier de bouche* – повар, *officier municipal* – служащий муниципалитета и др. Более широкое, чем в русском языке, значение имеет и французское слово *tank*, которое в первую очередь обозначает бак, цистерну, резервуар, и, несмотря на то, что словари фиксируют наличие у этого слова значения «боевая машина», в этом значении носители французского языка предпочтут исконное слово *char*.

Рассмотрим корпус интернационализмов в военной терминологии русского и французского языков. Он довольно объёмен и включает в себя такие тематические группы, как: общая военная лексика, воинские звания, военные подразделения, виды оружия, техники и боеприпасов, воинские действия и тактика.

Среди общей военной лексики можно выделить такие интернационализмы, как: *аванпост – avant-poste, кавалерия – la cavalerie, армия – armée, арсенал – arsenal, артиллерия – artillerie, стратегия – la stratégie.*

В обозначениях воинских званий или военнослужащих встречаются: *адмирал – amiral, адъютант – adjutant, генерал – général, гренадёр – grenadier, капитан – capitaine, капрал – caporal, лейтенант – lieutenant, майор – major, маршал – maréchal, офицер – officier, пар-*

тизан – partisan, рекрут – recrue, сапёр – sapeur, сержант – sergent, снайпер – sniper, солдат – soldat.

Для названий военных подразделений используются интернационализмы: *батальон – bataillon, батарея – batterie, бригада – brigade, гарнизон – la garnison, дивизия – division, корпус – corps, легион – légion, эскадрон – escadron.*

При назывании видов оружия, техники, боеприпасов выделяются: *автомат Калашникова, АК, АК-47 – la kalachnikov, la kalach, AK-47, бомба – bombe, граната – grenade, патрон – patron, пистолет – pistolet, пушка – canon, револьвер – revolver, сабля – sabre.*

К воинским действиям и тактике относятся: *атака – attaque, десант – descente, диверсия – diversion, манёвр – manoeuvre.*

Следует обратить внимание на то, что наличие слова-интернационализма в одном из сравниваемых языков вовсе не означает, что оно будет функционировать и в другом. Кроме того, в одном из языков слово может устареть, а во втором сохранять свою актуальность; объём значения также со временем может измениться.

Так, в русской военной лексике мы встречаем такие слова-интернационализмы, как автомат, танк, в то время как во французском языке эти понятия обозначены исконными лексемами: *fusil* ***d'assaut,*** *char* ***d'assaut***. Напротив, во французском существуют интернационализмы: *infanterie, combattant, hélicoptère*, а в русском им соответствуют исконные слова: *пехота, воин, вертолёт*.

Слово *бивак* практически вышло из военного употребления в русском языке и сейчас используется в туристическом контексте (ночевка в палатках), во французском же *bivouac* остается полноценным военным термином, означающим расположение войск на отдых вне населенных пунктов.

Слово *атака* в русском языке имеет ярко выраженное военное значение, в то время как французское *attaque*, сохраняя военное значение, приобретает и другие: оно широко используется в медицинском смысле: криз, припадок, приступ, удар, например, une attaque d’apoplexie, в общеупотребительной лексике: оскорбление.

Слово *капрал* встречается преимущественно в историческом контексте, в то время как во французском языке звание *caporal* существует и по сегодняшний день как отдельно, так и в составных терминах: *caporal chef de pièce, caporal de garde* и др.

Во французском языке крайне мало интернационализмов, заимствованных из русского языка, *le / la kalachnikov (le – fusil, la – mitraillette), la*

kalach, AK; напротив, военные термины русского языка нередко были заимствованы из французского или через него, преимущественно из латыни. Такое обилие французских военных терминов (исконных или заимствованных из третьих языков) в русском языке – это прямое следствие военных реформ Петра I и влияния европейской, в частности, французской военной школы на Россию в XVIII–XIX веках.

Примерами заимствований из третьего языка могут служить слова: *сабля / sabre (тюркское слово, проникло из венгерского языка), пистолет / pistolet (чешское слово píšťala, проникшее через немецкий или итальянский), револьвер / revolver (из английского: to revolver – вращаться).*

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что пласт интернационализмов составляет структурную и смысловую основу военной терминологии как в русском, так и во французском языках. Это закономерное явление, отражающее исторически сложившееся взаимодействие двух культур и общие истоки европейской военной науки.

На примере рассмотренных лексических групп мы видим, что основным вектором заимствований было проникновение французской военной лексики в русский язык, особенно интенсивное в эпоху Петра I и последующие столетия. Однако, как показало исследование, этот процесс не был односторонним: существуют и обратные примеры, а также случаи заимствований из третьих языков, что подчеркивает динамичный характер формирования военного лексикона.

В учебниках и на уроках РКИ интернационализмам часто не уделяется специального внимания, так как они считаются «понятными сами собой», однако простое формальное сходство слов в двух языках не гарантирует их полной семантической и функциональной тождественности. Как показывают примеры слов *офицер* и *атака, танк* и *бивак*, интернационализмы могут подвергаться семантическим сдвигам, функциональному ограничению или расширению в каждом из языков, а также вытесняться исконными синонимами. Кроме того, они несут в себе культурные концепты, обозначая в сравниваемых языках разные социальные или культурные реалии (офицер / officier).

Иллюзия полного понимания интернационализма, присущая обучающемуся-франкофону, нередко приводит к отсутствию у него критического восприятия данного слова, которое становится для него не полноценным элементом новой языковой системы, а калькой с

французского языка. Нередко это обусловливает воеобразный когнитивный парадокс, заключающийся в некорректном употреблении именно тех лексических единиц, значение которых на первый взгляд кажется прозрачным и понятным.

Преподавателю необходимо заострять внимание обучающихся не только на сходстве, но и на тонких, но принципиальных различиях, скрывающихся за внешне знакомой формой слова.

Изучение слов-интернационализмов выходит за рамки чистой лингвистики, оно способствует формированию межкультурной компетенции, представляет ценный материал для историков, культурологов и специалистов-международников, наглядно иллюстрируя процессы технологического и доктринального обмена между странами.

Список литературы

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. – М.: Изд-во Советская энциклопедия, 1966. – 606 с.

2. Бидеркесен Д. Военная лексика как особый элемент лексической системы языка // Казанский лингвистический журнал. – 2020. – № 3(1). – С. 5–16. – URL: https://doi.org/10.26907/26583321.2020.3.1.5-16 (дата обращения: 12.12.2025).

3. Большой энциклопедический словарь. Языкознание / Гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Научное издательство «Большая Российская энциклопедия», 2000. – 688 с.

4. Великов М. С., Сафонова Е. Ю. К проблеме определения понятий: военный подъязык, военная лексика, военная терминосистема. // Язык и текст. – 2025. – № 12(3). – С. 98–110. – URL: https://doi.org/10.17759/langt.2025120309 (дата обращения: 12.12.2025).

5. Гарбовский Н. К. Русско-французский словарь военных терминов. – М.: Воениздат, 2002. – 640 с

6. Жеребило Т. В. Словарь лингвистических терминов. – Назрань: ООО «Пилигрим», 2010. – 486 с.

7. Крысин Л. П. Иноязычные слова в современном русском языке. – М.: Наука, 1968. – 208 с.

8. Розенталь Д. Э., Теленкова М. А. Словарь-справочник лингвистических терминов. – М.: Просвещение, 1985. – 399 с.

9. Энциклопедический словарь-справочник лингвистических терминов и понятий. Русский язык: в 2 т./ Под общ. ред. А. Н. Тихонова, Р. И. Хашимова. Т. 1. – М. : ФЛИНТА, 2014. – 840 с.

10. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: в 4 т. – М.: Астрель – АСТ, 2007.

11. Dauzat A., Dubois J., Mitterand H. Nouveau dictionnaire étymologique et historique. – Paris: Larousse, 2005. – 850 p.

12. Le Petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française. – Paris: Le Robe5rt, 2023.

PROBLEMS OF PRESENTATION AND ACQUISITION OF RUSSIAN INTERNATIONAL MILITARY VOCABULARY BY FRANCOPHONES

O. B. Simakova

Branch of the Federal State-Owned Military Educational Institution
of Logistics named after General of the Army A.V. Khrulyov
of the Ministry of Defense of the Russian Federation
(Penza, Russia)

The article examines Russian and French internationalisms in the field of military vocabulary. The author analyzes the sources of their emergence and the transformations these international words have undergone in the word-formation, syntagmatic, and stylistic systems of the two languages.The article pays special attention to semantic shifts, differences in collocation, and connotations. The author particularly emphasizes that the external similarity of terms often becomes a cause of cross-language interference and errors.

Keywords: internationalism, international vocabulary, lexical parallels, interference, Francophones.

УДК 811.161.1

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ЭКСКУРСИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ КУРСЕ

Степина Т. А., Дубовик Н. В.

Филиал Военной академии материально-технического обеспечения им. генерала армии А. В. Хрулёва
(Россия, г. Пенза)

В статье рассматривается учебная экскурсия как интерактивная форма обучения иностранных специалистов продуктивной и репродуктивной профессиональной речи на подготовительном курсе (уровень владения русским языком А2 – В1). Описывается опыт организации учебной экскурсии силами курсантов в рамках обучения РКИ по профессиональному модулю, доказывается эффективность такой формы обучения.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, методика РКИ, учебная экскурсия, обучение профессиональной речи.

В рамках интерактивного обучения РКИ современные методисты и преподаватели-практики все чаще обращаются к такой форме организации учебной деятельности, как учебная экскурсия.

Экскурсионный метод проверен временем – ему более 100 лет.

Термин «excursio» в переводе с латинского первоначально означал «выбегание, вылазка», «военный набег», позднее «поездка», «прогулка». Толкование термина указывает на одну из характерных особенностей такой формы учебной деятельности – выход обучающихся за пределы образовательного учреждения.

Экскурсионный метод имеет свою историю развития и становления в российском образовании с середины XIX века. Терминологически этот метод начал фиксироваться с 1901 г. Его история характеризуется следующими периодами: «хождений», путешествий и экскурсий, учебных экскурсий (подготовительный), возникновения экскурсионного метода, расцвета, сохранения экскурсионного метода в дополнительном образовании, современности, во время которых происходили изменения его содержания, форм работы и отношения к нему со стороны общества.

Исследование педагогической литературы свидетельствует, что среди всего многообразия методов, этот метод выделяли только отдельные педагоги (В. А. Герд, Б. К. Райков, К. П. Ягодовский), а систематическое его использование в практике обучения – редкое явление.

Экскурсионный метод, основным элементом которого является экскурсия, является активным методом, объединяющим обучение и воспитание, исследовательский и иллюстративный методы, способным решать одновременно большое количество педагогических задач. Он имеет те же характеристики, что и методы обучения и воспитания: наличие целей образования и воспитания, системная организация, последовательность этапов реализации, взаимодействие всех участников педагогического процесса, направленность на решение образовательных и воспитательных задач, вариативность, подлинность экскурсионных объектов.

Также можно сказать, что учебная экскурсия относится к комплексным методам, которые дают возможность фокусировать внимание не на отдельных элементах знания, а на проявлении данных элементов в жизни, в реальной коммуникации со всей ее сложностью, давая учащемуся долго не забываемые эмоции и индивидуальный опыт общения.

В основе метода обязательно лежит наглядность, то есть сочетание рассказа с показом. Кроме принципа наглядности, в экскурсии реализуются принципы индивидуального обучения, доступности, последовательности (от знакомого – к незнакомому) и этапности (подготовительный – собственно экскурсия и заключительный) с учетом уровня обучающихся. И, как любой метод, экскурсия должна обладать систематичностью.

Практика показывает, что в ходе обычной экскурсии с профессиональным экскурсоводом иностранные обучающиеся подготовительного курса способны понять лишь 10–20 % информации, так как сложная грамматика, специфическая лексика и скорость речи носителя языка не дают возможности иностранцу, владеющему уровнем А2 или В1, понять экскурсию в достаточном объеме.

Если в качестве экскурсовода выступает преподаватель, который строит свою речь, учитывая уровень подготовленности обучающихся, их коммуникативные возможности, процент понимания возрастает до 50 %. Но учебные экскурсии, где в качестве экскурсоводов выступают сами обучающиеся, имеют во много раз больший образо-

вательный, воспитательный и развивающий потенциал. Такая форма обучения интерактивна, эмоционально окрашена, содержит элементы ролевой игры и личного творчества, активизирует монологическую и диалогическую речь обучающихся, повышает качество усвоения материала [1, с. 9].

Положительный опыт организации и проведения учебных экскурсий с привлечением иностранных военнослужащих подготовительного курса в рамках обучения РКИ по профессиональному модулю накоплен на кафедре русского языка Пензенского филиала Военной академии материально-технического обеспечения.

Экскурсии на подготовительном курсе реализуют следующую концепцию: познавая лексическую систему русского языка, иностранный военнослужащий формирует в своем сознании языковую картину. Важно, чтобы в вузе эта картина формировалась в аспекте профессионального общения. Поэтому объектом экскурсии был выбран парк «Патриот» – открытый музей, расположенный на территории Пензенского филиала ВА МТО, где собрано большое количество образцов артиллерийской военной техники разных лет (пушки, гаубицы, минометы и др.). Время проведения – конец второго семестра, когда иностранные военнослужащие приближаются к уровню общего владения русским языком В1 и накопили достаточную лексико-грамматическую базу по профессиональному модулю.

Цель экскурсии – систематизировать лексико-грамматический материал по теме «Назначение и общая характеристика артиллерийских орудий», формировать навык монологической и диалогической речи с использованием структурно-синтаксических моделей темы: *что – это что; что предназначается для чего; что имеет что* и др.

Данная экскурсия проводится силами курсантов, т.е. в качестве экскурсоводов выступают обучающиеся. Опыт показывает целесообразность посещения 4–5 объектов – образцов артиллерийского вооружения. Для рассказа о каждом образце назначается свой «эксперт», который в дальнейшем будет составлять текст о назначении, устройстве и основных характеристиках гаубицы или миномета для выступления перед своей группой, а также отвечать на вопросы слушателей.

Методика проведения предполагает три обязательных этапа: подготовительный, собственно экскурсия и финальный (контрольный).

Задачей подготовительного этапа является обеспечение обучающихся необходимой лексико-грамматической базой предстоящей экскурсии. Финальный этап – это контроль преподавателем степени усвоения курсантами лексико-грамматического материала темы, который реализуется в форме теста или эссе и беседы с курсантами.

На первом этапе происходит введение, первичная активизация новой лексики и чтение текста «Назначение и характеристика артиллерийских орудий». Основная цель данного блока заданий – расширение лексического запаса, развитие навыков выделения информации, первичная активизация изучаемого лексико-грамматического материала, а также языковая подготовка обучающихся к последующему восприятию на слух информации экскурсоводов.

Итогом работы с информационным блоком является задание (тест) на проверку усвоения материала, например:

Задание 1. Закончите предложения письменно.

1. Артиллерия предназначена для … .
2. Артиллерия применяется при взаимодействии … .
3. Пушки – это … .
4. Пушки предназначены для … .
5. Гаубицы – это … .
6. Гаубицы предназначены для … .
7. Миномёты – это … .
8. Миномёты предназначены для … .

Второй этап – собственно экскурсия, которая проводится в интерактивной форме ролевой игры. Экскурсию проводят сами курсанты подготовительного курса для своих товарищей по группе, причем каждый из курсантов выступает как в роли экскурсовода, так и в роли слушателя.

Третий этап – это контроль усвоения материала темы, беседа с преподавателем, обмен мнениями, оценка работы экскурсоводов.

Первый и третий этапы проводятся в классе, а второй этап – внеаудиторная работа непосредственно с выставочными образцами ВВСТ в парке «Патриот».

За два – три дня до экскурсии курсанты-экскурсоводы получают индивидуальные пакеты с материалами экскурсии, где каждому предстоит изучить только один из образцов артиллерийского вооружения. Текст, снабженный фотографиями, и система заданий адаптированы преподавателем в границах коммуникативных возможностей учащихся подготовительного курса и Первого уровня профессионально-

го владения ГОС по РКИ, причем задания 1 и 2 выполняются на основе предложенного текста, а задания 3 и 4 требуют творческого подхода курсантов, так как текст нужной информации не содержит. Предлагаем примерный вариант заданий.

Задание 1. Прочитайте текст «122-мм самоходная гаубица «Гвоздика». Ответьте на вопросы: Когда и где была разработана самоходная гаубица «Гвоздика»? Для чего она предназначена?

Задание 2. Запишите основные ТТХ гаубицы (калибр, дальность стрельбы, скорострельность, масса).

Задание 3. Сформулируйте определение гаубицы по модели что – это что. Запишите его.

Задание 4. Будьте готовы объяснить, чем гаубица отличается от пушки и от миномета.

Основная задача при работе с текстом – выбрать главную информацию в каждом абзаце, согласно плану, и подготовить выступление. Например, как называется образец? К какому виду вооружения он относится? Для чего он предназначен? Каковы его основные ТТХ?

Важно, что обучающиеся в процессе подготовки сообщения консультируются с преподавателем, дополняют и перерабатывают материал, а также тренируются в презентации сообщения и готовятся отвечать на вопросы сокурсников. Как показывает практика, экскурсоводы успешно справляются со своими задачами и экскурсия вызывает большой отклик у слушающих. Курсанты, которым не «досталась» роль гидов, готовят вопросы экскурсоводам по каждому из образцов вооружения.

Вовлеченность в процесс всей учебной группы дает высокую мотивацию обучающихся, вызывает положительные эмоции, снимает барьеры в общении, а также активизирует речь, повышая качество овладения материалом.

В ходе прослушивания материала курсанты заполняют протокол экскурсии – карточки, включающие разделы: определение объекта, назначение объекта, основные ТТХ. Заполненный протокол является отчетным документом занятия. После проведения экскурсии обязательна обратная связь и закрепление материала. Это можно сделать в форме эссе, в котором курсанты высказывают свое мнение об экскурсии, оценивают экскурсоводов, сообщают, что они узнали нового. Кроме того, возможно оформление альбома с подробным фотоотчетом об экскурсии, причем подписи к фото формулируют сами обучающиеся. Опыт показывает, что к оформлению фотоотчета курсанты-

участники подходят с большим энтузиазмом. Данный вид работы можно рассматривать как проектную деятельность, в результате которой создается социально значимый продукт – памятный фотоальбом.

Учебные экскурсии на профессиональную тему, проводимые силами самих обучающихся, занимают важное место в системе обучения иностранных специалистов. По отзывам участников, такие экскурсии являются эффективным средством обучения профессиональной речи и запоминающимся познавательным мероприятием. Курсанты знакомятся с образцами военной техники, развивают навыки самостоятельной работы, умения работать в коллективе. Следовательно, экскурсия способствует формированию как языковой, так и коммуникативной компетенции, стимулирует мотивацию в изучении русского языка и помогает адаптироваться курсантам в новой учебно-профессиональной среде военного вуза. Также, затрагивая эмоционально-чувственную сферу, учебные экскурсии делают процесс обучения более интересным, качественным и результативным, повышают мотивацию обучающихся к изучению языка.

Таким образом, учебные экскурсии являются эффективным и педагогически целесообразным средством обучения иностранцев профессиональному общению на начальном этапе обучения.

Список литературы

1. Белихина Е. Н. Организация и проведение экскурсии как одного из видов нетрадиционных уроков в процессе обучения РКИ на подготовительном факультете (на примере урока, посвященного теме московского метро) // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся: материалы Международной конференции (Воронеж, 25–27 января 2018 г.). – Воронеж: Научная книга, 2018. – С. 8–12.

2. Беляев Г. Ю. Образовательная среда XXI столетия как объект методологии и идеологии. – URL: http://dzd.communist.ru/science.htm (дата обращения 09.11.2025).

3. Нефедов И. В., Хашхаян М. А. Экскурсия как способ формирования лингвокультурологической компетенции при обучении РКИ // Молодой ученый. – 2015. – № 20. – С. 602–606.

4. Соколова Т. М. О проведении учебных экскурсий силами студентов-иностранцев в процессе их обучения РКИ // Инновационная наука. – 2015. – № 6. – С. 166–169.

5. Щукин А. Н. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учеб. пособие. – М.: Флинта, 2018. – 332 с.

6. Ягодовская И. В. Из истории становления и развития экскурсионного метода в российском образовании // Приложение к журналу «Преподавание истории в школе». – 2007. – №5. – С. 39–42.

FEATURES OF ORGANIZING EXCURSIONS WHEN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN PREPARATORY COURSE

T. A. Stepina, N. V. Dubovik

Branch of the Federal State-Owned Military Educational Institution
of Logistics named after General of the Army A.V. Khrulyov
of the Ministry of Defense of the Russian Federation
(Penza, Russia)

The article deals with a study tour as an unconventional form of teaching productive and reproductive professional speech to foreign specialists in a preparatory course. The required level of Russian language proficiency varies from A2 to B1. The authors describe the experience of the cadets organizing a study tour as part of teaching RFL in the professional module. The article proves the effectiveness of this form of teaching.

Keywords: Russian as a foreign language, methodology, teaching professional speech, study tour.

УДК 372.881.111.1

МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВУЗЕ

Тимошина С. А.

Пензенский государственный университет
(Россия, г. Пенза)

В статье сопоставляются основные подходы обучения иностранным языкам, использующиеся в современной зарубежной и отечественной методике. Статья посвящена изучению особенностей использования межкультурного подхода в обучении иностранным языкам в российских вузах. В статье делается вывод, что использование межкультурного подхода должно быть ключевым элементом современной отечественной методики обучения иностранным языкам.

Ключевые слова: метод обучения иностранным языкам, методика, преподавание, межкультурный подход.

В современной методике в отечественной и международной практике существуют различные классификации, отображающие разнообразие подходов, используемых в обучении иностранному языку. Что касается международного опыта, то такие известные школы, как, например, Кембридж, выделяют следующие подходы изучения иностранного языка [7, с. 84–86]:

– ППП (Presentation, Practice and Production);
– лексический подход (Lexical approach);
– функциональный подход (Functional approach);
– коммуникативный подход (Communicative approach);
– грамматико-переводной метод (Grammar-Translation);
– метод общей физической реакции (Total Physical Response);
– метод направленного открытия (Guided Discovery);
– обучение, основанное на содержании (Content-based learning);
– предметно-языковое интегрированное обучение (Content and Language Integrated learning).

При этом следует отметить, что подход к преподаванию языка имеет отношение как к пониманию языка, так и к представлению о том, как осуществляется процесс изучения языка, а термины «под-

ход» и «метод» зарубежными учеными понимаются как синонимы [7, с. 83].

При использовании ППП-подхода грамматические структуры и функции рассматриваются как важнейшие аспекты языка, новые структуры изучаются в контексте, который раскрывает их значение. В лексическом подходе основной акцент делается на изучении новых лексических единиц (чанков, коллокаций, идиом, устойчивых выражений), которые понимаются как важнейший аспект языка. При функциональном подходе на первый план выходят функции, этот подход использует комбинацию этапов изучения языка подхода ППП и коммуникативного подходов. В коммуникативном подходе ведущим звеном является коммуникация, иностранный язык изучается в ходе взаимодействия участников процесса обучения. Грамматико-переводной метод рассматривает язык как совокупность грамматических правил, при использовании этого подхода основной акцент делается на грамматической правильности, основным видом практики языка является перевод текстов и отдельных предложений с изучаемого языка на родной и наоборот. Метод общей физической реакции чаще всего используется при обучении иностранному языку детей младшего школьного возраста, так как предполагает, что усвоение языка улучшается, когда процесс обучения сопровождается физическими действиями. Метод направленного открытия предлагает, что преподаватель на начальном этапе обсуждения темы побуждает учащихся проанализировать новые правила самостоятельно на примере предварительно подготовленного языкового материала и дает объяснения правила только после того, как учащиеся самостоятельно выделили основные закономерности. В основе метода обучения, основанного на содержании, лежит презентация языка через темы, связанные с предметами учебной программы или изучением мира. Предметно-языковое интегрированное обучение основано на том принципе, что язык изучается посредством его усвоения и использования.

Представители отечественной школы методики выделяют [6, с. 205–207] в качестве основных подходов лексический, грамматический, коммуникативный методы и метод межкультурной коммуникации. Как видно из предложенной классификации, особенностью отечественной школы методики обучения иностранным языкам является то, что, помимо классических подходов, она уделяет особое внимание также методу межкультурной коммуникации в качестве основного и наиважнейшего в современном мире, так как основная задача обуче-

ния иностранным языкам, по мнению отечественных ученых [1], заключается в речевой деятельности в качестве средства межкультурного взаимодействия.

Метод межкультурной коммуникации был разработан известным отечественным ученым-лингвистом С. Г. Тер-Минасовой. В своих работах она определяет метод межкультурной коммуникации как «адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам» [5, с. 13]. По мнению отечественных исследователей [4], основой метода межкультурной коммуникации является идея о необходимости подготовки студентов к плодотворному участию в межкультурной коммуникации, при этом особую роль играет личностный подход, позволяя учитывать индивидуальный стиль коммуникативной и учебной деятельности студентов [2, с. 100]. При определении основных особенностей межкультурного подхода отечественные исследователи [2, с. 100] выделяют три направления, первое из которых делает акцент на значимости изучения культуры носителей языка. Второе направление в качестве приоритета рассматривает влияние родной культуры в процессе изучения иностранного языка, его сторонники подчеркивают ценность родной культуры для обучающихся. Третье направление фокусирует внимание на том, что две культуры, родная и иностранная, должны быть равнозначны для обучающихся, и сторонники этого направления говорят о необходимости использования именно межкультурного подхода в обучении студентов вузов, так как в этом случае язык становится средством диалога разных культур, способствуя эффективному взаимодействию представителей разных стран [3, с. 280].

Таким образом, можно сделать вывод, что межкультурный подход является одним из приоритетных методов, используемых в преподавании иностранных языков в российских вузах на сегодняшний день.

Список литературы

1. Агасиева И. Р. Формирование межкультурной компетенции в процессе формирования способности к межкультурной коммуникации при обучении английскому языку в неязыковом вузе. – URL: http://e-kon-cept.ru/2015/75210.htm. (дата обращения: 09.01.2026).

2. Будник А. С. Межкультурный подход к обучению иностранным языкам в общеобразовательной школе. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/mezhkulturnyy-podhod-k-obucheniyu-inostrannym-yazykam-v-obscheobrazovatelnoy-shkole?ysclid=mka4m460oa365916986 (дата обращения: 09.01.2026).
3. Дикова Е. С. Межкультурный подход в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе. – URL: https://lib.herzen.spb.ru/text/dikova_12_88_276_281.pdf?ysclid=mka2ytteoa246338487 (дата обращения: 10.01.2026).
4. Карбышева К. С., Никонова Е. Д., Кобзева Н. А. Обучение иностранным языкам на базе межкультурного подхода // Молодой ученый. – 2015. – № 11 (91). – С. 1350–1352. – URL: https://moluch.ru/archive/91/19848 (дата обращения: 10.01.2026).
5. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – М.: Слово, 2000. – 146 с.
6. Швецова О.А. Подходы к обучению иностранным языкам // Современное педагогическое образование. – 2023. – № 1. – С. 205–208.
7. Spratt M. The TKT (Teaching Knowledge Test) Course. Modules 1,2 and 3 / M. Spratt, A. Pulverness, M. Williams. Cambridge, Cambridge University Press, 2011. – 256 p.

INTERCULTURAL APPROACH TO TEACHING FOREIGN LANGUAGES AT HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

S. A. Timoshina

Penza State University
(Penza, Russia)

This article compares the main approaches to teaching foreign languages used in modern international and domestic methods. It examines the specifics of using the intercultural approach in teaching foreign languages in Russian universities. The article concludes that the intercultural approach should be the key element of modern Russian foreign language teaching methods.

Keywords: foreign language teaching method, methodology, teaching, intercultural approach.

УДК 82

ТЕМАТИКА И ПРОБЛЕМАТИКА, СЮЖЕТНЫЕ И КОМПОЗИЦИОННЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОЧЕРКОВ О СПЕЦИАЛЬНОЙ ВОЕННОЙ ОПЕРАЦИИ

Трушина Е. А., Чирков Р. А.

Филиал Военной академии материально-технического обеспечения
имени генерала армии А. В. Хрулёва
(Россия, г. Пенза)

Говорится о современных военных очерках, отражающих события специальной военной операции, как источниках информации, которой нет ни в каких других публицистических материалах, текстовых и аудиовизуальных. На примере книг Д. Стешина и А. Коца рассказывается об особенностях проблематики, сюжета, композиции современного военного очерка как жанра публицистики, анализируется авторская позиция и приемы отображения действительности в очерках.

Ключевые слова: современный военный очерк, специальная военная операция, книги очерков А. Коца, Д. Стешина.

Центральной темой современной публицистики и литературы с февраля 2022 года является специальная военная операция. События спецоперации излагаются на сегодняшний день в текстах различных стилей (художественного, публицистического, научного) и жанров – в репортажах, подкастах, статьях, заметках, стихотворениях, повестях, романах, фронтовых экшенроликах (наиболее популярной форме передачи информации об СВО). Но именно военный очерк является таким жанром публицистики, который наиболее полно отражает современные нам события и в котором мы можем найти информацию, отсутствующую в других источниках.

Очерк, как известно, «разновидность малой формы эпической литературы, отличный от другой ее формы, рассказа, отсутствием единого, быстро разрешающегося конфликта и большей развитостью описательного изображения. Очерк затрагивает не столько проблемы становления характера личности в ее конфликтах с устоявшейся общественной средой, сколько проблемы гражданского и нравственного

состояния «среды» (воплощенного обычно в отдельных личностях)» [2, с. 47].

Военный очерк – это жанр военной публицистики, особенностью которого является сочетание черт публицистического и художественного стилей. Основная задача очерка – образная подача информации. Другая особенность очерка – ярко выраженное авторское «я».

Очерки о специальной военной операции продолжают лучшие традиции очерковой публицистики. Они написаны участниками событий или на основе реальных событий. Именно в военных очерках мы видим «публицистическое осмысление операции» [4].

Военные журналисты бывают на различных участках фронта, фиксируют множество военных событий, выражают средствами очерка наиболее важные процессы на войне, поднимают моральный дух, правильно расставляют акценты. Михаил Шолохов писал: «Слово художника было на вооружении армии и народа. Была у них одна задача. Лишь бы слово служило народу, лишь бы оно держало под локоть нашего бойца, зажигало и не давало угаснуть в сердцах советских людей жгучей ненависти к врагам и любви к Родине» [6].

Назовем имена военных корреспондентов, здесь и сейчас создающих летопись побед и героизма российской армии: Александр Коц, Дмитрий Стешин, Александр Сладков, Семён Пегов, Денис Гулага, Евгений Лисицын, Георгий Медведев, Михаил Фёдоров и многие другие.

Особенностями военного очерка как жанра являются конкретность; сюжетность или описательность; образность; художественность; эмоциональность; информативность; документальность; субъективность; синхронность; композиционная фрагментарность при содержательном единстве; регулярность; злободневность; оперативность; доходчивость; аналитичность; агитационность, идеологизированность; хроникальность.

Наиболее ярко, на наш взгляд, эти особенности выразились в книгах очерков об СВО Александра Коца «500 дней поражений и побед. Хроника СВО глазами военкора» (2023) [3] и Дмитрия Стешина «Священная военная операция: от Мариуполя до Соледара» (2023) [5], в которых видим закономерности, управляющие литературным осмыслением военных действий, сперва публицистическим, затем художественным.

Авторы очерков – известные военные корреспонденты газеты «Комсомольская правда», работающие в зоне боевых действий на

СВО. Обе книги – сборники военных очерков, печатавшихся в «Комсомольской правде» с начала спецоперации. Для публикации в книгах очерки практически не перерабатывались.

Отличительная черта военного очерка – фрагментарность, отображение различных эпизодов войны. Чтобы создать единую картину описываемой действительности, авторы объединяют очерки в цикл и общими названиями, и авторскими комментариями.

Несмотря на калейдоскопичность как отличительную особенность цикла очерков, в результате их прочтения, как пишет Стешин, «складывается пазл» [5], события, люди органично дополняют друг друга и получается цельная картина происходящего, которую по-другому отобразить невозможно и события в которой представляются так, как ни в каком другом источнике информации.

Книга очерков Стешина начинается 20 февраля 2022 года и заканчивается 2 апреля 2023 года, то есть охватывает период чуть больше года. Автор последовательно описывает, что, когда и где происходило на СВО. Книга имеет подразделение по временам года («Зима – последние дни мира», «Весна – наступление и освобождение» и др.), каждый раздел состоит из датированных очерков, имеющих название, – например, 25 февраля 2022 года «Наступление на Донбассе идет очень тяжело», 7 марта 2023 года «Женщины на передовой», и этим очерки сближаются с дневником. Названием очерка может служить цитата: «Это не люди, я понял» – или предложение. Каждый очерк объемом обычно 1–2 страницы является законченным сюжетно и тематически текстом. К определенной дате могут относиться один, два или даже шесть очерков, каждый очерк имеет название.

У Коца построение книги похожее. Начинается книга 24 февраля 2022 года и заканчивается 8 июля 2023 года. Автор пишет дату – например, 24 февраля 2022 года, к каждой дате относятся один или несколько очерков с названиями (например, «Первый день»), но 500 дней идут не подряд – автор целенаправленно нарушает хронологию, например, после 1 дня идет 171, после 10 – 37, затем 41 и 195 и так далее. Очерки сгруппированы не по хронологии, а по циклам. Циклы очерков объединены географически «Донецкая народная республика» (очерки о 1 и 171 днях), «Изюм» (очерки 41 и 195 дня и так далее), тематически «Первые уроки» (очерки 3 марта 2022 «Потери», 11 марта 2022 «Наемники» и др.), есть три цикла портретных очерков «Герои». В обеих книгах представлены фотографии, позволяющие мак-

симально наглядно представить в дополнение к очеркам происходящее на СВО.

Отличительная особенность очерка – ярко выраженное авторское «я», обязательная оценка событий, что создает ощущение причастности читателя, откровенности и даже исповедальности, дает возможность увидеть события глазами автора очерков. Ни один текстовый источник, никакие новости по телевидению не дают возможности так наглядно представить все, что происходит на СВО. «Государственная граница Российской Федерации проходит через мой окоп» [5], – говорит один из героев Стешина, и эти слова не нуждаются в комментариях.

Стешин так пишет о своем восприятии СВО: «Я понял, что наш человек воюет с полным самоотречением… И ему нельзя ни отступать, ни сомневаться… Наш человек воюет до последнего. Потому что главные ценности в его жизни – друзья, родня, родина» [5]. Больше всего возмущают Стешина так называемые «диванные патриоты», люди жесткие и кровожадные», которые, никогда не видя войну в реальности, сидят в квартирах в тепле и сытости и пытаются высказывать «экспертные» мнения о происходящем.

Коц отмечает: «Я не могу представить себе военных корреспондентов Великой Отечественной беспристрастными. Они жили и работали в воюющей стране, и мы сегодня тоже живем и работаем в воюющей стране. И я не собирался играть в напускную объективность. Я выбрал сторону Русского мира» [3].

В каждом очерке мы можем увидеть отношение автора к происходящему, его переживания, настроение: «От вида издырявленного пулями и осколками фургончика с надписью «Дети» просто бросает в дрожь», «Никогда я не видел сразу столько людского зла и столько добра, как в эти проклятые месяцы» [5]; «Я репортер воюющей страны. И все эти полтора месяца я был с моей армией. И я горд, что мне выпала честь освещать героические бои сначала под Мариуполем. Потом под Киевом. Я был в Гостомеле и жал руки настоящим русским богатырям. Никто и ничто не отберет у них их подвиг. И не обесценит» [3].

Глазами Стешина мы видим обстрелы и освобождение Мариуполя, будни города, то, как разрушенный город оживает после освобождения, штурм и сдачу «Азовстали», обычный фронтовой день снайперской группы, Донецк, бои под Угледаром, гибель Дарьи Дугиной, мобилизацию, референдум о вхождении четырех субъектов в

состав России 30 сентября 2022 года, гибель Владлена Татарского, удар по Крымскому мосту, возвращение в Москву на 30 дней, уничтожение Каховской ГЭС и другие события. Коц пишет о том, что происходит там, где он в данный момент находится: в Донецке на линии фронта, в Чернобыльской зоне отчуждения, в поселках под Киевом, в Гостомеле, Буче, Изюме, Купянске, Балаклее, Красном Лимане, Кременной, Луганске, Соледаре, Лисичанске, Артемовске, Белгороде, Херсоне, Сватове и других местах СВО.

Очерки, представленные в книгах Стешина и Коца, можно разделить на:

1. Описательные – визуальное описание людей и мест, находящихся в эпицентре военных событий: «Я вижу растерянных людей, бродящих возле своих домов, не знающих, за что хвататься. Вся улица завалена утеплителем, разорванным осколками. У входа в один из домов – крепко посеченный осколками белый жигуленок»; «Город Мариуполь выглядел сегодня апокалиптически, как задник театральной сцены, размалеванной рукой умелого художника. В другой ситуации я бы не поверил, что такое можно увидеть в реальности: фотошоп, нарисовали! Но я наблюдал происходящее своими глазами. Над городом ставали столбами дымы, подсвеченные вечерним солнцем через прорехи в тучах. Билось оранжевое пламя над компрессорной станцией газопровода, и я слышал его рев» [5].

Особенно страшно, когда, по словам Стешина, среди «филиала ада» появляются дети, которые вообще не понимают, что и почему происходит. Самое страшное, что на войне подобное стало обычным: «Замурзанные детишки, сидя прямо на асфальте, ели гречневую кашу, ели и захлебывались. Отец говорит им: «Не торопитесь, горячее!» Никогда этого не забуду» [5].

Коц также неоднократно описывает в своих очерках детей как то, что абсолютно не совместимо с войной: «В подвале здания с разбитой снарядом верхней квартирой сидели дети. Самый старший был еще совсем маленький, когда в первый раз узнал, что такое артобстрел и сырой подвал. Рядом с ним – совсем маленькие соседи, которые даже не знают, что такое жизнь без войны. Дай Бог им забыть, что это такое» [3].

Иногда описания Стешина максимально натуралистичны и жутки, но надо отдать должное журналисту, который имеет чувство меры и подобными описаниями не злоупотребляет: «Танк укропский в засаде сидел. По нам начал бить. Я ехал на первой БМД, по нам он промазал. Следующая машина – попал, она прямо взорвалась. В тре-

тью попал, на меня плита упала. Я уже лежал на обочине… Водителю голову оторвало, мне ее принесли, показали …» [5].

Ни в каком другом публицистическом тексте, кроме очерка, так зримо и наглядно не описываются происходящие события, например, будни фронтового города: «У каждого подъезда булькают на самодельных печках кастрюльки… Варят картошку на обед на весь подъезд. Веточки, срубленные осколками, сложены в аккуратные поленницы» [5].

У Коца описания не такие яркие, как у Стешина, более нейтральные, «спокойные» и не такие развернутые: «На этой дороге можно снимать фильм о постапокалипсисе – она поросла высокой травой и мхом, слева – побитая осколками лесопосадка, справа – кажущиеся безжизненными бескрайние поля» [3].

Но если «картинку» мы можем увидеть в видеорепортажах и на фотографиях, то то, как пахнет и звучит война, можем попытаться представить только с помощью текста военного очерка: «Наконец я учуял совершенно необъяснимый запах тротила – горько-сладкий»; «по улице тянет гарью и неожиданно … жареной картошкой, это догорает грузовичок, привозивший товары в магазинчик»; «весь город затянуло серой кисеей, таким вонючим гадким туманом, раздирающим легкие. Горят заводы и порт …» [5].

Звуки войны в очерках описываются так: «Мы вышли из машины послушать «музыку войны». Это только на первый взгляд она хаотична и деструктивна. Ничего подобного. После стрелкового концерта минут так на пятнадцать бойцы брали паузу, чтобы откатиться или спрятаться, затем включалась артиллерия. Потом цикл повторялся – выявление огневых точек, корректировка, обстрел»; «в квартале под ногами хрустит военный мусор – куски оконных рам, осколки, гильзы, какая-то декоративная обшивка и вездесущий утеплитель». На войне «тишина давит» [5]. С помощью таких описаний у читателя создается эффект присутствия на месте описываемых событий.

Описательные очерки оказываются наиболее близки по выразительности художественному стилю, отличие лишь в том, что автор всегда описывает реальный объект или реального человека.

2. Повествовательные очерки. В таких очерках авторы или фиксируют объективную ситуацию на сегодняшний день по данным новостей («4 марта 2022 года»: «Объективно Мариуполь сейчас находится в оперативном окружении», «Последний крупный город Луганской Народной Республки перешел под контроль союзной группир-

повки», «На Южнодонецком направлении авиацией ВКС России был сбит истребитель МиГ-29» [5], «Вооруженные Силы России продвинулись почти на семь километров. ВСУ упирались под поселком Петровское, но в итоге ретировались. 14 бойцов предпочли сдаться в плен» [3], но таких текстов очень мало), или рассказывают о событиях, очевидцем которых журналисты сами являются и в которых участвуют, и таких повествовательных очерков большинство. В очерке «Без укрытий» Стешин повествует о дне, проведенном с группой снайперов: «Астрахань приносит свою почти трехметровую снайперскую винтовку и занимает присмотренную позицию. Москва на бруствере с биноклем-дальномером, Енот с автоматом готовится прикрывать снайпера. Под сумрак мы снимаемся с позиций» [5].

Именно повествовательные очерки наиболее наглядно помогают представить военные события, будничные и страшные.

Коц сам пишет об отличии изображения происходящего в официальной сводке и в военном очерке: «Разница между официальной и очерковой публицистикой – такого в новостях не будет. «Знаете, как на самом деле выглядит то, что во фронтовой сводке обычно называют «взятием опорного пункта противника»? За этим безэмоциональным военным штампом по-настоящему героическая работа штурмовых отрядов, которые, идя на очередную задачу, наверняка осознают, что живым можно не вернуться. Представьте себе промозглый рассветный час, редкий лес из уродливо «постриженных» осколками деревьев, глиняная каша под ногами, из укрытий – поваленные сосны да воронки от разрывов снарядов. До окопа противника несколько сот метров, а оттуда щедро поливают из пулеметов. Длинные очереди с той стороны выкашивают сначала одного твоего товарища, затем другого, третьего … Они падают раненые, а надо идти вперед» [3].

3. Путевые очерки. И Стешин, и Коц постоянно перемещаются по фронтам СВО. Стешин едет по дороге Чонгар – Мелитополь – Бердянск – Мариуполь – Новоазовск на машине «Нива» и описывает свой путь: «Проверяем уровень масла, накачиваем колеса… Стартуем …» [5]. Но путевых очерков у Стешина меньше, чем у Коца, так как практически половина очерков связана с пребыванием автора в Мариуполе.

Очерки Коца преимущественно путевые. Автор работал в Киевской области, в ЛНР, в ДНР, Херсонской области, в Запорожье, то есть объехал все точки СВО, где был свидетелем многочисленных исторических событий. Жанр очерков Коца должна – это травелог, то

есть это текст, написанный по ходу перемещения журналиста по местам ведения боевых действий: «По дорогам этого рубежа – от Купянска до Кременной – я накатал на своем «Суне» львиную долю километража, убив первый комплект стоек»; «в тыл мы выехали, чтоб попасть на другой участок фронта. Он – всего в 25 километрах от нас, за Оскольским водохранилищем, но все мосты через него взорваны ВСУ, приходится делать крюк в 180 километров. Подолы, Куриловка, Новоосиновка… Вдоль дорог выставлены канистры с ценниками на бензин»; «петляем объездными дорогами, здесь это особый вид издевательства над благами цивилизации – навигаторы стонут от бессилия, истошно констатируя, что водитель сбился с пути. Откуда им знать, что впереди взорвана переправа или поперек дороги лежит взорванный железнодорожный мост» [3]. Очерки Коца являются привязанными к определенному месту действия и помогают наглядно представить маршрут, по которому перемещается корреспондент, поучаствовать в особой «экскурсии» по местам ведения боевых действий, увидеть происходящее как бы своими глазами.

4. Портретные очерки. Подробных очерков, воссоздающих личность героя, в книге Стешина практически нет. Есть фрагментарные зарисовки, и только одному человеку такой очерк посвящен – другу Стешина Максиму Фомину (Владлену Татарскому), который определил путь журналиста – отвел его в батальон «Восток». К этому очерку в качестве эпиграфа можно отнести слова одного из героев книги Стешина: «У нас знаешь сколько в армии героев!» [5].

В отличие от Стешина, в книге Коца очень большое количество портретных очерков. Как пишет автор, «я еду просто работать, рассказывать о людях, которые воюют, лечат раны, помогают гуманитаркой. Для меня спецоперация – это прежде всего судьбы» [3]. И очерки Коца в полной мере соответствуют высказыванию В. В. Путина «Ребята выполняют важнейшую задачу с точки зрения обеспечения безопасности самой России, и конечно, они заслуживают того, чтобы о них говорила и знала страна. Я думаю, что и песни надо слагать, и стихи писать, и памятники им ставить. Они – герои» [1].

У Коца это и отдельные портретные зарисовки, например, очерк 13 июля 2022 года «Отец за сына»: «Скромный и не шибко разговорчивый Сергей» [3] копил на квартиру сыну, сын погиб, Сергей на все деньги купил дроны; очерк 1 августа 2022 «Правда «бублика» о легендарном Мироне, Герое ЛНР.

Также есть в книге Коца три цикла очерков «Герои». С какими-то из них он был лично знаком, о каких-то ему рассказали. Так, Коц рассказывает о Владимире Жоге, «Вохе», который «помог вывезти из прифронтовой Саханки девочку с пороком сердца» и других жителей – выделил автомобиль «Урал» и бойцов. Именно он, как отмечает автор – «гражданин России, и он заслуживает высшего звания нашей страны. И Золотой Звезды Героя Российской Федерации» [3]; об Игоре Смирнове, «Бубе», сержанте-добровольце из Вологды, который командовал боем после того, как ему перебило ноги, а потом взорвал себя; Косте, «Доке», добровольце из Луганска, ветеринарном враче в мирной жизни, пулеметчике на СВО, который благодаря своему медицинскому образованию спас трех тяжелораненых; об Александре Мальцеве, 47-летнем мобилизованном сержанте из Петербурга, который в одиночку захватил опорный пункт ВСУ и взял в плен бойцов ВСУ, погиб в бою через три дня, был удостоен звания Героя России.

Очерк «Подвиг Петра Каштанова» занимает пять страниц. Самолет Петра был сбит над территорией противника, он и штурман были ранены. «В плен сдаться … Ну я бы себе не позволил такого», – говорит Коцу летчик. Он подготовился к самоподрыву. «Мокрые насквозь, пять часов они лежали в кустах, не двигаясь, в ожидании сумерек… За 13 часов они преодолели 30 километров». «Мы вместе шли. Экипаж. Делали то, чему нас учили». После госпиталя Петр планирует вернуться в строй. Примечателен следующий диалог Коца и героя:

«– А кто для тебя был ориентиром?

– Маресьев, конечно.

– Вот сейчас мальчишки юные прочитают, тоже захотят летчиками стать. Какие качества надо в себе воспитывать?

– Упорство – однозначно. Терпение – всему свое время, как говорится. Главное еще – всегда быть честным. Перед собой, товарищами и командирами» [3].

О героях, описанных им в очерках, Коц пишет: «Здесь надо исходить из того, что делает тебя гражданином своей страны, коим я не переставал быть ни на секунду. Это когда ты готов биться за нее и умереть. Это определяет Родину, определяет жизненные принципы». Коц поражается героизму российских солдат: «Российские бойцы выкатились на украинский укрепрайон, две бронемашины подбиты, шквальный огонь по спешившимся разведчикам. Почти все ранены, но продолжают отстреливаться. Один из бойцов получает пулю в

сердце: «Мне конец, отходите, пацаны» – и еще пять минут прикрывает своих товарищей. Парни в итоге дошли до своих, а затем вернулись за телами павших. Всю ночь возле них пролежал один из бойцов в ожидании эвакуационной группы – чтобы противник не утащил погибших. Откуда это берется у молодых пацанов, которые еще вчера сражались в лучшем случае в игровые приставки? На генном уровне прописано: русские на поле боя своих не бросают» [3]. Таким образом, видим на страницах книги А. Коца примеры невероятного героизма и мужества российских солдат.

5. Аналитические очерки. Подобных очерков по сравнению с описательными и повествовательными в книгах Стешина и Коца не так много, не злоупотребляют авторы анализом и нравоучениями, а предпочитают давать читателю «картинку» и побуждать его думать самостоятельно. У Коца читаем: «Удивительна реакция части читателей на мой репортаж о пленных украинских десантниках, которым дали позвонить родным. Той части, которая, как правило, сидя глубоко в тылу, жаждет крови и скорой жестокой расправы … Дайте тем людям, которые в бою берут пленных, без советов со стороны решать, что с ними делать … я не хочу лукавить. Никакого сочувствия к украинским пленным лично у меня нет» (19 апреля 2022 года «Пленные») [3].

6. Исторические очерки. Таких очерков в общей структуре книг Стешина и Коца также немного, например, очерк Стешина «Вся правда о бункерах мариупольского завода-крепости «Азовсталь». Коц пишет о Григории Потемкине, основавшем город Херсон, о подвиге в Кинбурне Суворова, который там «в 1787 году … утопил в море 4000 турок, отражая шеститысячный десант», в очерке 24 ноября 2022 года «Кто грязи не боится» проводит исторические параллели: «Вспоминаю, много лет занимался военной археологией на местах боев Великой Отечественной в Новгородской области. Там, где на болотах погибла 2-я ударная армия. Всегда поражался, как наши деды могли воевать в таких невыносимых условиях – постоянная сырость, холод, все «прелести» лесной жизни – от гнуса до чваки под ногами. А сейчас стоишь посреди всего этого «великолепия», «смотришь на простых мужиков, которые экстерном стали настоящими солдатами, и понимаешь, что такое русские гены» [3].

Коц неоднократно подчеркивает значимость происходящих современных нам событий для российской и мировой истории: ««Слава русскому оружию! И вечная память павшим в этой исторический

битве. Из таких «маленьких» побед и куется будущая Победа» (452 день, 21 мая 2023 года «Артемовск наш») – и их преемственность.

Отличительная особенность военных очерков – многоголосие. Мы видим свидетелей военных событий, военных и гражданских, это обычные люди и чиновники, русские и иностранцы, очень много – невозможно сосчитать. Через судьбы этих людей восстанавливается во всей полноте картина происходящего. В книге Стешина это пенсионер Владимир, певица Юля Чичерина, объездившая все освобожденные районы; бабушка Раиса, врач Анна Лавриненко, командир батальона «Восток» Александр Ходаковский, донецкий блогер Женя Марти, шахтер Василий, оператор насосной станции Юля, артиллерист с позывным «Зеленый», Марина с дочками 1,5 лет и 6 месяцев; Тимофей, грузчик из Мариуполя; Игорь, водитель из Мариуполя; ополченец с позывным Шершавый, авиаразведчик Тоха, наводчик Дима, командир батареи Юрий, медсестра Елена; Ткаченко Галина Тимофеевна, воспитатель интерната для слабослышащих; библиотекарь Наташа, учитель истории Андрей, веселый бородач Николай, директор музея Наталья Капустникова, улыбчивый боец с позывным Лес и многие другие.

У Коца это пожилая жительница, боец с позывным «Топаз», шахтер Александр Иванович, боец с позывным Клим, Александр и его дочка Виктория, Денис Пушилин, глава ДНР; продавщица, командир танковой роты 11-го полка Сухой; Володя, водитель БТР; отец Виктор, настоятель Святомихайловского храма в Бородянке; старший лейтенант Павел Пономаренко, жительница деревни Кочалы Наталья, боевой офицер Александр; Мария из Харькова; Леха, 19-летний мобилизованный житель Луганска и др.

По контрасту с таким безграничным количеством российских героев Стешин практически не описывает противника. Это показательно, видимо, по мнению автора, противник не заслуживает никакого внимания и не достоин упоминания даже в тексте очерка. Приведем один из немногочисленных фрагментов, показывающих представителей противоположной стороны, в данном случае пленных «азовцев»: «ОНИ (выделение Стешина) не смотрели в асфальт, но и не смотрели нам в глаза. Все молодые, до двадцати и чуть больше. Очень крутая снаряга у всех. Но оружие то же самое – вечный наш «калашников». Они не были грязными, не были измождёнными и испуганными. Скорее напряженными» [5]. Стешин отнюдь не стремит-

ся создать образ ужасного врага. Напротив, подчеркивает, как русские относятся к пленным. Стешин не знал, как себя поведет ополченец Влад, который потерял семью, дом, друзей: «Я с Владом не разлучаюсь уже третий месяц и знаю, как иногда в нем закипает лютая, страшная злоба. Но Влад был спокоен. Наверное, с нами случилось то, что всегда происходит с русскими людьми при виде сдающегося врага. Какие бы скотства и жестокости он ни творил, какие бы ни были кровавые бои накануне, есть такая невидимая черта, за которой начинается милосердие. Нет, конечно, пленных могут потом и судить, но складывать прямо на поле боя курганы из отрезанных голов – не в нашей традиции» [5].

В отличие от Стешина на страницах очерков Коца нередко появляются украинские военнопленные, со многими из которых он беседует с целью понять их мотивацию и жизненнее ориентиры. Общее впечатление Коца от общения с пленными – их растерянность, брошенность, непонимание происходящего, «никакое» морально-психологическое состояние.

Многие герои не имеют имен (беженка, женщина в пуховике, немолодой усатый дядька, обессилевший дед, златозубый дед, женщина в очках в позолоченной оправе, бабушки – крановщицы с «Азовстали», бодрая бабушка с авоськой и др. [5]). Используется прием типизации, который повторяется в разных элементах текста и является отличительной особенностью очерка, а в целом позволяет автору развернуть перед читателем панораму, в которой мы видим и народ, и отчаяние, и терпение, и подвиг, и веру в победу.

Некоторым, особенно запомнившимся героям, автор дает очень емкие характеристики: «резервист Володя, невысокий, похожий на подземного гнома, с седым ежиком на макушке»; пожилая и улыбчивая женщина Вера; библиотекарь техникума Анна, «которая поразила меня чистыми, светлыми глазами, хотя все вокруг были на грани истерики»; «крепкий, подвижный и очень злой пенсионер Виталий»; «библиотекарь Валентина Григорьевна, образцовый, человеколюбивый интеллигент, способный претерпевать, не озлобляясь, без виноватых» [5] – наглядность образов достигает максимума, реальные герои встают со страниц очерков как живые.

Некоторые образы книги Стешина возвышаются до символов, представляющих собой воплощение трагедии войны и надежды. Это – мариупольская мадонна, девушка, которая ничего не помнила: «Вика подходит ко мне мягко, неслышно: она в носках – на ледяном ас-

фальте. Возраст определить не могу, может, школу окончила. Сбитые в колтун волосы, грязная кофта. Вещей у девушки нет, в огромных глазах плещется безумие» [5]. Вика символизирует войну во всем ее ужасе.

Это удивительный человек Николай Васильевич, бывший шахтер, пенсионер, который «живет в 300 метрах от линии соприкосновения в своем полуразрушенном доме и держит добрую сотню голубей» (9 лет под обстрелами): «Николай Васильевич в контексте жутких и кровавых событий просто своей жизнью показывал и показывает, за что эти ребята сражаются – за человека, который не сбежал, а остался на своей земле, трудится на ней и ничего не боится. Что бы ни происходило вокруг». Николай символизирует надежду, именно он, а не автор в очерке «Сначала победим, потом помиримся» произносит ключевые слова книги: «Сначала победим, потом будем думать, как станем мириться», которые не нуждаются в комментариях [5].

Образность как отличительная черта очерков проявляется у Стешина в использовании приема детализации. Детали, на которых акцентирует внимание Стешин, возвышаются в его текстах до символов: «Исход людей из мегаполиса после страшного, апокалиптического бедствия. Бабушка *в грязных пушистых пижамных штанах* (курсив наш), старики в инвалидных колясках»; «*разбитый кофейный автомат*, разгромленный рентген, вообще все, что можно, переломано, даже столы» [5].

Но самый яркий образ – тюльпаны на развалинах города (Стешин их сфотографировал и разместил фотографию на обложке книги): «От дома осталась только внешняя стена с провисшей железной дверью, но там, где был порог, истерзанная земля выбросила вверх могучий куст *тюльпанов*. Кто-то хотел подчеркнуть этой совершенной красотой творящийся вокруг хаос и распад? А может быть, хотел показать, что жизнь вернется в эти места?» [5].

Коц прием детали также использует, но не так часто, как Стешин: «Свист в воздухе, разрыв где-то за лесополосой, рассматриваю *двух муравьев* под носом в упоре лежа», «Взрывной волной снесло все межкомнатные перегородки, домашний уют в мгновение превратился в груду бетона, перемешанного с воспоминаниями и *беспечно смеющимися лицами из разорванного семейного альбома*» [3].

Во всех очерках присутствует идеологическая направленность – все силы должны быть направлены на защиту страны. В этом смысле

все очерки идеологизированы, так как необходимо донести до россиян, и в первую очередь до молодого поколения, объективную информацию о первопричинах конфликта: главная причина начала СВО – в распаде СССР, в результате чего Россия потеряла свои исторические территории, Россия воюет не с Украиной, а с коллективным Западом, специальная военная операция показала проблемы современной России и стала толчком для возрождения страны. К сожалению, в огромном потоке противоречивой информации в интернете не всегда удается найти правильное и рациональное зерно, и военные очерки во многом помогают сориентироваться в потоке информационного «мусора» и расставить правильные акценты.

В очерковой публицистике об СВО видим самые разные сюжеты. Однако для каждого сюжета подбирается свой стиль, который и наполняет каждый очерк чертами, присущими определенному автору.

Таким образом, современный военный очерк, основанный на традициях очерковой публицистики, имеет определённые отличительные особенности, что свидетельствует о перспективности данного жанра и его развитии. В настоящее время в современной русской очерковой публицистике начинает складываться определенное направление, посвященное специальной военной операции, её осмыслению и интерпретации. Никакой документ не может сохранить для будущих поколений и то, что фиксируют в своих очерках военные корреспонденты, свидетели сегодняшних событий. Впоследствии очерковая публицистика становится материалом для создания выдающихся произведений литературы художественной.

Список литературы

1. Герои спецоперации. – URL: https://shkolarusinskayazhizn-r71.gosweb.gosuslugi.ru/glavnoe/geroi-spetsoperatsii/ (дата обращения: 17.11.2025).

2. Горохов Н. А., Попов Н. П. Советская военная печать в годы Великой Отечественной войны, 1941–1945. – М.: Воениздат, 1981. – 416 с.

3. Коц А. И. 500 дней поражений и побед. Хроника СВО глазами военкора. – М.: ИД «Комсомольская правда», 2023. – 464 с.

4. Мащенко А. П. Специальная военная операция на Украине как вызов для русской литературы // Ученые записки Крымского фе-

дерального университета им. В. И. Вернадского. Филологические науки. Научный журнал. – 2024. – Том 10 (76), № 3. – С. 37–38.

5. Стешин Д. А. Священная военная операция: от Мариуполя до Соледара. – М.: Издательский Дом «Комсомольская правда», 2023. – 448 с.

6. Шолохов М. А. Речь на Втором всесоюзном съезде советских писателей. – URL: https://feb-web.ru/feb/sholokh/texts/sh0/sh8/sh8-295-.htm?cmd=p (дата обращения: 18.11.2025).

SUBJECT AND PROBLEMATICS, PLOT AND COMPOSITION SPECIFICS OF FEATURE ARTICLES ON SPECIAL MILITARY OPERATION

E. A. Trushina, R. A. Chirkov

Branch of the Federal State-Owned Military Educational Institution
of Logistics named after General of the Army A.V. Khrulyov
of the Ministry of Defense of the Russian Federation
(Penza, Russia)

The work deals with modern feature articles depicting events of the special military operation as with sources of information that is not present in any other publicistic materials, textual as well as audiovisual ones. The authors discuss the specifics of the subject, plot and composition of the modern military feature article as a publicistic genre based on the book by D. Steshin and A. Kots. The work analyzes the authors' viewpoint and techniques of depicting reality in feature articles.

Keywords: modern military article, special military operation, feature article books by A. Kots, D. Steshin.

УДК 372.881

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОГРАФИКИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Ханжина Т. В.

Филиал Военной академии материально-технического обеспечения имени генерала армии А. В. Хрулёва
(Россия, г. Пенза)

Говорится, что обучение иностранному языку в военном вузе имеет ряд сложностей. Прежде всего это недостаточное количество времени на изучение дисциплины и низкий уровень языковой подготовки курсантов. Преподаватель должен использовать как традиционные методы обучения, так и инновационные технологии.

В статье обоснована необходимость использования наглядности в обучении иностранному языку, чтобы оптимизировать учебный процесс, активизировать познавательную деятельность курсантов, мотивировать их к изучению языка. Инфографика рассматривается как эффективный метод наглядного представления информации. Автор анализирует ментальные карты как один из видов инфографики и представляет методику их создания.

Ключевые слова: иностранный язык, наглядность, визуализация, инфографика, ментальная карта, активизация мышления.

Изучение иностранного языка в военном вузе – обязательный компонент профессиональной подготовки военного специалиста. Необходимость владения иностранным языком обусловлено участием военнослужащих в миротворческих операциях, международных учениях, выставках и армейских играх. Изучение иностранного языка способствует решению задач всестороннего развития и формирования личности будущего офицера.

Дисциплина «Иностранный язык» имеет высочайший потенциал с точки зрения развития умственных способностей. Развитию интеллекта курсанта способствует продуманная структура занятия, подчиненная целям обучения; смена видов деятельности, использование аудиовизуальных средств, словарей и справочников. Необходимость запоминания иноязычных слов, словосочетаний, фраз является отличной тренировкой памяти, которая непосредственно связана с интеллектом. Чередование индивидуальной, парной, командной форм

работы создает на занятии благоприятную психологическую атмосферу, что помогает курсантам укрепить веру в собственные силы, свободно выражать свое мнение, избавиться от страха выступать публично. В конечном итоге это способствует реализации возможностей, утверждению себя как личности и как профессионала.

Преподаватели военных вузов отмечают, что курсанты первого курса имеют, как правило, низкий уровень языковой подготовки. Многие курсанты обладают незначительным словарным запасом, делают ошибки в чтении, не знают элементарных правил грамматики. В последние годы в военный вуз поступают военнослужащие, которые имеют за плечами несколько лет военной службы. Они давно окончили школу, техникум и практически растеряли знания школьной программы.

На дисциплину «Иностранный язык» отводится недостаточно времени, чтобы достичь цели обучения – способности взаимодействовать в различных профессиональных ситуациях. Слабая языковая подготовка, отсутствие языковой среды снижают мотивацию к изучению языка. Параллельно с учебой курсанты должны выполнять служебные обязанности (наряды, построения, сборы). В условиях отрыва от занятий и отсутствия самоподготовки у курсантов не всегда есть возможность готовиться к занятиям.

В условиях ограниченности временного ресурса и большого объема изучаемого материала преподаватель наряду с традиционной методикой обучения должен использовать современные эффективные методы и приемы, чтобы:

– оптимизировать учебный процесс;

– создать условия для мотивации курсантов к изучению языка;

– активизировать познавательную деятельность курсантов;

– повысить их уровень владения иностранным языком.

Известно, что человек максимально эффективно воспринимает информацию в наглядной форме. Визуализация информации способствует не только ее лучшему восприятию, но и остается в памяти надолго.

Принцип наглядности, названный Я. А. Коменским «золотым правилом» дидактики, всегда использовался в обучении иностранному языку. Раньше в качестве наглядности использовались плакаты, фотографии, транспаранты, иллюстрации в учебниках. Позже появились диапроекторы и кодоскопы. Компьютер, мультимедийный про-

ектор, интерактивная доска позволяют показывать учебный материал с использованием возможностей мультимедиа.

В настоящее время методисты и преподаватели говорят не просто о средствах наглядности. Речь идет о средствах визуализации, в основе созданиях которых лежат различные способы обработки информации, позволяющие представлять ее в компактном и удобном для восприятия и использования виде. Е. И. Чиркова подчеркивает взаимосвязь визуализации информации и долговременной памяти. Наглядное и схематичное представление дает более прочные знания. Этот феномен называется «эффект превосходства изображений». Эмоциональное визуальное восприятие нового, быстрое запоминание материала и его воспроизведение позволяет поместить изучаемое в надежное хранилище – человеческий мозг [8, с. 50].

Основоположником методики визуализации информации в России считается педагог В. Ф. Шаталов, работавший в 70-е годы XX века. Его метод был основан на структурировании учебного материала в виде опорных символов (стрелок, рисунков, знаков). В результате получался опорный конспект. Главным преимуществом этой технологии Т. А. Челнокова видит в «объединении материала в единое целое, обозначении причинно-следственных связей выделении ключевых понятий» [7].

Описывая процесс визуализации с методической точки зрения, ученые дают ему различные определения. Визуализация характеризуется как «свёртывание мыслительных содержаний в наглядный образ; образ может служить опорой адекватных мыслительных и практических действий» [4, с. 113]; «способ получения и обобщения знаний на основе зрительного образа понятия, события, процесса, явления, факта и т. п., основанный на ассоциативном мышлении и системном структурировании информации в наглядной форме» [1, с. 7].

Современным эффективным методом наглядного представления информации является инфографика – графический способ подачи информации, данных и знаний, целью которого является быстро и чётко преподнести сложную информацию. Текстовый материал, как правило, представляется в инфографике в краткой форме, например, в виде заголовков, комментариев, подписей к рисункам, ключевых слов.

Т. Ю. Быстрова называет основной функцией инфографики структурирование и «уплотнение» информации [2, с. 44]. И. Ю.

Осадчая считает инфографику «средством когнитивной визуализации, основанным на синтезе графической и текстовой информации, задача которого состоит в представлении сложной информации в упрощенном виде для лучшего ее понимания и запоминания [6, с. 276].

Представление информации в формате инфографики сегодня проникло практически во все сферы жизни, в том числе в обучение иностранным языкам. Визуализация учебного материала посредством инфографики оптимизирует работу на занятиях по иностранному языку, способствует успешному овладению курсантами военной терминологией и грамматическими явлениями. Опыт работы показывает, что при объяснении курсантам нового материала недостаточно только его устной презентации, обязательна опора на зрительный образ. Невербальные образы в виде таблиц, рисунков и схем запоминаются быстрее и остаются в памяти надолго.

Приведем пример инфографики по теме «Вооружение и военная техника бундесвера» (рис. 1).



Рисунок 1 – Пример инфографики
«Приборы управления огнем бундесвера»

Многие ученые одним из видов инфографики считают ментальные карты. В последнее десятилетие они стали весьма популярными. Используются также термины «интеллект-карта», «мыслительная карта», «карта знания», «карта памяти», «ассоциативная карта». Автором методики обучения, основанной на применении таких карт, является английский психолог Тони Бьюзен (1942–2019). Он отмечал, что техника создания ментальной карты способствует раскрытию человеческого потенциала благодаря вовлечению всего спектра когнитивных навыков, в результате чего она «становится площадкой для творческого мозгового штурма на основе сочетания слов и изображений» [3].

В самом простом виде ментальные карты можно определить как визуальное отображение текстовой информации. Основной принцип организации ментальной карты заключается в том, что в центре помещается ключевое слово (выражение / идея), от которого в стороны идут ответвления для распространения или уточнения центрального понятия.

Метод обучения, построенный на создании ментальных карт, не является новым в методике преподавания. Однако особенно популярным это метод стал в последнее десятилетие.

С точки зрения В. В. Куликовой, ментальная карта в качестве метода обучения позволяет сгруппировать большой поток информационного материала, структурируя его и управляя им. Она «отображает смысловые, причинно-следственные и ассоциативные связи между понятиями, явлениями и процессами» [5, с. 31].

Как средство и прием обучения ментальные карты имеют следующие дидактические функции.

1. Информативная: являются наглядным источником информации.

2. Мотивирующая: мотивируют обучающегося к говорению и общению на изучаемом языке.

3. Обучающая: позволяют расширить языковые знания обучающихся и обогатить словарный запас.

4. Развивающая: развивают языковую, коммуникативную компетенции, помогают моделировать различные ситуации общения, способствуют развитию умений и навыков говорения; развивают творческие способности, внимание и память, расширяют кругозор.

5. Организующая: включают разные формы работы – индивидуальную, парную, групповую, проектную деятельность.

Как же составляется такая карта?

В центре страницы помещается и графически акцентируется заголовок текста «Die Pistole P8». От заголовка выводятся стрелки (ветви), каждая из которых соответствует определённому фрагменту текста:

– дефиниция;

– назначение;

– тип стрельбы;

– конструкция;

– ТТХ.

Каждая ветвь подписывается. Для названия ветви подбирается ключевое слово, наиболее полно соответствующее теме данной ветви. На крупных ветвях помещаются более мелкие детали, соответствующие информации текста. Для их именования также подбираются ключевые слова. Карта может детализироваться настолько, насколько это необходимо для отображения информации текста (или для понимания темы). Для этого нужно добавлять всё более мелкие веточки к общему «дереву» карты (рис. 2).

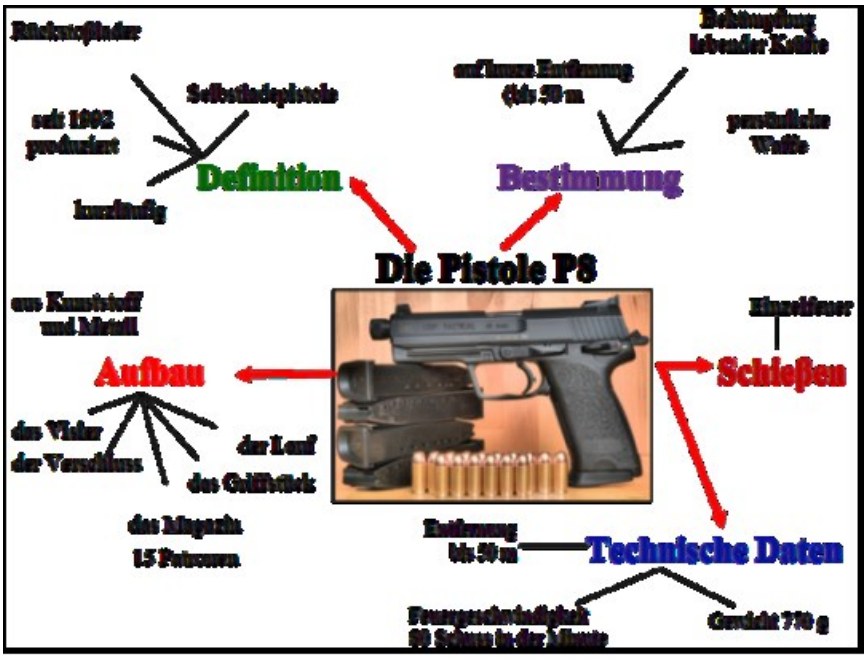


Рисунок 2 – Ментальная карта по теме «Пистолет P8»

На первоначальном этапе курсанты используют ментальную карту, которую разработал преподаватель. Это может быть систематизация лексики по теме или визуализация информации прочитанного текста. На следующем этапе преподаватель предлагает курсантам ментальную карту, которая уже содержит основные ключевые поло-

жения. В ней содержится небольшой незаполненный фрагмент. Курсанты должны самостоятельно заполнить карту недостающими терминами (или информацией). Третий этап – преподаватель предлагает курсантам самим разработать подобную карту.

Опыт работы показывает, что преподаватель должен привлекать курсантов к созданию собственных ментальных карт. Этот процесс учит курсантов добывать необходимые данные, анализировать и обрабатывать их, т. е. систематизировать материал и наглядно его представлять, определяя взаимосвязь отдельных элементов. При составлении ментальных карт активизируются когнитивные процессы обучающихся, такие как память, внимание, восприятие и воображение. Работа над созданием ментальной карты позволяет вовлечь курсанта в процесс обучения и создать на занятии благоприятную атмосферу.

Ментальные карты особенно эффективны для введения и закрепления тематической лексики, для структурирования информации при чтении текста, развития навыков самостоятельной работы с учебным и справочным материалом.

Визуализация учебного материала позволяет решить целый ряд педагогических задач: обеспечивает интенсификацию обучения, активизирует мыслительную и познавательную деятельность курсантов, развивает творческое, критическое и визуальное мышление, зрительное восприятие, образное представление знаний и учебных действий. Грамотное сочетание преподавателем традиционных форм и методов обучения с современными технологиями позволяют добиться хороших результатов в обучении иностранному языку.

Список литературы

1. Абдулаев Э. Н. Использование визуальной информации в преподавании истории // Преподавание истории в школе. – 2013. – № 10. – С. 7–12.

2. Быстрова Т. Ю. Инфографика: генезис, структура, функции // Диалог культур в эпоху глобализации и цифровизации: материалы Международной научной конференции. – Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2020. – С. 44–45.

3. Бьюзен Т. Интеллект-карты. Полное руководство по мощному инструменту мышления. – URL: https://umity.in.ua/wp-content/uploads/2019/07/Byuzen_Intellekt-karty.pdf (дата обращения: 03.12.2025).

4. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.

5. Куликова В. В. Ментальная карта как метод обучения // Карельский научный журнал. – 2021. – Т. 10, № 1 (34). – С. 29–32.

6. Осадчая И. Ю. Методический потенциал инфографики при обучении иностранному языку студентов вуза // Севастопольский государственный университет. – 202. – № 3 (78). – С. 274–280.

7. Челнокова Т. А. Техники визуализации и их актуальность в организации работы с учебной информацией современных школьников // Педагогика и психология образования. – 2019. – № 3. – С. 30–42.

8. Чиркова Е. И., Зорина Е. М. Антоненко Н. В. Применение технологии цифровой визуализации учебной информации при обучении иностранному языку // Инновационное образовательное пространство: теория и практика обучения иностранным языкам и русскому языку как иностранному в высшей школе. Серия «Научная психолого-педагогическая школа “ЧИР-среда”»: коллективная монография. – Вып. 26. – Киров: Изд-во МЦИТО, 2024. – С. 50–66.

USING INFOGRAPHICS IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

T. V. Khanzhina

Branch of the Federal State-Owned Military Educational Institution
of Logistics named after General of the Army A.V. Khrulyov
of the Ministry of Defense of the Russian Federation
(Penza, Russia)

The article claims that teaching foreign languages at a military university presents a number of challenges. Primarily, this includes insufficient time for studying the subject and the low level of language proficiency among cadets. Teachers must utilize both traditional teaching methods and innovative technologies.

This article substantiates the need to use visual aids in foreign language teaching to optimize the learning process, enhance cadets’ cognitive activity, and motivate them to learn the language.

The article considers infographics to be an effective method for presenting information visually. The author analyzes mind maps as a type of infographic and presents a methodology for their creation.

Keywords: foreign language, visualization, infographics, mind map, thinking stimulation.

УДК: 81.161.1+81'42+82.0

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ИМЕН ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ ТАДЖИКСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ В ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ

Хасанова Ш. Р.

Таджикский международный университет иностранных языков
имени Сотима Улугзаде
(Республика Таджикистан, г. Душанбе)

В статье выявляются особенности употребления таджикских имен прилагательных в художественном тексте, устанавливается их семантический потенциал, определяется семантическая структура и специфика лексико-семантических вариантов полисемичных лексем, а также характеризуются синонимо-антонимические парадигмы прилагательных.

Говорится о том, что формирование семантической структуры адъективной лексики – это динамический процесс, в котором участвует не только само значение прилагательного, но и контекст, взаимодействие с другими словами, культурные и социальные ассоциации. Понимание этих процессов важно для более точного и осознанного использования прилагательных в языке. Приведены примеры из художественных произведений русских и таджикских писателей. В качестве языкового материала использованы роман С. Улугзаде «Утро нашей юности» и роман Дж. Икроми «Двенадцать ворот Бухары», Национальные корпусы русского и таджикского языков.

Ключевые слова: имена прилагательные, русский язык, таджикский язык, внешний вид, мир человека, художественное произведение, эпизод.

Необходимость изучения имен прилагательных в таджикском языке обусловлена прежде всего его аморфностью и сходством с другими частями речи таджикского языка, отсутствием критериев их семантической дифференциации на основе универсальных и специфических признаков, внесением более четких и детальных уточнений по некоторым частным аспектам их деривации.

Актуальность данной статьи определеятся тем, что семантический потенциал имен прилагательных получает своё раскрытие и реализуется преимущественно в описании внешнего и внутреннего ми-

ра человека, так красочно и выразительно воссоздаваемого художниками слова в литературе.

В исследовании материалом послужила картотека прилагательных в русском и таджикском языках, толковый словарь таджикского языка, художественные тексты, взятые из Национального корпуса таджикского и русского языков.

Решению поставленной цели в наибольшей степени отвечают методы сравнительно-сопоставительного, описательного анализа с применением приемов наблюдения, интерпретации, обобщения, классификации языкового материала. На разных этапах исследования применялись следующие методы: метод анализа научной литературы по теме исследования для изучения и сопоставления отечественного и зарубежного опыта в рамках анализируемой проблемы; метод сплошной выборки языкового материала; метод традиционного морфологического анализа, который позволил охарактеризовать морфологическую природу прилагательных. При описании семантических и структурных особенностей адъективных единиц широко применялся метод компонентного и структурно-семантического анализа; при определении деривационного потенциала адъективов использовались методы морфемного и словообразовательного анализа для выявления адекватности передачи единиц с одного языка на другой и для установления соответствий и несоответствий прилагательных были использованы методы контекстуального и переводческого анализа; для обработки результатов исследования – метод количественного анализа.

Имя прилагательное в системе морфологических ресурсов языка имеет важное значение как категория, в семантике которой преобладает понятие определяющего имя существительное качества.

Репрезентацию функциональной омонимичности прилагательных и других частей речи, в частности имён существительных и наречий в таджикском языке наглядно можно представить в виде диаграммы (рис. 1).



Рисунок 1 – Функциональная омонимичность имен приланательных и других частей речи

Имя прилагательное, будучи третьей по значимости частью речи в сопоставляемых языках, играет важную роль как языковое средство в художественном тексте. Имена прилагательные являются самой живописной частью речи, поскольку их гибкая и богатая система, их эстетическая функция формируют и реализуют различный изобразительно-выразительный потенциал. Семантика прилагательных реализуется в детальном описании внешности героев, в создании их психологического портрета, их манеры поведения, уклада жизни.

В качестве объекта исследования выбран следующие фрагменты художественного текста: «*Боиси гуфтан аст,ки аввал наҳангҳои бузург ва баъдан хурдтар нобуд шудаанд.Уқёнуси Ҳинд барои наҳангҳо хавфноктарин минтақа эътироф шуд,чун дар ин уқёнус олами моҳиҳо ва дигар намуди ҷонварони дарёиро назорат мекунанд. Дар кунҷаки чодир боз як духтараки аз вай хурдтар нишаста буд,дуяшон ба ҳам монанд,дуяшон ҳам зебочеҳра ва сафедпӯст буданд,лекин кӯфта менамуданд,рангҳошон парида,таги чашмхошон кабуд гашта буд. Исо андешаи дили онҳоро дарёфта,кӯдакеро гирифту пеши Худ ба по гузошт ва ба онҳо гуфт: «Ҳар кӣ ин кӯдакро ба исми Ман қабул кунад,Маро қабул мекунад;ва ҳар кӣ Маро қабул кунад,Фиристандаи Маро қабул мекунад;зеро ҳар кӣ дар байни шумо аз ҳама хурдтар аст,вай бузург хоҳад буд». Тамошоталабон рафта-рафта аз дидани ин тамошо умедашонро кандан гирифтанд ва дар майдонҳо гун шудани онҳо ҳам рӯз то рӯз камтар мешуд ва гурӯҳҳо ҳар рӯз аз рӯзи гузашта хурдтар мегариданд»* [НКТЯ]. *– «А понеже в сие училище не моложе 12-ти лет принимать поведено, языка же надобно научиться от 5-ти или 6-ти лет возраста, и для того нуж-*

но таким школам, где бы младенцы языком научились, быть особым не в одном месте, но повсюду, дабы в близости родителей могли первое учение воспринимать» [НКРЯ].

Формирование синонимо-антонимического блока происходит как на основе номинативных, так и производных ЛСВ по модели линейной связи. Схематически САП прилагательного *красный* можно представить в следующем виде (табл. 1).

Таблица 1 – САП прилагательного *красный*

	Полисемия	Антонимия	Синонимия
Красный	$ЛСВ_1$	----	$СР_1$
	$ЛСВ_2$	$АП_2$	$СР_2$+
			$СР_2$-
	$ЛСВ_3$	$АП_3$	$СР_3$+
			$СР_3$-
	$ЛСВ_4$	$АП_4$	$СР_4$+
			$СР_4$-
	$ЛСВ_5$	$АП_5$	$СР_5$+
			$СР_5$-
	$ЛСВ_6$	$АП_6$	$СР_6$+
			$СР_6$-

Вместе с тем образованная САП определяет не только качественную сторону смыслового содержания многозначного слова. Представленный количественный показатель полисеманта показал среднеразвитую полисемию.

В качестве другого объекта исследования выбрана одна из доминант лексико-семантической группы параметрических прилагательных – адъективная единица *тяжёлый*.

Данное прилагательное является довольно широко употребительным в русском языке и, согласно приведенным в «Частотном словаре русского языка» данным, занимает 68 место по употребительности среди прилагательных, его частотность достигает 180 300.

Анализируемое прилагательное в русском языке представляет собой полисемантичное слово, его лексическое значение выстраивается из 14 лексико-семантических вариантов:

«1. Имеющий большой вес, с грузом большого веса: противоп. *легкий*» [МАС, 1999]. $ЛСВ_1$ ‘большой вес' является номинативным,

исходным для всей системы ЛСВ исследуемого полисеманта, и, как следствие, имеет широкие парадигматические и синтагматические возможности. Данный ЛСВ, судя по приведенной в толковании информации, противопоставлен прилагательному *лёгкий*, способен развивать тождественность и образовать синонимический ряд на основе семы 'большой вес' с такими прилагательными, как *увесистый, тяжеловесный, многотонный, массивный, тяжеленный, тяжеловатый.* В свою очередь его антонимический коррелят *лёгкий* образует синонимический ряд на основе общей семы 'маленький вес' с прилагательными *невесомый, воздушный, маловесный, лёгонький.*

В данном значении прилагательное имеет огромную лексическую сочетаемость, будучи определением преимущественно конкретных существительных.

Эквивалентом исследуемого ЛСВ прилагательного в таджикском языке выступает лексема *вазнин*, в частности, его номинативный $ЛСВ_1$ – «1. Дорои вазни зиёд, гарон, сангин, сақил; муқоб. сабук» [8, с. 257].

«А вам случалось видеть, что люди в моем положении не отправляются в Елисейские? — спросил Базаров и, внезапно схватив за ножку тяжелый стол, стоявший возле дивана, потряс его и сдвинул с места» [6, с. 292]. *– «Бигӯед шумо ҳеҷ дидаед, ки бемороне, ки дар ҳоли ман бошанд, ба он дуньё нараванд? – пурсид Базаров ва столи калони вазнини дар назди диван истодаеро аз пояаш гирифта, як такон дод»* [7, с. 249].

«2. Тяжёлая, *прост*. беременная» [МАС, 1999]. $ЛСВ_2$ ‘состояние беременности' является производным. Данный ЛСВ появился лексико-семантическим способом за счёт наделения уже существующего плана выражения новым планом содержания. Значение сформировалось на основе метафорического переноса, осуществленного по сходству, – беременная женщина становится тяжёлой, прибавляет в весе, тяжёлой становится её походка. На наш взгляд, $ЛСВ_2$ можно характеризовать тождественностью и противоположностью, рассматривая лексему *тяжёлая* в качестве антонима прилагательного *лёгкая*, и образовать за счёт тождественных им значений синонимические ряды с такими прилагательными, как *тяжёлая – беременная, брюхатая, и лёгкая – небеременная.* В данном значении прилагательное имеет ограниченную лексическую сочетаемость, поскольку может сочетаться лишь с некоторыми наименованиями лиц женского пола. $ЛСВ_2$

выступает полным соответствием ЛСВ$_4$ таджикского прилагательного вазнин “4. маҷ. дуҷон, ҳомила” [10, с. 257].

«3. Большой и грузный (о человеке, животном)» [МАС, 1999]. ЛСВ3 ‘массивный и крупный’ является производным. ЛСВ$_3$ образован лексико-семантическим способом за счёт наделения уже существующего плана выражения новым планом содержания. Значение сформировалось на основе метафорического переноса, осуществленного по сходству с фигурой и комплекцией человека, который много весит. ЛСВ$_3$ обладает САП, базовым идентификатором которой выступает антонимическая пара *тяжёлый – худой*, способная развивать тождественные отношения и генерировать синонимические ряды, например: *тяжёлый – тучный, дородный, крупный, массивный, грузный, большой, упитанный, полнотелый, или худой – худощавый, тощий, костлявый, измождённый, щуплый*.

В данном значении прилагательное может обладать большими синтагматическими ресурсами, будучи описанием внешних данных живых существ.

Эквивалентом исследуемого ЛСВ прилагательного в таджикском языке выступает лексема *фарбеҳ – толстый* и тождественные ей единицы *тануманд, ғафсбадан.*

«Её случайно увидел некто Одинцов, очень богатый человек лет сорока шести, чудак, ипохондрик, пухлый, тяжелый и кислый» [6, с. 194]. – «Уро тасодуфан Одинцов ном касе дида монд, ки одаме бисёр бодавлате буд, вай марди чилу шашсола, шахси аҷоиб, савдоӣ, фарбеҳ, тундмиҷоз ва туршрӯ» [7, с. 98].

«4. Лишённый лёгкости, изящества, быстроты (о движениях, походке)» [МАС, 1999]. ЛСВ$_4$ ‘без лёгкости' является производным. ЛСВ4 образован лексико-семантическим способом за счёт изменения в семантике уже существующего слова. Значение сформировалось на основе метафорического переноса, осуществленного по сходству с движениями человека, который много весит; происходит переход количественной характеристики в качественное.

ЛСВ$_4$ обладает САП, базовым идентификатором которой выступает антонимическая пара *тяжёлый – лёгкий*, способная развивать тождественные отношения и формировать синонимические ряды, например: *тяжёлый – грузный, медвежий, небрежный, громоздкий, неуклюжий, или лёгкий – изящный, быстрый, грациозный.*

Рассматриваемый ЛСВ обладает широкой валентностью, поскольку может использоваться в качестве определения большого числа абстрактных, преимущественно отглагольных существительных.

В качестве его таджикского соответствия выступают прилагательные *вазнин, базӯр, пирона* (по-стариковски).

«Поддерживая друг друга, идут они тяжёлой походкой; приблизятся к ограде, припадут и станут на колени, и долго и горько плачут» [6, с. 301]. – *«Онҳо аз дасти якдигар гирифта, бо қадамҳои пирона меоянд; ба панҷара наздик шуда, ба он ҷафс мешаванд ва сари ду зону менишинанд ва дуру дароз зор-зор мегирянд»* [7, с. 263].

«5. Требующий большого труда, усилий, напряжения для осуществления, преодоления, понимания и т. п.» [МАС, 1999]. $ЛСВ_5$ ‘приложить усилие' мотивированный. $ЛСВ_5$ сформирован лексико-семантическим способом, в семантической структуре уже существующего слова произошло изменение. Значение образовано на основе метафорического переноса, осуществленного по соизмеримости затраченной энергии с тяжёлым предметом; происходит переход количественной характеристики в качественное.

$ЛСВ_5$ обладает САП, ядро которой представлено противоположными по значению лексемами *тяжёлый – лёгкий*, способными в свою очередь формировать синонимические ряды, например: *тяжёлый – сложный, трудный, тягостный, изнурительный или лёгкий – нетрудный, несложный, незатейливый, незамысловатый, бесхитростный.*

Рассматриваемый ЛСВ обладает широкой валентностью, поскольку может использоваться в качестве определения большого числа абстрактных, преимущественно отглагольных существительных.

В качестве его таджикского соответствия выступает прилагательное *вазнин*, в частности, его производный $ЛСВ_2$ – «2. душвор, мушкил; сахт, зӯрталаб: кори вазнин» [9, с. 257].

«Но ничто так не тяжело, как стоять на одном месте перед кухонным столом и чистить картошку» [12, с. 214]. – «Лекин ҳеҷ кор монанди дар ошхона ба пеши стол як ҷо рост истода картошкатозакунӣ барин мушкил не» [11, с. 9].

«6. Выдержанный, переносимый с трудом, затруднительный, обременительный // Полный трудностей, лишений, забот и горя» [МАС, 1999]. $ЛСВ_6$ ‘трудный‘ является производным. $ЛСВ_6$ образован, как и предыдущие, лексико-семантическим способом на основе метафорического переноса, осуществленного по соизмеримости за-

траченной энергии с тяжёлым предметом; происходит переход количественной характеристики в качественное.

$ЛСВ_6$ обладает САП, ядро которой представлено противоположными по значению лексемами *тяжёлый – лёгкий*, способными в свою очередь формировать синонимические ряды, например: *тяжёлый – сложный, трудный, тягостный, изнурительный* или *лёгкий – нетрудный, несложный, незатейливый, незамысловатый, бесхитростный*.

Следует отметить, что рассматриваемый ЛСВ проявляет полную идентичность в образовании синонимо-антонимического блока с $ЛСВ_5$.

Рассматриваемый ЛСВ обладает широкой валентностью, поскольку может использоваться в качестве определения большого числа абстрактных, преимущественно отглагольных существительных. Эквивалентом исследуемого ЛСВ прилагательного в таджикском языке выступают лексемы *пуробуранг*.

«4. перен. Звучный (о голосе, звуках)» [МАС, 1999]. $ЛСВ_4$ ‘хороший голос’ является производным. $ЛСВ_4$ создан лексико-семантическим способом на основе метафорического переноса, осуществленного по признаку сходства красоты пения с сочной и вкусной пищей. На основе переносного значения наблюдается переход вкусового восприятия в слуховой.

$ЛСВ_4$ обладает САП, ядром которой выступает антонимическая пара *яркий – фальшивый*, способная развивать тождественные отношения и генерировать синонимические ряды, например: *яркий – приятный, звучный, красивый, сильный, бархатный* или *гнусавый, неприятный, слабый, хриплый.*

В данном значении прилагательное может обладать небольшими синтагматическими ресурсами, будучи описанием отрицательных качеств характера человека.

Эквивалентом исследуемого ЛСВ прилагательного в таджикском языке выступают лексемы *ҷарангдор, хушоҳанг, ширадор*.

«Голос у сангвиника приятный, сочный, глаза умные, насмешливые, лицо благодушное, несколько помятое от частого употребления пива и долгого лежанья на диване» [11, с. 54]. – «Овози ин сангвиник хушу ширадор, нигоҳаш пурмаъноюистеҳзоомез, рӯяш хушҳолона, вале аз истеъмоли зиёди обҷав ва бисёртхобидан дар рӯи кат каме фарсуда буд» [12, с. 269].

Следовательно, семантическая структура прилагательного *сочный* образует САП, в которой отношения устанавливаются преимущественно

на основе производных за счет метафорических переносов ЛСВ по модели линейной связи: каждому из четырёх ЛСВ свойственны свои индивидуальные антонимические парадигмы. Данное обстоятельство доказывает наличие общей интегрирующей семы и, как следствие, полисемичность, а не омонимичность исследуемой лексемы.

Очередным объектом семантического анализа станет антонимичная пара, являющаяся ядром другой лексико-семантической группы одорической перцепции, представленная доминантами образованных синонимических рядов, – лексемы *ароматный* и *вонючий*.

Прилагательное *ароматный*, в отличие от рассмотренных ранее прилагательных, является моносемичной лексемой, то есть ее содержательная структура состоит их одного ЛСВ: «Имеющий приятный запах; душистый» [МАС, 1999]. ЛСВ ‘приятный запах’ является номинативным, имеет широкий парадигматические и синтагматические возможности. Данный ЛСВ противопоставлен ЛСВ прилагательного *вонючий*, способен развивать тождественность и образовать синонимический ряд на основе семы 'приятный запах' с такими прилагательными, как *душистый, пахучий, благовонный, благоуханный, сладкий, приятный, вкусный, цветочный*.

В свою очередь его антонимический коррелят *вонючий* также является моносемичным словом, характеризующимся одним лексико-семантическим вариантом значения. В лексикографических источниках интерпретируется как «издающий вонь, дурно пахнущий» [МАС, 1999]. ЛСВ ‘неприятный запах’ является номинативным. Анализируемое слово образует синонимический ряд на основе общей семы 'неприятный запах' с прилагательными *зловонный, протухший, тухлый, смрадный, тлетворный, мерзкий*.

В указанных значениях прилагательные *ароматный – вонючий* имеют большую лексическую сочетаемость, будучи определениями всевозможных конкретных и вещественных существительных.

Эквивалентами исследуемых прилагательных в таджикском языке выступают лексемы *хушбӯй, муаттар – бадбӯй, мутааффин*.

Следующей единицей семантического анализа выбрана доминанта лексико-семантической группы прилагательных, описывающих внешний вид человека, – лексема *красивый*.

Будучи широкоупотребительным словом русского языка, прилагательное *красивый* имеет частоту употребления 177200 тысяч, занимая 72-е место среди прилагательных.

Красивый является многозначной лексемой, её структурное содержание состоит из трёх ЛСВ:

«1. Приятный на вид, отличающийся правильностью очертаний, гармонией красок, тонов, линий и т. п. // Имеющий привлекательные черты лица // Отличающийся стройностью и изяществом движений» [МАС, 1999]. $ЛСВ_1$ ‘приятный на вид’ является номинативным, основным для всей системы ЛСВ анализируемой многозначной лексемы, что обусловливает его широкий парадигматические и синтагматические возможности. Данный ЛСВ занимает биполярную оппозицию по отношению к прилагательному *некрасивый*, проявляет тождественность с другими прилагательными, образуя синонимический ряд на основе семы 'приятный вид': *прекрасный, симпатичный, прелестный, привлекательный, изящный*. В свою очередь его антонимический коррелят некрасивый образует синонимический ряд на основе общей семы 'неприятный вид' с прилагательными *безобразный, уродливый, невзрачный, неприятный, неприглядный*.

В данном значении прилагательное имеет большую лексическую сочетаемость, будучи определением как одушевленных, так и неодушевленных предметов.

Эквивалентным для данного ЛСВ в таджикском языке является соответствующий ЛСВ прилагательного зебо «1. Хушрӯ, соҳибҷамол, хушгил»:

«Скажу я лучше, что – какая вы славная! И теперь вот вы стоите, такая красивая... Анна Сергеевна невольно содрогнулась» [6, с. 296]. *– «Бехтараш мегӯям, ки шумо чӣ қадар хушрӯед! Ана акнун шумо дар ҷо истодает ва чунин зебоед… Анна Сергеевна беихтиёр як қад парид»* [7, с. 255].

«2. Отличающийся полнотой и глубиной внутреннего содержания // Благородный, достойный в нравственном отношении» [МАС, 1999]. $ЛСВ_2$ ‘внутренняя красота' является производным. $ЛСВ_2$ образован на основе метафорического переноса по критерию сходства зрительного восприятия с характеристикой отвлеченного понятия, то есть содержание чего-либо столь же привлекательно, как может быть привлекательна внешность. В данном случае семантическая структура слова изменилась лексико-семантическим способом.

Обозначенная сема обусловливает антонимические и синонимические отношения в рамках парадигмы, ядром которой являются прилагательные *красивый – некрасивый*, которые способны развивать тождественные отношения и строить синонимические ряды, например: *краси-*

вый – полный, благородный, нравственный, достойный и некрасивый – бессмысленный, безнравственный, нелепый, напрасный, бесполезный.

В данном значении у прилагательного относительно небольшая лексическая валентность, поскольку оно может служить описанием отдельных абстрактных понятий.

Эквивалентным для данного ЛСВ в таджикском языке является соответствующий ЛСВ прилагательного *зебо* «2. Зебанда, шоиста, сазовор», а также прилагательные *пурмазмун, гуворо*.

«Он почувствовал сострадание к этой жизни, еще такой теплой и красивой, но, вероятно, уже близкой к тому, чтобы начать блекнуть и вянуть, как его жизнь» [12, с. 254]. – *«Ӯ ба ин вуҷуди комрон аз зиндагии ҳануз гарму гуворо, ки дер ё зуд ҳамчун қисмати ӯ давраи бенурию пажмурдагиаш фаро мерасид, як дилсӯзию шафқати беинтиҳое эҳсос мекард»* [11, с. 88].

«3. Рассчитанный на эффект, на внешнее впечатление» [МАС, 1999]. $ЛСВ_3$ ‘эффектный’ является производным. $ЛСВ_3$ сформирован на основе лексико-семантического способа путём метафоризации значения по способу уподобления признака зрительного восприятия поведению человека.

$ЛСВ_3$ характеризуется САП, ядерные вершины которого представлены прилагательными *красивый*, которые способны развивать тождественные отношения и строить синонимические ряды, например: *красивый – эффектный, красноречивый, выразительный, удачный и неудачный – непристойный, отталкивающий, бесцеремонный, театральный, скупой, неуместный*.

В данном значении прилагательное может обладать ограниченными синтагматическими ресурсами, будучи описанием проявлений поведения человека:

«Далее я стараюсь, чтобы речь моя была литературна, определения кратки и точны, фраза возможно проста и красива» [12, с. 88]. – *«Ғайр аз ин, ман мекӯшам, ки суханам адабӣ, ибораҳо кӯтоҳу дақиқ ва соддаю зебо бошанд»* [11, с. 264].

Исходя из представленного материала можно заключить, что семантической структуре прилагательного красивый свойственна САП, в которой отношения устанавливаются на основе номинативных и производных значений. Новые значения уже известных лексем формируются за счет метафоризации по модели смешанной связи. Схематически САП прилагательного *красивый* можно представить в следующем виде (табл. 2).

Таблица 2 – САП прилагательного *красивый*

	Полисемия	Антонимия	Синонимия
Красивый	$ЛСВ_1$	----	$СР_1$
	$ЛСВ_2$	$АП_2$	$СР_2$+
			$СР_2$-
	$ЛСВ_3$	$АП_3$	$СР_3$+
			$СР_3$-
	$ЛСВ_4$	$АП_4$	$СР_4$+
			$СР_4$-
	$ЛСВ_5$	$АП_5$	$СР_5$+
			$СР_5$-
	$ЛСВ_6$	$АП_6$	$СР_6$+
			$СР_6$-

Сформированная САП прилагательного *красивый* характеризуется среднеразвитой полисемией прилагательного.

Очередной объект исследования – это лексема *скромный* – доминанта лексико-семантической подгруппы прилагательных, характеризующих внутренний мир человека, в частности, его отношение к самому себе.

Слово *скромный* является многозначной лексемой, его структурное содержание включает в себя пять ЛСВ:

«1. Лишенный тщеславия, высокомерия, не выставляющий напоказ своих достоинств // непритязательный, не предъявляющий больших требований, довольствующийся малым» [МАС, 1999]. $ЛСВ_1$ ‘нетщеславный’ выступает в качестве номинативного и основного для всех ЛСВ исследуемой полисемантичной единицы и обладает большим парадигматическим и синтагматическим потенциалом. Данный ЛСВ противопоставлен прилагательному *высокомерный*, вступает в синонимические отношения, образуя синонимический ряд на основе семы 'нетщеславный' с такими прилагательными, как *смиренный, самокритичный, простой*. Вместе с тем, его антонимический коррелят высокомерный образует синонимический ряд на основе общей семы 'тщеславный' с прилагательными *гордый, горделивый, самоуверенный, самолюбивый, самонадеянный, надменный, хвастливый, заносчивый, тщеславный*.

В данном значении прилагательное обладает большой лексической валентностью, определяя как положительную черту характера человека, так и отвлеченные понятия.

Таким образом, проведенное в рамках настоящего раздела исследование позволило установить факт широкого функционирования качественных прилагательных в описательных текстах художественных произведений. Как правило, они используются в полной форме и положительной степени сравнения. Их семантика разнообразна. Наряду с номинативными значениями слов широкое распространение получают производные и переносные ЛСВ, что придаёт тексту выразительность и образность. Большая часть исследованных в данном разделе таджикских прилагательных являются моносемичными, другая их часть представлена полисемантами с малоразвитой многозначностью. Передача адъективных лексем на другой язык зачастую осуществляется неадекватно, не учитывается при этом весь семантический потенциал слов, рамки функционирования каждого ЛСВ полисемичных слов.

Список литературы

1. Виноградов В. В. История русских лингвистических учений. – М.: Высшая школа, 1978. – 367 с.
2. Виноградов В. В. Русский язык. (Грамматическое учение о слове). – М.: Русский язык, 2001. – 720 с.
3. Виноградова В. Л. Лексикология и лексикография. – М., 1977. – С. 162–189.
4. Икроми Дж. Двенадцать ворот Бухары: трилогия. – М.: Советский писатель, 1987. – 768 с.
5. Икромї Љ. Дувоздањ дарвозаи Бухоро. – Душанбе: Адиб, 2016. – 560 с.
6. Малый энциклопедический словарь. Т. 1 Вып. 1: А – Гальванотропизм. – СПб.: Брокгауз-Ефрон, 1907. – 1055 с.
7. Словарь русского языка: В 4-х т. Т. 1. А–Й / РАН, Ин-т лингвистич. исследований / под ред. А. П. Евгеньевой. – М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999. – 702 с.
8. Тургенев И. С. Отцы и дети. – М.: АСТ, 2015. – 288 с.
9. Тургенев И. С. Падарон ва фарзандон. – Душанбе: Ирфон, 1962. – 303 с.

10. Фарҳанги забони тоҷикӣ. - иборат аз 2 ҷилд. А-О / Дар зери М.Ш. Шукуров. – М.: Советская энциклопедия, 1969. – 951 с.

11. Фарҳанги тафсирии забони тоҷикӣ (толковый словарь таджикского языка). Ч.1. С. Назарзода, А. Сангинов, Р. Ҳошим, Ҳ. Рауфзода. – Душанбе: ЧДММ «Ксерокленд», 2008. – 950 с.

12. Фарҳанги тафсирии забони тоҷикӣ (толковый словарь таджикского языка). Ч. 2. С. Назарзода, А. Сангинов, Р. Ҳошим, Ҳ. Рауфзода. – Душанбе: ЧДММ «Ксерокленд» 2008. – 945 с.

13. Таджикско-русский словарь / под ред. Д. Саймиддинова, С. Холматовой, С.Каримова. – Душанбе: Изд. АН РТ, 2006. – 784 с.

14. Хасанова Ш. Р. Лексико-тематическая группа прилагательных таджикского языка, характеризующих внешний вид человека (в сопоставлении с русским языком): дис. … канд. филол.наук. – Душанбе, 2015. – 171 с.

15. Чехов А. П. Асарҳои мунтахаб: иборат аз чор ҷилд: Ҷилди 4; Ҳикояхо ва песаҳо (1897–1903). Тарҷ. аз рӯсӣ. – Душанбе: Адиб, 1988. – 448 с.

16. Чехов А. П. Сочинения: В 2-х т. Т. 2. Повести. Рассказы 1894 Т.2. Повести. Рассказы 1894–1903. Пьесы.– М.: Художественная литература, 1982. – 479 с.

FUNCTIONAL ANALYSIS OF ADJECTIVES IN TAJIK AND RUSSIAN ARTISTIC LITERATURE

S. R. Khasanova

Tajik International University of Foreign Languages
named after Sotim Ulugzade
(Dushanbe, Republc of Tajikistan)

The aim of this study is to identify the function of the adjectival class of words in Russian and Tajik literature. The formation of the semantic structure of adjectival vocabulary is a dynamic process involving not only the meaning of the adjective itself, but also the context, interactions with other words, and cultural and social associations. Understanding these processes is important for a more accurate and conscious use of adjectives in language. The author provides examples from works of Russian and Tajik writers. The linguistic material includes S. Ulugzade's novel "The Morning of Our Life" and J. Ikromi's novel "The Twelve Gates of Bukhara", as well as the National Corpora of Russian and Tajik.

Keywords: adjectives, Russian language, Tajik language, appearance, world of a person, work of art, episode.

УДК 81’27

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АКТУАЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ВОЕННОГО СЛЕНГА

Хомяков Е. А., Ивашин Н. А.

Пензенский государственный университет
(Россия, г. Пенза)

Рассматриваются лингвистические и методические аспекты актуальных исследований военного сленга, приводится обзор научных статей, представленных на платформе научной электронной библиотеки eLIBRARY.RU за последние пять лет. Составлена классификация анализируемых работ, намечены перспективы дальнейшего изучения военного сленга.

Ключевые слова: социальная лингвистика, военный сленг, некодифицированная лексика.

Актуальность изучения некодифицированных лексико-фразеологических систем (арго, сленг, жаргон) представляется очевидной по ряду причин:

– большая популярность и широкое распространение в современной устной и письменной речи;

– востребованность в силу своей эмоциональности, оценочности, экспрессивности;

– возможность исследовать субкультуру социально-возрастных групп, частью которой является субстандартная лексика;

– методический потенциал сленга, жаргона, арго при обучении языку.

Цель статьи – выявить актуальные направления исследований военного сленга за последние пять лет. Для реализации цели поставлены задачи:

– проанализировать научные статьи, посвященные вопросам военного сленга;

– провести классификацию лингвистических и методических аспектов актуальных исследований военной ненормативной лексики;

– определить перспективы дальнейшего изучения военной некодифицированной лексики.

Материалом изучения послужили более 30 работ, опубликованных в течение последних пяти лет.

Все публикации можно разделить на три группы:

1. Работы, рассматривающие языковые особенности военного сленга.
2. Научные труды, посвященные проблемам перевода военной субстандартной лексики и фразеологии.
3. Статьи, связанные с вопросами использования военного сленга при обучении иностранному языку.

Большинство работ (75 %) относится к первой группе. Авторы, рассматривая языковое разнообразие военной некодифицированой лексики, анализируют способы образования военных сленговых лексических единиц [2], в частности, изучают явления метафоризации в военном сленге [5], осуществляют тематический анализ лексических и фразеологических единиц [4], выявляют лингвопрагматические, культурологические особенности сленговых номинаций отдельных лексико-семантических групп [6], определяют влияние исторических событий [7], особенностей военной среды и выполняемых военнослужащими задач [9] на развитие военной субстандартной лексики. В ряде работ затронуты вопросы, связанные с разграничением терминов, коррелирующих с понятием военный сленг [13]. На основе изучения военного сленга с точки зрения национального своеобразия рассматривается и профессиональная языковая личность представителей вооруженных структур [3], выявляются особенности исторического развития народа, специфика и интенсивность его взаимодействия с другими странами и бытующие в культуре этнические стереотипы [11].

В работах, относящихся ко второй группе в нашей классификации, лингвистами определяются способы перевода военного сленга, подчеркивается важность изучения неформальной части военного дискурса для успешной реализации профессионально-коммуникативных целей [1], описывается специфика профессиональной деятельности военного переводчика, связанная в том числе с трудностями перевода некодифицированной военной лексики [12].

В статьях, посвященных использованию сленга при обучении иностранному языку, акцентируется внимание на проблеме формирования лексических навыков в процессе изучения военного сленга, даются методические рекомендации по подбору упражнений, направленных на усвоение военных сленгизмов [8], рассматривается орга-

низация работы по использованию словарей субстандартной лексики обучающимися, направленной на формирование фоновых знаний военных специалистов [10].

Таким образом, проведенный анализ научных трудов, посвященных военному сленгу, выявил приоритетный интерес лингвистов к изучению языкового своеобразия, языковых процессов, характерных для военной некодифицированной лексики (75% рассмотренных работ). Меньшее внимание (20% анализируемых публикаций) уделяется специфике перевода военной субстандартной лексики. И только 5% работ связаны с вопросами применения военного сленга в процессе обучения иностранному языку. Перспективным направлением, по нашему мнению, является изучение именно прикладного потенциала военного сленга в преподавании иноязычной военной лексики, поскольку такой подход расширяет коммуникативные функции обучающихся, обогащает их словарный запас, и, как следствие, способствует более качественной профессиональной подготовке военного специалиста.

Список литературы

1. Андраханов А. А., Шевченко М. А., Селиванов Д. В. Особенности перевода сленга Военно-воздушных сил Великобритании на примере военного кинофильма «Битва за Британию» // Неофилология. – 2022. – Т. 8, № 4. – С. 743–750.

2. Белозерова Н. В. Способы словообразования в области военного сленга английского языка // Теория и практика иноязычного обучения в военных образовательных организациях высшего образования Росгвардии: межвузовский научно-практический семинар. – СПб.: СПВИ войск национальной гвардии, 2022. – С. 15–19.

3. Голубенко Е. А. Профессиональная языковая личность военнослужащих Вооруженных сил США (по материалам текстов американских военных блогеров) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2024. – Т. 17, № 1. – С. 66–71.

4. Калгина Е. А., Путова И. Н., Налетов А. С., Лобакин А. С. Военный сленг как компонент профессиональной коммуникации американских военнослужащих // Педагогические проблемы в образовании: теория и практика: сборник материалов всероссийской научно-практической конференции, приуроченной году семьи в России. –

Димитровград: Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ», 2024. – С. 117–120.

5. Ковагина Д. А., Калашников И. А. Метафора еды в английском военном сленге // Языки мира и языковая подготовка: состояние и перспективы: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. – Казань: Казанское высшее танковое командное ордена Жукова Краснознамённое училище МО РФ, 2024. – С. 26–34.

6. Крюкова Е. В. Специфика именования оружия и боевой техники в американской военной субкультуре // Теория и практика военного образования. – 2024. – № 4 (5). – С. 38–47.

7. Митчелл П. Д., Андраханов А. А., Трусов Е. В. Сленг BBC Великобритании. Влияние Первой мировой войны // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2022. – Т. 26, № 192. – С. 16–23.

8. Путова И. Н., Калгина Е. А., Налетов А. С., Лобакин А. С. Особенности обучения английскому военному сленгу в контексте межкультурной коммуникации // Лучшая научная работа 2025: сборник статей XVIII Международного научно-исследовательского конкурса. – Пенза: Наука и Просвещение, 2025. – С. 60–64.

9. Путова И. Н., Налетов А. С. Военные будни в зеркале сленга // На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания. – 2025. – № 2 (32). – С. 98–103.

10. Репина С. Н., Маткова М. В., Печерских Т. А. Использование словарей армейского сленга для формирования фоновых знаний военного переводчика // Проблемы модернизации современного высшего образования: лингвистические аспекты: материалы XI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Омск: Военная академия материально-технического обеспечения им. генерала армии А. В. Хрулева, 2025. – С. 65–69.

11. Титова А. В. Экспрессивные этнонимы в языке военной субкультуры // Военно-филологический журнал. – 2023. – № 1. – С. 71–79.

12. Чумакова В. А. Специфика деятельности военного переводчика // Гуманитарные и социальные науки: состояние и вызовы современного мира: сборник научных трудов Национальной научно-практической конференции. – СПб.: Санкт-Петербургский университет технологий управления и экономики, 2023. – С. 92–96.

13. Шикина Т. С., Боронин Д. А. Военный сленг английского языка в рамках военного дискурса // Человек. Социум. Общество. – 2025. – № S14. – С. 103–110.

LINGUISTIC AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF CURRENT RESEARCH ON MILITARY SLANG

E. A. Khomiakov, N. A. Ivashin

Penza State University
(Penza, Russia)

The article discusses the linguistic and methodological aspects of current research on military slang, and provides an overview of scientific articles published on the eLIBRARY.RU platform over the past five years. The article classifies the analyzed works and outlines prospects for further research on military slang.

Keywords: social linguistics, military slang, non-codified vocabulary.

УДК 81

СЛОВА С ФОРМАНТАМИ ДОБРО- И ЗЛО- В АСПЕКТЕ АКТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ В ЛЕКСИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА

Шмелькова В. В.

Пензенский государственный университет
(Россия, г. Пенза)

Рассматривается история слов с формантами добро- и зло- в русском языке и в русской культуре. Особое внимание обращается на зафиксированную толковыми словарями историю слов с формантами добро- и зло- в истории русского языка XX века и в русском языке новейшего времени.

Ключевые слова: русский язык, лингвокультурология, лексика, слова с формантами добро- и зло-.

Активные процессы в лексике русского языка – это изменения, которые происходят в словарном составе языка и отражают изменения в жизни общества. Такие процессы могут проявляться в разных сферах: в уходе из употребления устаревших слов, в появлении новых слов, в возвращении в активный словарь историзмов и периферийной лексики.

Уровень интерпретации лексического материала, учитывающий лингвокультурный и мировоззренческий аспекты, позволяет представить лексику как модель человеческого мира, в которой фиксируется целостная картина представлений о ценностном мире человека. Поскольку язык – продукт исторического развития народа, история русского языка самым тесным образом связана с историей Руси, России, с историей российской государственности, историей просвещения, русской литературы и народной поэзии, вообще – с историей духовной культуры. Язык, непрерывно развиваясь, в определённые моменты истории испытывает на себе влияние некоторых экстралингвистических факторов, которые это развитие ускоряют. К таким факторам можно отнести «малейшие изменения в содержании, т. е. в условиях существования данной социальной группы» (Л. В. Щерба), «изменения общественной жизни» (В. В. Виноградов), «познание природы в широком смысле» (С. И. Ожегов), «уровень развития общества и

мышления человека» (Р. А. Будагов), «языковой вкус эпохи» (В. Г. Костомаров).

Слова с формантом *добро-* в русском языке (*добродетельный, доброжелательный, добросовестный, добросердечный, добропорядочный* и другие) имеют долгую историю, они давно стали неотъемлемым компонентом культуры русского народа, значимой частью социально-исторического фона жизни России.

Немало слов в русском языке, активно функционировавших ранее и функционирующих в настоящее время, имеют формант *добро-*. В «Толковом словаре живого великорусского языка» В. И. Даля в словарной статье «Добро» [1, с. 444] содержится более пятидесяти слов с формантом *добро-*, часть которых в современном русском языке считается устаревшими: их не фиксируют толковые словари современного русского языка или фиксируют как устаревшие, хотя значение этих слов хорошо понятно носителям русского языка и русской лингвокультуры.

К таким словам можно отнести, например, следующие слова: *доброумный* («не пускается в дурную жизнь»), *доброличный* («красивый лицом, пригожий»), *добромирный* («кроткий, миролюбивый»), *доброречивый* («чисторечивый, одарённый ясным говором»), *доброснедный* («годный в пищу, хороший, вкусный»), *доброзрачный* («благовидный, красивый зраком, лицом, пригожий»), *доброчестивый* («почтенный, заслуженный, уважаемый, честной жизни» [1, с. 444].

Будучи одним из компонентов слова, формант *добро-* в некоторых случаях очень близок по своему значению к наречию очень: *доброкачественный* (очень качественный), *добропамятливый* (имеющий очень хорошую память), *добропослушный* (очень послушный), *доброразумный* (очень разумный) и т. д.

В «Толковом словаре русского языка с включением сведений о происхождении слов» под редакцией Н. Ю. Шведовой имеется 16 слов с формантом *добро-* (*доброволец, добровольный, добродетель, добродетельный, добродушный, доброжелатель, доброжелательный, доброжелательство, доброкачественный, добронравный, добропорядочный, добросердечный, добросовестный, добрососедство, доброхот, доброхотный*). Отметим, что слова *добродетель, добродетельны*й сопровождаются пометой «книжное», а *добронравный, доброхот, доброхотный* – пометой «устаревшее».

Словарь В. И. Даля фиксирует две группы слов, обозначающих идентичные понятия: группу слов с формантом *добро-*: *добротворитель, добротворительница, добротворительный, добротворительствовать* и группу слов с формантом *благо-: благотворитель, благотворительница, благотворительный, благотворительствовать.*

В русском языке конца XX – начала XXI вв. наблюдается сохранение в пассивном запасе языка слов с формантом *добро-* и значительная активизация слов с формантом *благо-*, что отмечается толковыми словарями новейшего времени. Активизация слов с формантом *добро-* в этих словарях не отражена.

Рассмотрим группу слов русского языка с формантом *зло-* (*злонравный, злопамятный, злоумышленный* и другие).

В «Толковом словаре живого великорусского языка» В. И. Даля, в словарной статье «Зло», содержится более пятидесяти слов с формантом *зло-*, большую часть которых в настоящее время можно считать устаревшими: *зломудрый* («ложно, богопротивно, развратно умствующий»), *злонаходчивый* («находчивый, изобретательный на худое, на зло»), *злоразумный* («делающий зло по злому направленью, ослеплению разума»), *злоустный* («злоречивый, злословный, злоязычный»), *злообычный* («злонравный») [1, с. 445] и другие.

Ранее нами отмечалось, что формант *добро-* в некоторых случаях очень близок по своему значению к наречию очень. В «Толковом словаре русского языка с включением сведений о происхождении слов» под редакцией Н. Ю. Шведовой слово *зловредный* также трактуется как «очень вредный» и т.д. Всего же в этом словаре фиксируется 25 слов с формантом *зло-*: *зловонный, зловредный, злодейство, злодеяние, злокачественный, злонравный, злопамятный, злонамеренный, злорадный, злоумышленный* и другие. Помету «книжное» имеют в данном словаре слова *злоключение, злонамеренный*; помету «высокое» – *злодействовать, злодеяние*; помету «устаревшее» – *злокозненный, злонравный, злоречивый, злоумышленный, злосчастный, злоязычный*; помету «устаревшее, книжное» – *злопыхательствовать* [2, с. 202].

Таким образом, лексические единицы с формантами *добро-* и *зло-* в современном русском языке представляют несомненный лингвистический и лингвокультурологический интерес, так как они в своей истории подвергались многочисленным изменениям, отражая активные общественные процессы, особенности русской культуры.

Список литературы

1. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 1. – М.: Русский язык, 1989. – 699 с.
2. Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов / Отв. ред. Н. Ю. Шведова. – М.: Азбуковник, 2008. – 1175 с.

WORDS WITH FORMANTS GOOD- AND EVIL- IN ACTIVE PROCESSES IN RUSSIAN VOCABULARY

V. V. Shmelkova

Penza State University
(Penza, Russia)

The article considers the history of words with the formants good- and evil- in the Russian language and in Russian culture. The author pays particular attention to the history of words with the formants *good-* and *evil-* in the Russian language of the 20th century and in the Russian language of modern times.

Keywords: Russian, linguoculturology, vocabulary, words with formants *good-* and *evil-*.

УДК 81

ПОЛИЭТНИЧЕСКОЕ ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ РОССИЙСКОГО ВОЕННОГО ВУЗА

Шумилина А. П.

Филиал Военной академии материально-технического обеспечения им. генерала армии А. В. Хрулёва
(Россия, г. Пенза)

В статье анализируются проблемы межэтнических отношений внутри представителей разных стран, обучающихся в российских вузах и даются рекомендации по воспитанию личности иностранца, сочетающему национальные и интернациональные интересы, влияющему на взаимопонимание и сотрудничество. Разъясняется понятие поликультурно образованной личности и её формирования.

Ключевые слова: полиэтническая среда, этническая общность, этнокультурная компетенция, воспитание, воспитательный процесс, толерантность, технологии поликультурного воспитания, роль вуза, гуманистическая направленность воспитания.

В рамках расширяющегося международного военного сотрудничества увеличивается приток иностранных военнослужащих в военные вузы России в целях получения высшего профессионального образования.

Взаимодействуя в полиэтнической среде, иностранцы сталкиваются с разнообразием социокультурного проявления идентичности как в межличностном, так и в групповом общении представителей разных национальностей, что может привести к дискомфорту во взаимодействии и враждебным проявлениям. Нормативность армейской жизни, осложненной строгой дисциплиной, уставными требованиями, создает трудности в адаптации обучающихся даже в своей стране. Находясь на обучении в России, иностранцы проходят сложный процесс адаптации, включающий множество аспектов: приспособление к новой социокультурной и профессиональной среде, к новой системе образования, к интернациональному характеру учебных групп, к новым климатическим и бытовым условиям, к новому языку общения,

который ещё предстоит изучить и который станет рабочим языком для овладения специальностью.

Русский язык, наделённый коммуникативной функцией, выступает также транслятором культуры страны, в которой обучается иностранец. Ввиду того что русский язык является основным средством коммуникации в вузовском обучении, кафедра русского языка существенным образом влияет на результаты обучения и адаптацию иностранцев в социолингвокультурной среде российского военного вуза.

Коммуникативные барьеры, возникающие при общении представителей разных культур, коммуникация которых происходит в рамках несовпадающих национальных стереотипов мышления и поведения особенных этнопсихологических характеристик, специфических для страны традиций общения, создают определённые трудности взаимодействии друг с другом и с преподавателем.

Российский общественный деятель И. В. Киреевский ещё в середине XIX века писал: «Что такое народ, если не совокупность убеждений, более или менее развитых его нравах, в его обычаях, в его языке, в его понятиях – сердечных и умственных, в его религиозных общественных и личных отношениях – одним словом, во всей полноте его жизни» [2].

Но перед преподавателем находится не разноязычная толпа людей, а интернациональный коллектив с определяющими его признаками: наличием совместной деятельности, социально значимой цели, принятием социальной задачи как своей, наличием межличностных отношений. Обучение и воспитание – единый процесс. Признание и принятие различных этнических коллективов, учёт их менталитета во взаимодействии становится нормой современного человека. В этом случае мы можем говорить о поликультурно воспитанном человеке (в современной научной литературе наряду с традиционным термином «интернациональный» всё чаще используется термин «поликультурный») [4]. Вслед за С. И. Ельниковой мы считаем, что под поликультурным (интернациональным) воспитанием понимается развитие у человека способности уважительно воспринимать этническое разнообразие и культурную самобытность [1].

«Знакомство с любой культурой, её изучение всегда будут неполными и в некотором смысле даже поверхностными, если в поле зрения человека, обратившегося к этой культуре, не окажется такого основополагающего компонента, как склад мышления нации, национальная логика мировосприятия и мирооценки» [3].

Действенным подходом формирования этнокультурной компетенции является изучение менталитета обучающихся. В этом случае мы можем говорить об этнопедагогизации учебно-воспитательного процесса. Данный подход предполагает использование в учебно-воспитательном процессе средств и методов широкого общего образования, ведущего к овладению учащимися ценностям национальной и мировой культуры (традиций, обычаев, праздников, фольклора, искусства) с учётом национально-психологических особенностей обучающихся. Специфика духовной потребности познания национального характера и менталитета народов должна представлять интерес для преподавателя русского языка как иностранного.

Пути решения задач полиэтнического образования реализуются в учебной и во внеучебной деятельности. В учебной деятельности формирование этнокультурной компетенции происходит на занятиях: уроках, лекциях, семинарах. Все занятия должны включать лингвострановедческий аспект. В зависимости от цели и содержания единицы учебного процесса выбирается и тип занятия. Проблемы обучения и воспитания решаются как в аудиторное, так и во внеаудиторное время. Внеаудиторная работа может быть учебного и общеобразовательного характера, и носить не только воспитательный, но и развлекательный характер. Тематика и содержание внеаудиторных мероприятий должны отвечать потребностям и интересам обучающихся.

Все внеаудиторные мероприятия органически включаются в учебный процесс. Планируются они таким образом, чтобы максимально использовать специфику программ изучения как русского языка как иностранного, так и нефилологических кафедр. Координирующим центром, как правило, выступает кафедра русского языка, обеспечивающая комплексный подход к формированию профессиональной компетенции. Вся воспитательная работа строится на основе следующих принципов:

аудитория иностранцев представляет собой особую социокультурную общность;

воспитание является видом духовно-практической деятельности, направленной на формирование социальных качеств личности;

внеаудиторная работа с иностранцами включает лингвострановедческий аспект;

культурно-массовая работа с иностранцами представляет собой работу по вовлечению их в систему социально-психологических отношений российского общества.

Этноориентированные технологии воспитания во внеучебной деятельности направлены прежде всего на адаптацию обучающихся иностранцев к социальным условиям сотрудничества с индивидами самого широкого спектра мировоззрений, национальностей, образа жизни, национального характера. В зависимости от решаемой задачи следует выбор форм воспитательной работы:

1) социально-ориентированные формы – встречи с пре5дставителями полиции, наркоконтроля, с деятелями науки и культуры, выдающимися учёными, поэтами, писателями, артистами, героями Российской Федерации, представителями различных этнических диаспор;

2) познавательные формы – посещение исторических и культурных мест (музеев, мест военной славы России, выставок, театров, филармоний, библиотек);

3) практико-ориентированные формы, способствующие развитию русской речи и вливанию в поликультурный коллектив (тренинги, ролевые игры, организационно-деятельностные игры);

4) развлекательно-познавательные формы (вечера, участие в народных праздниках, соревнованиях по национальным видам спорта, представлениях национальных традиций и обычаев своих стран; изучение культуры и традиций России.

На продвинутом этапе обучения в целях активизации познавательной деятельности обучающихся иностранцев по проблемам национального и поликультурного воспитания используются и другие формы работы, которые находят своё выражение в научных работах обучающихся (в беседах, диспутах, обсуждениях докладов с информацией по менталитету народов стран обучающихся, в подготовке рефератов со сравнительным анализом традиций и поведения в обществе с объяснением причин их возникновения).

В заключение отметим, что, разрабатывая планы и программы воспитательной работы с военнослужащими-иностранцами, следует руководствоваться следующими принципами:

1. Внеаудиторная работа должна планироваться в соответствии с учебными программами и с учётом интересов и пожеланий обучающихся-иностранцев, а также уровня их языковой и предметной подготовки.

2. Каждое внеаудиторное мероприятие должно быть информативно насыщенным, содержать новые сведения, как фактические, так и языковые.

3. Необходимым требованием к внеаудиторным мероприятиям является и равномерное их распределение в течение всего периода обучения. Опыт показывает, что оптимальным является проведение одного – двух аудиторных мероприятий в месяц, если оно готовится с участием обучающихся.

4. Любое мероприятие только тогда в полной мере достигает цели, когда готовится и проводится при активном участии обучающихся.

Оказывая воздействие на ценностные ориентации обучающихся в России иностранных военнослужащих, вуз способствует, прежде всего, становлению личностно-профессиональных качеств будущего специалиста, чему служит создание различных ситуаций его социального развития. Ключевые направления работы с иностранными военнослужащими – социальное и воспитательное – рассматриваются как педагогически целесообразно организованная среда с интегрирующими компонентами: деятельностным, коммуникативным, социальным, информационным, эмоциональным. Воспитательная деятельность вуза направлена на формирование социально активной личности будущего специалиста.

Список литературы

1. Ельникова С. И. Инновационные педагогические технологии как средство формирования русскоязычной компетенции в сфере профессионально-делового общения: Учеб.пособие. – М., РУДН, 2008. – 157 с.

2. Киреевский И. В. Полное собрание сочинений. В 3 томах. Том 1.

3. Корнилов О.А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. М.: МГУ, 1999. 341 с.

4. Социально-культурная деятельность: поиски, проблемы, перспективы. – М.: МГУКИ, 2000.

MULTI-ETHNIC PERSONALITY DEVELOPMENT IN THE EDUCATIONAL PROCESS AT A RUSSIAN MILITARY UNIVERSITY

A. P. Shumilina

Branch of the Federal State-Owned Military Educational Institution
of Logistics named after General of the Army A.V. Khrulyov
of the Ministry of Defense of the Russian Federation
(Penza, Russia)

The article analyzes the problems of interethnic relations among students from different countries studying at Russian universities and provides recommendations for nurturing the personality of a foreign student who combines national and international interests, reflecting on mutual understanding and cooperation. The concept of a multiculturally educated personality and its formation is explained.

Keywords: multi-ethnic environment, ethnic community, ethnocultural competence, education, educational process, tolerance, multicultural education technologies, the role of the university, humanistic orientation of education.

УДК 81

ОБУЧЕНИЕ ДЕЛОВОМУ ОБЩЕНИЮ НА ЗАНЯТИЯХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Шумилина Т. Н.

Филиал Военной академии материально-технического обеспечения им. генерала армии А. В. Хрулёва
(Россия, г. Пенза)

В статье рассказывается об обучении русскому языку будущих иностранных специалистов, об их коммуникативных потребностях. Приводятся рекомендации для преподавателей русского языка как иностранного. Разграничиваются понятия «деловой русский язык», «русский язык делового общения», «язык для специальных целей», «язык специальности».

Ключевые слова: профессиональная деятельность, коммуникативные потребности, коммуникативная компетенция, речевая компетенция, языковая компетенция, деловое общение.

Деловое общение – составная часть профессиональной деятельности человека, что определяет его специфику. Цель делового общения, по мнению А. Н. Щукина и Э. Г. Азимова, – коммерческая и некоммерческая деятельность. В ходе делового общения каждый из коммуникантов стремится решить прежде всего актуальные для своей профессии задачи [1]. На занятиях русского языка обучающиеся знакомятся с текстами и ключевыми понятиями, актуальными для их специальности, а также с определённым набором лексических единиц. При обучении деловому общению необходимо использовать, например, устойчивые сочетания терминологического характера, имеющие устойчивую структуру. Как отмечает Б. Н. Головин, термин – «слово или словосочетание, имеющее профессиональное значение, выражающее и формирующее профессиональное понятие, применяемое в процессе познания и освоения некоторого круга объектов и отношений между ними под углом зрения определённой профессии» [2]. В стилистическом отношении данные единицы относятся к книжной (научной) речи. Сегодня преподавание русского языка иностранцам является адресным, в максимальной степени учитывающим коммуникативные потребности различных категорий учащихся.

Коммуникативные потребности зарубежных специалистов связаны с необходимостью общаться с деловыми партнёрами при непосредственном контакте и по телефону;

участвовать в деловых беседах, рабочих совещаниях, переговорах;

выступать на презентациях, пресс-конференциях, на выставках;

понимать содержание документов, деловых писем, рекламных объявлений, газетных и журнальных статей по вопросам бизнеса;

оформлять деловые документы;

писать деловые письма, заявления, доверенности, служебные записки.

Изучение коммуникативных потребностей зарубежных деловых людей позволяет определить цели и содержание обучения, отбор и организацию языкового, речевого, текстового и тематико-ситуативного материала курса русского языка для делового общения.

Целью курса русского языка для делового общения является формирование, развитие и совершенствование коммуникативной компетенции, под которой понимается умение решать жизненно важные, в том числе и профессиональные, задачи средствами русского языка. Основу этого умения составляет речевая компетенция – способность понимать и продуцировать устные и письменные высказывания на уровне предложения, сверхфразового единства, текста. Речевая компетенция в свою очередь опирается на владение необходимым минимумом лексических и грамматических средств, то есть на языковую компетенцию.

Языковая, речевая и коммуникативная компетенция связаны иерархически отношениями последовательного подчинения и усложнения, этой иерархией определяется последовательность формирования языковых навыков и речевых умений.

Овладение языком делового общения связано с усвоением языковых средств, специфичных для данной языковой подсистемы, – типовыми синтаксическими конструкциями и лексическими единицами, составляющими речевую ткань устных и письменных текстов деловой коммуникации.

Одна из важнейших задач учебного курса состоит в создании обширного словаря, в накоплении как специальной – терминологической и номенклатурной, так и общеупотребительной лексики, владение которой обеспечивает корректное речевое поведение в процессе профессионально-делового взаимодействия.

Массив номинативных единиц языка делового общения обширен и весьма разнообразен.

Большим объёмом и разнородностью лексики объясняются трудности её усвоения иностранными учащимися, а следовательно, и необходимость её лингводидактической интерпретации.

Лексический материал в курсе организован в соответствии с рядом основополагающих принципов. Первый из них – принцип тематико-ситуативной презентации слов и словосочетаний. Лексика задана прежде всего темой, и в каждом тематическом разделе есть свои наборы существительных, прилагательных, глаголов.

При обучении иностранцев мы должны чётко понимать, с какой целью они изучают русский язык, где и при каких обстоятельствах могут применить свои знания. Курс языка общего владения рассчитан на то, чтобы научить основным языковым умениям и навыкам – устной речи (говорению), аудированию, чтению и письму. Обучение этим четырём видам речевой деятельности опирается на самую разную тематику: от быта до страноведения, а языковые программы для профессионального общения предназначены для тех, кому иностранный язык необходим, чтобы повысить свою профессиональную привлекательность на международном рынке труда.

Язык для профессионального общения (язык для бизнеса) – обучение лингвистическим тонкостям для определённого рода человеческой деятельности, например, язык для секретарской работы, язык для врачебной практики, язык для занятий юриспруденцией, язык для персонала гостиницы и т. д. Перед обучающимися ставится задача научить клиента общаться с деловыми партнёрами без помощи переводчика.

Студенты-экономисты и бизнесмены изучают русский язык, ориентированный на внешнеторговую деятельность. Они обучаются делать презентацию компании, вести коммерческие переговоры, общаться с деловыми партнёрами, писать деловые письма.

Обычно преподаватели русского языка называют такой курс «Деловой русский язык», «Русский язык делового общения».

Практика преподавания русского языка как иностранного показала, что обучающиеся часто путают эти понятия. Они не всегда понимают, чему будут учиться. Поэтому целесообразнее было бы конкретизировать понятия: «русский язык сферы бизнеса и коммерции», «русский язык во внешнеторговой деятельности».

Стоит отметить, что термины «деловой русский язык», «деловая речь» используются в названиях дисциплин, изучающих стилистические нормы современного русского языка, а также нормы в области лексики, морфологии; синтаксиса. Деловая речь (официально-деловая речь) – это нормативная литературная речь, особенности её проявления связаны с официально-деловым стилем, изучением жанров деловых документов, таких, например, как заявление, протокол, объяснительная записка и др.; это «деловая бумага, обладающая юридической силой», и сам этот факт обусловливает письменный характер реализации языковых средств официально-делового стиля» [3].

В современной лингвистике и лингводидактике для обозначения функциональной разновидности профессионального общения в последнее время используется термин «язык для специальных целей». Владение им считается явлением вторичного порядка, потому что его носители должны владеть прежде всего национальным литературным языком. Любая сфера деятельности – наука, экономика, производственная инфраструктура – обслуживается языком и без общения людей, участвующих в совместных операциях, не может существовать и нормально функционировать [4]. Из этого следует, что существует язык для специальных целей для юристов, экономистов, врачей, инженеров, а также других специалистов. Рассмотрим понятие «Язык специальности». Его стоит отличать от понятия «Язык для специальных целей». Язык специальности – аспект обучения языку, обеспечивающий учебно-научное и профессиональное общение при получении специальности в образовательном учреждении на изучаемом языке. Обычно владение языком специальности вторично и базируется на общем владении иностранным языком. Обучающиеся изучают научный стиль, устную, научную речь, лексико-грамматические особенности языка конкретной специальности, что обеспечивает им необходимый уровень коммуникативной компетенции в той или иной области знаний.

Коммуникативная компетенция – одна из тех компетенций, в наличии которой у себя люди наиболее уверены (такой же компетенцией является эстетическая). При постановке коммуникативной компетенции проблематизация обязательно должна быть заложена в образовательный процесс. При совершении коммуникативного действия очень сложно оценить его удачность или неудачность, а тем более, причины неудачи, поскольку причины, по которым люди, по отношению к которым осуществлялось коммуникативное действие, в итоге действуют не в соответствии с поставленными вами целями,

находятся в сознании этих людей. И вряд ли они вам об этом будут готовы рассказать. В образовательном процессе поэтому должны быть искусственно созданы механизмы, позволяющие получить «обратную связь».

Преподаватели, работая со слушателями подготовительных факультетов и курсов, сталкиваются с необходимостью обучения языку специальности: учащиеся должны слушать, понимать и записывать лекции по специальности, то есть быть готовыми к восприятию основного материала всех дисциплин выбранного ими вуза на русском языке. Но они испытывают серьезные языковые трудности, так как на подготовительном курсе не работают с аутентичными текстами по специальности. Методисты в настоящее время обсуждают необходимость не только адаптированных, но и аутентичных текстов.

Обучая студентов-нефилологов речевому общению, стоит разграничивать функционально-стилистические разновидности текста: общенаучные и узкоспециальные тексты; собственно научные (научная статья, диссертация) и учебно-научные (учебник, учебное пособие) тексты; научные (научная статья, диссертация) и научно-популярные тексты (энциклопедия).

Итак, понятия «язык специальности» и «язык для специальных целей» не вызывают у лингвистов сомнений, другие же понятия – «деловой русский язык», «язык бизнеса» или отождествляются, или трактуются по-разному.

Список литературы

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Словарь методических терминов. – Спб., 1999.

2. Головин Б. Н. О некоторых задачах и тематике исследования научно-технической терминологии //Учёные записки ГГУ: Серия «Лингвистика». Вып. 11. Горький, 1970.

3. Культура русской речи: Учебник для вузов. – М., 1999.

4. Лейчик В. М. Терминоведение: предмет, методы, структура. – М., 2009.

BUSINESS COMMUNICATION TRAINING IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSES

T. N. Shumilina

Branch of the Federal State-Owned Military Educational Institution
of Logistics named after General of the Army A.V. Khrulyov
of the Ministry of Defense of the Russian Federation
(Penza, Russia)

The article discusses teaching the Russian language to future foreign specialists and their communicative needs. Recommendations are provided for teachers of Russian as a foreign language. The concepts of 'business Russian,' 'Russian for business communication,' 'language for special purposes,' and 'language of the profession' are distinguished.

Keywords: professional activity, communicative needs, communicative competence, speech competence, language competence, business communication.

УДК 81

ОСОБЕННОСТИ НЕВЕРБАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ В СИТУАЦИИ ПРИЁМА ГОСТЕЙ В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ

Юе Юйтай

Пензенский государственный университет
(Россия, г. Пенза)

Описываются и анализируются некоторые особенности невербального поведения в ситуациях приёма гостей в русской и китайской лингвокультурах. Проводится сопоставление таких компонентов невербального общения, как стук в дверь, поклон, рукопожатие, размещение верхней одежды гостя и поведение при распаковке подарка.

Ключевые слова: русская лингвокультура, китайская лингвокультура, невербальное поведение.

Сопоставление русской и китайской лингвокультур включает изучение особенностей традиций, особенностей вербального и невербального поведения и других элементов, которые отражают специфику этих культур. Цель таких исследований – выявить сходства и различия между этими культурами, а также определить национально-культурную специфику вербального и невербального поведения, речевого этикета. К речевому этикету относят также теорию и практику аргументации – искусство вести беседу, ораторское искусство, риторику и невербальное общение (мимика и жесты) [2, с. 26].

В ситуации приёма гостей невербальное поведение играет важную роль. Жесты, мимика, взгляды, позы и другие элементы помогают установить психологический контакт, создать комфортную атмосферу и завершить взаимодействие.

Особенности невербального поведения в этой ситуации проявляются в разных аспектах: в приветствии, в поведении за столом, в прощании и в соблюдении личного пространства.

В русской и китайской лингвокультурах есть особенности невербального поведения в ситуации приёма гостей, которые связаны с культурными нормами и стереотипами общения. Эти особенности

проявляются в жестах, мимике и позах, которые отражают отношение к собеседнику и выражают вежливость.

Рассмотрим и сопоставим такие компоненты невербального общения, как стук в дверь прибывшего гостя, поклон, рукопожатие, размещение верхней одежды гостя и поведение хозяина или гостя при распаковке подарка.

1. Стук в дверь.

Русские в ситуации прибытия в гости обычно стучат в дверь несколько раз (2–3) в среднем темпе, не очень громко. При близких отношениях гости могут после стука сразу открыть дверь (по договорённости, по традиции) и сразу же начать произносить приветственные слова хозяевам дама, к которым они прибыли.

Стук – это своеобразное объявление о приходе, а не строгий запрос на разрешение войти.

Китайцы обычно стучат трижды очень мягко (один раз чуть сильнее, два раза слабее или равномерно), ожидая чёткого приглашения. Стук считается формально просьбой о входе, войти без ответа крайне невежливо.

2. Приветствие, поклон, рукопожатие.

В России рукопожатие как культурный ритуал распространено. Между мужчинами рукопожатие особенно крепкое и сопровождается обязательным прямым зрительным контактом. Сам жест рукопожатия в русском языке вербализован. Например, выражение «Они пожали друг другу руки» содержит культурную информацию. Вербализацию жестов и исторические изменения в этом процессе отражают толковые словари русского языка. «Каждый толковый словарь отражает своё время. Описывая лексический состав языка определённой эпохи, словари отражают и её философию, идеологию, совокупность этических ценностей, присущих носителям языка в период создания каждого из них» [3, с. 54].

Объятия и поцелуи в щёку – обычное поведение среди близких знакомых.

Поклоны, как правило, русские не делают, достаточно бывает кивка.

Ключевая цель всех перечисленных выше жестов – сократить дистанцию через физический контакт для дальнейшего общения в определённой коммуникативной ситуации.

Рукопожатие в Китае распространено, но оно более лёгкое и короткое (особенно при первой встрече). Объятия и поцелуи у китайцев

редки. Лёгкий поклон и кивок – важный жест уважения, особенно к старшим или вышестоящим.

Ключевая цель – выразить уважение, подчеркнуть вежливое и почтительное отношение через жест.

3. Размещение верхней одежды гостя.

В России хозяин активно помогает снять верхнюю одежду и сам повесит её на вешалку. В Китае гость обычно сам размещает верхнюю одежду или делает это по указанию хозяина. Активная помощь хозяина в этой ситуации обычно не принята.

4. Распаковка подарка.

Русские, как правило, сразу распаковывают подарок, выражая восторг и благодарность. В Китае не принято распаковывать подарок при всех (особенно в присутствии других гостей), чтобы показать, что важен не материальный предмет, а внимание.

Таким образом, в ситуации приёма гостей невербальное поведение играет важную роль. Жесты, мимика, взгляды, позы и другие элементы невербального поведения помогают установить психологический контакт, создать комфортную атмосферу и установить комфортные условия для коммуникации.

Список литературы

1. Русское и китайское коммуникативное поведение. Вып. 1 / под ред. И. А. Стернина. – Воронеж: Истоки, 2002. – 76 с.

2. Шмелькова В. В. Языковая динамика в русской лексикографии XX века // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. – 2010. – №1. – С. 54–58.

3. Шмелькова В. В. К вопросу о лексических изменениях в русском языке послереволюционного периода // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В. Г. Белинского. – 2011. – № 23. – С. 290–292.

FEATURES OF NON-VERBAL BEHAVIOUR IN THE SITUATION OF GUESTS RECEPTION IN RUSSIAN AND CHINESE LINGUOCULTURES

Yutai Yue

Penza State University
(Penza, Russia)

The article describes and analyzes some features of non-verbal behavior in situations of receiving guests in Russian and Chinese linguocultures. It compares such components of non-verbal communication as knocking on the door, bowing, shaking hands, placing the guest's outerwear, and unpacking a gift.

Keywords: Russian linguoculture, Chinese linguoculture, non-verbal behavior.

УДК 811.161.1

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ПРИЛАГАТЕЛЬНОГО КАК ЧАСТИ РЕЧИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ С ЛАОССКИМИ КУРСАНТАМИ

Юсяев А. С.

Филиал Военной академии материально-технического обеспечения имени генерала армии А. В. Хрулёва
(Россия, г. Пенза)

Статья посвящена рассмотрению особенностей морфологической системы лаосского языка, анализу соответствий между функционированием прилагательных в лаосском и русском языках, а также некоторым принципам классификации лаосских прилагательных как особой морфологической группы. Помимо рассмотрения морфологической составляющей, представлены также некоторые синтаксические характеристики лаосского языка в аспекте формирования смыслоразличительного контекста.

Ключевые слова: лаосский язык, морфология, прилагательное, глагол, действие, состояние, классификация.

Для носителей аналитических языков изучение русской морфологии с её вариативностью и обилием форм традиционно сопряжено с целым рядом трудностей. Зачастую дезориентация обучающихся в системе морфологических свойств и признаков и связанные с ней устойчивые и системные ошибки является следствием фундаментального расхождения лингвистических картин мира. Чтобы более детально проследить за возникновением механизма подобных ошибок, представляется целесообразным в качестве примера обратиться к некоторым морфологическим особенностям лаосской системы прилагательных и путём сопоставительного анализа попытаться наметить пути устойчивого восприятия лаосскими курсантами данного сегмента морфологической системы русского языка.

Известно, что прилагательное как самостоятельную часть речи можно на морфосинтаксических основаниях выделить в каждом языке, причём самостоятельность этой части речи фиксируется на основе дифференциации с существительными и глаголами. Иными словами,

во-первых, в каждом языке есть часть речи, которая может быть обозначена как прилагательное, а во-вторых, эта часть речи абсолютно самостоятельна в наборе грамматических показателей и выполнении ряда синтаксических функций. Однако данные лаосского языка демонстрируют, что наличие первого показателя не обязательно гарантирует наличие второго. В лаосском языке действительно существует формально морфосинтаксически обособленная часть речи, которая может быть идентифицирована как прилагательное. Она достаточно объёмна и насчитывает сотни примеров. В то же время, лаосские прилагательные настолько тесно встроены в систему глагола, что, отличаясь от ряда его подтипов, всё же едва ли могут считаться полностью самостоятельными в этом плане.

Чтобы представить это более детально, следует подробнее рассмотреть структуру лаосского предложения. Являясь изолирующим языком с тоновой системой (что типично для языков Юго-Восточной Азии), лаосский язык демонстрирует отсутствие системы падежных изменений, а также категорий числа, рода и вообще какого-либо грамматического согласования. Именные части речи зачастую не являются грамматически обязательными в предложении. В связи с этим в условиях контекстуальной восстанавливаемости широко распространён эллипсис и формально неполные или односоставные предложения. Фразы строятся по маркированной модели «подлежащее – сказуемое – дополнение», где рема находится в устойчивой начальной позиции, а тема смещается по этой схеме правее, ближе к послеглагольным элементам. В целом имеются достаточные основания для выделения грамматических связей подлежащего, а также дополнения, если трактовать его широко, как некий член предложения, примыкающий к глаголу.

При наличии составного именного сказуемого реализуется модель «глагол-связка + именная группа». Морфологически маркированные подчинительные отношения практически полностью отсутствуют, так же как и связанные с ними флективные показатели. Одной из отличительных особенностей в этой связи является использование перифраза для выполнения целого ряда ключевых грамматических функций, например, когда изменение синтаксической валентности осуществляется с помощью многоглагольных конструкций. Наконец, в лаосском языке действует система счётных классификаторов, которая напрямую влияет на морфологическую структуру.

Таким образом, в морфологии лаосского языка представлены две основные категории – имена и глаголы. Имена, как правило, обозначают людей и предметы. Глаголы обозначают действия, события и свойства.

Внутри именной группы существует своя дифференциация на собственно имена и местоимения. Собственно имена подразделяются на существительные и классификаторы. Целый ряд функций, которые выполняют имена, местоимениям недоступен: они образуют основы именных групп в сочетании с указательными детерминативами, формируют пассивные конструкции, могут быть прямым дополнением к глаголу связке *pen*, образуют пары с классификаторами. Также в лаосском языке существуют такие отдельные классы слов, как числительные, кватернионы и идеофоны, но их подробное рассмотрение не входит в задачи данной статьи.

Лаосские прилагательные обладают всеми определяющими свойствами глаголов – и, следовательно, не разделяют грамматических свойств именной группы. Но, кроме того, прилагательные демонстрируют свойства, нехарактерные для большинства активных глаголов:

1. Односложные прилагательные могут подвергаться редупликации.

2. Прилагательные могут сопровождаться частицей *kua* «больше, чем» в сравнительных конструкциях, а также словом *thii sut* в превосходных.

3. Прилагательные могут сочетаться с препозитивным модальным глаголом *jaak* «хотеть» со значением «немного, несколько».

4. Прилагательные могут сочетаться с усилительными частицами *khanaat* «очень» и *teep* «довольно».

Лаосские прилагательные выполняют в языке две основные функции: обозначают свойство лица или предмета в предикативной форме и модифицируют существительное внутри именной группы. Однако оба этих свойства в лаосском языке присущи и глаголам и не являются уникальными для прилагательных.

Одной из самобытных особенностей класса прилагательных в лаосском языке является то, что они способны отображать изменение качества состояния, увеличение его интенсивности. Для реализации этой функции они взаимодействуют с глаголами *khaw* «входить», *qòòk* «выходить», *khùn* «подниматься» и *long* «опускаться», которые находятся в постпозиции и сигнализируют о том, что свойство, обо-

значаемое прилагательным, усиливается. Например: *phèt khaw* «острый входить» – «становиться острее»; *ñaj qòòk* «большой выходить» – «увеличиваться»; *dii khùn* «хороший подниматься» – «улучшаться»; *nòòj long* «маленький опускаться» – «уменьшаться, сокращаться». Некоторые прилагательные могут сочетаться только с одним глаголом из представленных, другие – сразу с несколькими.

Можно ожидать некоторой систематичности, связанной с кажущимся параллелизмом внутри системы, т. е. учитывая, что «входить/выходить» и «подниматься/опускаться» являются противоположностями и многие прилагательные образуют противоположные пары. Но хотя говорят *naaw khaw* [холодный + входить] для «становиться холоднее», нельзя сказать *hòòn qòòk* [горячий + выходить] для «становиться горячее». Вместо этого говорят *hòòn khùn* [горячий + подниматься] «становиться горячее». Степень и природа систематичности этих паттернов остаются предметом дальнейшего исследования.

Существуют также примеры, которые в одних контекстах больше тяготеют к активным глаголам, в других – к прилагательным или причастиям. К ним относятся глаголы изменения состояния *têèk* «разбивать(ся), разбитый» и *phang* «разрушать(ся), разрушенный». Такие лаосские глаголы могут быть функционально подобны причастиям в русском языке, но без какого-либо деривационного морфологического маркирования.

Контекст для реализации их глагольных качеств может выглядеть примерно так: *caang nii caø têèk* [тарелка + этот + показатель будущности + разбиться] «Эта тарелка разобьётся».

В подобной фразе в роли предиката может выступать практически любой представитель класса глаголов. Однако подобные глаголы, как указывалось, могут проявлять полный набор свойств прилагательных. Это происходит в случае появления редупликации, а также в сравнительных конструкциях: *caang têkø-têèk mèɛn caang khòðj* [тарелка + разбиться-разбиться + быть + тарелка + мой] «Тарелка, являющаяся немного расколотой, – моя». Или*: caang khòðj têèk kua caang caw* [тарелка + мой + разбиться + больше, чем + тарелка + твой] «Моя тарелка более разбитая (расколотая), чем твоя».

Эти примеры ещё раз подтверждают, насколько неочевидна грань между глаголами и прилагательными в лаосском языке и насколько несамостоятельным в этой связи выглядит класс прилагательных. Контекст, способствующий переосмыслению некоторых

глаголов изменения состояния как прилагательных, кажется достаточно определённым. Если они обозначают событие, которое влечёт изменения состояния, причём протяжённое во времени, они проявляют себя как глаголы. Если же аналогичное событие воспринимается как уже реализованное, то в таком случае глагол можно рассматривать как обозначающий либо прошедшее событие, которое влияет на текущее состояние, либо наоборот, как настоящее состояние, которому предшествовало некое изменяющее событие.

Впрочем, не все глаголы изменения состояния демонстрируют подобную двойственность. Скажем, глагол *taaj* «умирать» свойств прилагательного проявлять не способен. Очевидно, это связано с тем, но он не допускает градации, изменения степени качества, что, по всей видимости, является определяющим семантическим компонентом класса прилагательных в лаосском языке.

Та же неоднозначность обнаруживается и при рассмотрении группы прилагательных, которые с точки зрения носителя русского языка являются одними из наиболее типичных представителей своей морфологического класса, – прилагательных, обозначающих цвет. В лаосском языке такие прилагательные делятся на две группы. Основные цветообозначения включают в себя слова: *khaaw* «белый», *dam* «черный», *dèèng* «красный», *khiaw* «синий/зеленый» и *liang* «желтый». Они могут принимать прямое отрицание, выступать в качестве прямых модификаторов имён, формировать сравнительные конструкции и допускать редупликацию. Вторичные цветообозначения являются относительными, производными от существительных: *faa* «(синий, как) небо», *bua* «(розовый, как) лотос, *nam-taan* «(коричневый, как) сахар». Они уже не могут функционировать как прямые модификаторы в именных группах, а также, без вспомогательных элементов, самостоятельно использоваться как атрибутивные предикаты в составе именного сказуемого. Кроме того, вторичные цветообозначения не могут быть редуплицированы.

Таким образом, в отличие от русского языка, класс прилагательных в лаосском языке при известной доле самостоятельности может быть обозначен как подтип внутри глагольной группы. Перечисленные свойства предлагают возможность его классификации, во-первых, как члена глагольной группы (в отличие от именной), во-вторых, как статичного глагола (в отличие от активного), в-третьих, как собственный подтип внутри статичных глаголов (в отличие от глаголов состояния). То есть лаосский язык подтверждает наличие

прилагательных как таковых, но не демонстрирует их выделение в самостоятельную часть речи.

Список литературы

1. Лизогуб С., Кхамхуанг С., Сипхон С., Борисова Д. Начальный курс лаосского языка. – М.: МГИМО-Университет, 2023. – 313 с.

2. Морев Л. Н., Москалев А. А., Плам Ю. Я. Лаосский язык. Москва : Наука, 1972. – 255 с.

3. Русско-лаосский словарь / Под ред. Л. Н. Морева. – М.: Восточная литература, 2004. – 523 с.

FEATURES OF LEARNING ADJECTIVES AS PART OF SPEECH IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSES WITH LAO CADETS

A. S. Yusyaev

Branch of the Federal State-Owned Military Educational Institution of Logistics named after General of the Army A.V. Khrulyov of the Ministry of Defense of the Russian Federation (Penza, Russia)

The article considers the features of the morphological system of the Lao language and analyzes the correspondences between the functioning of adjectives in Lao and Russian, as well as some principles of classification of Lao adjectives as a special morphological group. In addition to considering the morphological component, the author also presents some syntactic characteristics of the Lao language in terms of the formation of a semantic context.

Keywords: Lao language, morphology, adjective, verb, action, state, classification.

Научное издание

ТРАДИЦИИ, НОВАЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В ВУЗЕ

Технический редактор *Е. А. Трушина*
Изготовление оригинал-макета – *Е. Л. Боброва*

Подписано в печать . Формат 60×90/16. Усл. печ. л. 19,25.
Уч.-изд. л. 21,37. Тираж 20 экз. Изд. № 1705. Зак. № . Бесплатно.
Для внутриведомственного пользования.

Типография Филиала федерального государственного казенного военного образовательного учреждения высшего образования «Военная академия материально-технического обеспечения имени генерала армии А. В. Хрулёва» Министерства обороны Российской Федерации (г. Пенза). 440005, Пензенская обл., Пенза-5.