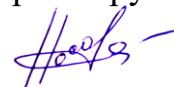


Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования  
«Российский государственный педагогический университет  
им. А. И. Герцена»

На правах рукописи



**Носова Мария Борисовна**

**МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ВОЕННОМУ  
ДИСКУРСУ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК  
ИНОСТРАННОМУ  
(НА МАТЕРИАЛЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ФИЛЬМОВ)**

5.8.2 – Теория и методика обучения и воспитания  
(русский язык как иностранный, уровень общего, профессионального,  
дополнительного образования, профессионального обучения)

Диссертация на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:  
кандидат педагогических наук,  
доцент  
Елена Алексеевна Железнякова

Санкт-Петербург – 2022

**Оглавление**

Введение .....	4-15
Глава 1 Теоретические основы обучения русскоязычному профессиональному военному дискурсу иностранных студентов .....	16-97
1.1 Дискурс в контексте когнитивно-коммуникативной парадигмы в методике преподавания русского языка как иностранного .....	16-45
1.1.1 Когнитивно-коммуникативное направление в методике .....	16-24
1.1.2 Дискурс как когнитивно-коммуникативный феномен .....	24-38
1.1.3 Дискурсивная компетенция в методике преподавания русского языка как иностранного .....	38-45
1.2 Профессиональный военный дискурс в методическом аспекте .....	45-83
1.2.1 Место профессионального военного дискурса в системе существующих классификаций.....	45-48
1.2.2 Организационно-педагогические условия обучения профессиональному военному дискурсу иностранных студентов .....	48-54
1.2.3 Художественные фильмы как источник материалов военного дискурса.....	54-61
1.2.4 Языковые и экстралингвистические особенности военного дискурса.....	61-67
1.2.5 Характеристика дискурсивной компетенции при обучении военному дискурсу на русском языке.....	67-83
1.3 Проектирование медиаобразовательной среды как условие эффективного обучения профессиональному военному дискурсу .....	83-94
Выводы по главе 1 .....	95-97
Глава 2 Методическая система обучения военному дискурсу .....	98-155
2.1 Методическая характеристика процесса обучения военному дискурсу ....	98-115
2.2 Структура методической системы .....	115-126
2.3 Опытно-экспериментальная работа .....	126-155
2.3.1 Участники, условия и этапы проведения эксперимента .....	126-127
2.3.2 Анализ результатов констатирующего эксперимента .....	127-136

2.3.3 Описание обучающего эксперимента .....	136-147
2.3.4 Анализ результатов контрольного эксперимента .....	147-155
Выводы по главе 2 .....	156-157
Заключение .....	158-160
Список сокращений .....	161
Список литературы .....	162-182
Приложение А .....	183-208
Приложение Б .....	209-211
Приложение В .....	212-213

## Введение

Развитие методики обучения иностранным языкам связано с поиском наиболее эффективных современных подходов, технологий, методов и приёмов обучения с учётом тенденций современного образования, таких как стремление к непрерывности, самостоятельности, субъектно-субъектным отношениям, а также нацеленность не только на приобретение знаний по определённой дисциплине, но и на установление связей между изучаемыми объектами, на познание себя и мира, на развитие духовности. В силу необходимости осознанного подхода к образованию его неотделимость от процесса познания очевидна. Обращение к когнитивно-ориентированному обучению в русле методики обучения русскому языку как иностранному (далее РКИ) не может быть реализовано без коммуникативной составляющей процесса обучения. Направление развития методики, учитывающее как когнитивную, так и коммуникативную составляющую процесса обучения, является перспективным и сопровождается переходом от чисто коммуникативного обучения к когнитивно-ориентированному коммуникативному обучению. В контексте данного направления необходимо обратиться к одному из ключевых понятий когнитивных лингвистов, а именно к дискурсу.

Дискурс характеризуется когерентностью, т.е. целостностью, связностью и взаимозависимостью элементов. Помимо имплицитного объединения, важность представляет собой эксплицитная когерентность или дискурс как элемент, объединяющий результаты исследований разных наук с помощью общего метасмысла, а также как элемент, связывающий изучение предметов с изучением языка и культуры в процессе получения иноязычного образования.

В методике преподавания РКИ обучение дискурсу используется непоследовательно и фрагментарно. Так, дискурсивные исследования посвящены интернет-дискурсу или дискурсу в сетевом пространстве, научному, деловому, социополитическому, театральному, инженерному и другим дискурсам; работы,

посвящённые лингводидактическому дискурсу, носят теоретический характер и описывают особенности педагогического общения и профессиональной речи.

Таким образом, учитывая особенности современного образования, рассмотрим возможность применения результатов исследований дискурса в процессе преподавания РКИ. В качестве примера используем военный дискурс. Помимо этого, обращаясь к процессу получения иноязычного образования в военной сфере в контексте когнитивно-коммуникативного направления, рассмотрим методику обучения иностранных военнослужащих русскоязычному военному дискурсу, осваивающих язык специальности на первом сертификационном уровне.

Необходимость учёта особенностей военного образования в методике обучения РКИ обусловлена уникальностью военного вуза как институциональной единицы, специфика коммуникации в учебно-профессиональной и социально-бытовой сферах жизни которой объясняет обращение к системному обучению дискурсу с учётом выделенных компонентов: институционального, жанрового, лингвистического, экстралингвистического, стратегического и прагматического.

Обучение профессиональному военному дискурсу на занятиях по РКИ в современной методике разработано фрагментарно и требует глубокого и системного изучения. Ценность расширения имеющихся знаний об использовании дискурса в процессе обучения иностранным языкам заключается в изучении процесса формирования дискурсивной компетенции, состоящей из языковых знаний (лингвистический компонент), а также умения критически мыслить и анализировать поступающую информацию (прагматический компонент), уделяя особое внимание невербальной составляющей и контексту (экстралингвистический компонент).

Обращение к военному дискурсу обусловлено состоянием современного мира, представляющего собой клубок конфликтов всех уровней общественного устройства. Конфликты, нахождение на грани конфликтов, противоречия и непонимание создают такие условия, при которых один неверный шаг может привести к непоправимым последствиям, которые сложно представить в мире

стремительно развивающихся технологий. При решении военных задач, где от неверной трактовки одной фразы зависит жизнь человека или существование страны, умение верно интерпретировать дискурс жизненно необходимо. В связи с этим отметим, что одним из существенных средств решения конфликтов является язык с учётом сопутствующих ему компонентов коммуникации и влияющих на него обстоятельств.

Обучение профессиональному военному дискурсу на занятиях по РКИ нацелено на формирование навыков толерантной коммуникации; на изучение социокультурных факторов, влияющих на речевой акт на русском языке; на знакомство с особенностями невербальных средств общения в военных ситуациях и на формирование навыков восприятия и употребления таких средств; на формирование навыков прогнозирования поведения представителей другой культуры с целью понять мотивы поведения собеседника.

Взяв за основу черты дискурсивного направления в обучении иностранным языкам, описанные И.В. Лысенко [Лысенко 2013: 215-216], мы выделили требования к процессу формирования профессиональной дискурсивной компетенции в контексте обучения военному дискурсу в РКИ: 1) получение знаний, умений и навыков в русле логико-дискурсивного обучения; 2) формирование фоновых знаний; 3) обучение лексико-грамматическим особенностям военной речи совместно с изучением их функций в военном дискурсе; 4) повышение лексической компетенции обучающихся, включая образное восприятие профессиональной лексики, создание тезауруса профессиональной лексики с примерами использования в военном дискурсе (в тексте, в аудио и видеофрагментах); 5) создание единой взаимосвязанной сети, включающей связанные с основной идеей слова, фоновые знания и ситуации общения; 6) учёт экстралингвистических характеристик профессионального дискурса; 7) целостность и связность речевого произведения.

Выполнение требований к процессу обучения военному дискурсу оптимально при помощи аудиовизуальных средств и связано с обращением к художественным фильмам, так как, во-первых, военный дискурс разнообразен, а

художественные фильмы содержат образцы как формального, так и неформального дискурса; во-вторых, художественные фильмы позволяют продемонстрировать курсантам военный дискурс как единство всех компонентов (языковых и экстралингвистических); в-третьих, видеоматериалы способствуют повышению учебной мотивации студентов благодаря развивающемуся сюжету художественного фильма; в-четвёртых, использование художественных фильмов соответствует критерию художественной ценности и культурной сообразности, предъявляемому к отбору учебного материала.

Систематизация, структурирование и последовательное методически обоснованное расположение заданий на материале художественных фильмов и других видеоматериалов в единой системе являются необходимыми условиями успешного формирования дискурсивной компетенции.

**Актуальность** темы исследования определяется:

- необходимостью обучения военному дискурсу на русском языке;
- недостаточной разработанностью методического потенциала понятия *дискурсивная компетенция*;
- необходимостью формирования дискурсивной компетенции курсантов военного вуза в процессе обучения РКИ;
- потребностью в разработке структуры и содержания дискурсивной компетенции курсантов с учётом особенностей такого социального института, как армия;
- важностью учёта организационно-педагогических условий обучения в военном вузе, включающих различную продолжительность обучения вследствие разного времени приезда; различный опыт студентов в изучении русского языка; культурные и возрастные особенности курсантов, политическую ситуацию в их родной стране, в России и в мире, мотивацию к изучению языка, личностные особенности; особенности применения современных образовательных технологий в педагогической деятельности в военном вузе (информационные, видеотехнические, проблемно-деятельностные, рефлексивные); многонациональность групп;

– недостаточной разработанностью технологии использования художественных фильмов и других видеоматериалов в процессе формирования дискурсивной компетенции;

– потребностью в разработке методической системы, нацеленной на формирование компонентов дискурсивной компетенции.

**Цель исследования** заключается в разработке научно обоснованной и экспериментально проверенной методики обучения профессиональному военному дискурсу на занятиях по РКИ в военном вузе на материале художественных фильмов.

**Объект исследования** - процесс обучения РКИ в военном вузе.

**Предмет исследования** - методика обучения военному дискурсу на занятиях по РКИ в военном вузе.

**Гипотеза исследования:** обучение военному дискурсу на занятиях по русскому языку как иностранному в военном вузе будет успешным при следующих условиях:

- учёт организационно-педагогических особенностей обучения в военном вузе;
- выбор дискурсивного события в качестве основной учебной единицы;
- создание визуальных образов культуры изучаемого языка средствами видеоматериалов;
- формирование дискурсивной компетенции в единстве институционального, жанрового, лингвистического, пара- и экстралингвистического, стратегического и прагматического компонентов.

Цель, объект, предмет и гипотеза исследования определяют необходимость решения следующих **задач**:

1) уточнить понятие *дискурс* в контексте когнитивно-коммуникативного направления в обучении РКИ;

2) определить содержание понятия *военный дискурс* и дать ему характеристику применительно к методически ориентированным задачам исследования;



3) определить содержание и структуру понятия *дискурсивная компетенция*, а также выявить специфику её формирования на занятиях по РКИ;

4) описать организационно-педагогические условия обучения в военном вузе, оказывающие влияние на образовательный процесс в области русского языка;

5) обосновать необходимость формирования визуальных образов культуры изучаемого языка средствами художественных фильмов и других видеоматериалов в процессе формирования дискурсивной компетенции;

6) разработать и экспериментально проверить методическую систему, нацеленную на формирование компонентов дискурсивной компетенции.

В работе использовались следующие **методы** исследования:

– теоретические: анализ научной и учебной литературы по педагогике, лингвистике, теории дискурса, методике обучения русскому и иностранным языкам, анализ образовательных стандартов, учебных программ, пособий и учебников; синтез теоретического и эмпирического материала; обобщение методического опыта в области обучения РКИ;

– эмпирические: эксперимент, метод наблюдения за работой обучающихся в процессе выполнения задания; статистико-математические методы обработки количественных данных; построение диаграмм по результатам проведённого экспериментального обучения.

**Теоретические основы исследования** составили работы российских и зарубежных учёных и методистов по следующим направлениям: *дискурс и его структура* (Н.Д. Арутюнова, М.М. Бахтин, Т.А. Ван Дейк, М.В. Йоргенсен, В.И. Карасик, А.А. Кибрик, М.Л. Макаров, М.Ю. Олешков, П.Б. Паршин, Ю.Е. Прохоров, П. Серио, Ю.С. Степанов, Р. Томлин, Л. Филлипс, М. Фуко, Н. Фэркло, У. Чейф, В.Е. Чернявская), *обучение дискурсу и формирование дискурсивной компетенции на занятиях по РКИ* (Э.Г. Азимов, А.Г. Горбунов, Н.В. Елухина, Ю.Н. Караулов, О.В. Луцинская, Н.В. Попова, А.Н. Щукин), *особенности военного дискурса* (А.Д. Бойко, О.Ю. Ефремов, С.Э. Зверев, О.В. Оришак, Т.С. Юсупова), *художественные фильмы и другие видеоматериалы в обучении РКИ*

(В.В. Гура, Т.Е. Тетерина, Л.В. Московкин, И.В. Лысенко, А.А. Брагина, О.П. Быкова, О.В. Игнатъев, О.В. Иванова, М.М. Исупова, Н.Ю. Крылова, К.В. Летцбор, В.Э Матвеев, Е.Ю. Николаенко, Т.В. Страмнов, Х.М. Фазылянова, О.В. Хурмуз, Г.А. Шантуров).

**Научная новизна** исследования заключается в том, что:

- проанализировано и уточнено понятие дискурса в контексте когнитивно-коммуникативного направления в обучении РКИ;

- определена структура дискурсивной компетенции в рамках обучения военному дискурсу, включающая следующие компоненты: институциональный, жанровый, лингвистический, пара- и экстралингвистический, стратегический и прагматический;

- определено содержание компонентов дискурсивной компетенции;

- выделены новые методические принципы: принцип многоканальности восприятия языкового материала, под которым понимается использование в обучении различных форм дискурсивного материала: аудиоматериалов, средств наглядности (включая видеоматериалы), игр; принцип учёта организационно-педагогических условий обучения, под которым понимается необходимость учёта условий обучения при планировании образовательной деятельности.

- разработана, теоретически обоснована и апробирована методическая система обучения военному дискурсу, формирующая компоненты дискурсивной компетенции.

**Теоретическая значимость** исследования состоит в следующем:

- уточнены понятия *дискурс* и *дискурсивная компетенция* в контексте когнитивно-коммуникативного направления в обучении РКИ;

- охарактеризован военный дискурс в аспекте преподавания РКИ;

- выявлены и описаны организационно-педагогические условия обучения в военном вузе, оказывающие влияние на образовательный процесс в области русского языка;

- определены научные основы создания методической системы обучения иностранных военнослужащих военному дискурсу на занятиях по РКИ.

**Практическая значимость исследования** заключается в разработке и апробации методической системы обучения военному дискурсу на основе формирования компонентов дискурсивной компетенции (институционального, жанрового, лингвистического, экстралингвистического, стратегического и прагматического) с учётом организационно-педагогических условий обучения в военном вузе.

Материалы исследования могут применяться при создании учебных пособий и методических рекомендаций для обучения профессиональному дискурсу, а также при подготовке преподавателей по направлению «Русский язык как иностранный». Материалы исследования, а также методика формирования дискурсивной компетенции могут быть использованы на практических занятиях по РКИ с иностранными студентами.

**Опытно-экспериментальное исследование** проводилось на базе Военной академии связи имени маршала советского союза С.М. Будённого в период с 1 мая по 31 июля 2019 года. В исследовании приняло участие 82 курсанта, обучающихся на подготовительном факультете.

#### **Этапы исследования.**

Первый этап – *научно-поисковый* (2017–2018 гг.) – включал сбор и изучение научной и методической литературы по исследованиям дискурса и дискурсивной компетенции, в том числе в военном вузе; разработку методики проведения исследования; проведение теоретического исследования.

Второй этап – *опытно-экспериментальный* (2019–2020 г.) – включал разработку методической системы, направленной на обучение дискурсу и формирование дискурсивной компетенции; проведение опытно-экспериментального обучения с целью проверки выдвинутой гипотезы.

Третий этап – *заключительно-обобщающий* (2021–2022 гг.) – включал обобщение результатов первых этапов работ; анализ результатов исследования и установление его теоретической и практической значимости; редактирование текста и формулирование выводов.

**Материалы исследования:** в качестве источников были использованы художественные фильмы «В бой идут одни старики» (Л.Ф. Быков, 1973), «Диверсант» (А.И. Малюков, 2004), «В августе 44-ого» (М.Н. Пташук, 2001), документальные фильмы, роман В. Богомолова «Момент истины». Экспериментальная база исследования состоит из результатов констатирующего, обучающего и контрольного экспериментов.

**Степень достоверности полученных результатов** определяется их апробацией в ходе обсуждения основных положений, процесса и результатов проведённого исследования на аспирантских семинарах и заседаниях кафедры межкультурной коммуникации Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, на заседаниях кафедры русского языка Военной академии связи имени маршала советского союза С.М. Будённого, на 10-й Международной научной конференции по коммуникации «Komunikácia v odborných reflexiách» (Словакия, Банска Быстрица, 2018), на XXII международной научной конференции «Русистика и современность» (Астрахань, 2019), на XXVI Международной конференции студентов, аспирантов и молодых учёных «ЛОМОНОСОВ» (Москва, 2019), на XXIV Международной научно-методической конференции «Воспитание языкового вкуса студентов в процессе преподавания русской словесности» (Санкт-Петербург, 2019), на II Межвузовской научно-методической конференции «Русский язык в полиэтническом образовательном пространстве военного вуза» (Санкт-Петербург, 2019), на XXV международной научно-методической конференции «Актуальные проблемы преподавания филологических дисциплин» (Санкт-Петербург, 2020), на I Международном научном конгрессе «Педагогика и психология в медицине: проблемы, инновации, достижения» (Санкт-Петербург, 2021), на Международной научно-практической конференции «Актуальные задачи преподавания языков: проблемы и решения» (Узбекистан, Ташкент, 2021).

Основные положения диссертационного исследования отражены в 12 публикациях, пять из которых – в рецензируемых научных изданиях, рекомендованных ВАК при Министерстве науки и высшего образования РФ.

### **Положения, выносимые на защиту.**

1. Обучение профессиональному военному дискурсу должно осуществляться с учётом организационно-педагогических условий обучения в военном вузе. К таким условиям относятся:

- различная продолжительность обучения вследствие разного времени приезда;
- различный опыт студентов в изучении русского языка;
- культурные и возрастные особенности курсантов;
- политическая ситуация в их родной стране, в России и в мире;
- личностные особенности (например, лидерские качества командиров);
- особенности применения современных образовательных технологий в педагогической деятельности в военном вузе: информационных, видеотехнических, проблемно-деятельностных, рефлексивных.

2. Обучение профессиональному военному дискурсу на занятиях по РКИ предусматривает формирование дискурсивной компетенции, состоящей из следующих компонентов:

- *институционального* (знание правил общения в русской армии, военных кодексов и уставов; умение учитывать их в контексте общения на русском языке);
- *жанрового* (знание жанров военного дискурса, их композиционной структуры, условий смысловой целостности, грамматической и лексической правильности; умение определять жанры текстов и строить высказывания соответствующих жанров);
- *лингвистического* (знание системы изучаемого языка, умения продуцировать высказывание в соответствии с нормами русского языка, применять лексические и грамматические ресурсы иностранного языка; умение успешно воспринимать тексты, выделять и структурировать лексические, грамматические ресурсы иностранного языка; знание идиоматических выражений и фразеологических средств, особенностей русского коммуникативного поведения в бытовой и военной сферах и умение использовать их ситуативно);

– *пара- и экстралингвистического* (знание правил экспрессивного интонирования высказывания; умение проводить эмоциональное оценивание участников коммуникативного акта, включая себя, оценивание атмосферы и различение эмоционально-окрашенных ситуаций общения; знание возможных вариантов экстралингвистического контекста коммуникационной среды данного национально-институционального дискурса; умение декодировать экстралингвистический контекст коммуникационной среды);

– *стратегического* (знание правил логического построения высказываний; умение планировать речевое взаимодействие на русском языке в соответствии с темой и целью коммуникации; умение прогнозировать, оценивать и изменять направление коммуникации; умение логически выстраивать высказывания на русском языке; умение анализировать устный и письменный текст с точки зрения наличия в нём явной и скрытой, основной и второстепенной информации; умение осознавать коммуникативное намерение субъекта);

– *прагматического* (умение строить собственный речевой продукт; умение проводить экспрессивно-эмоциональную оценку культурно-исторического и индивидуально-психологического плана; умение критически воспринимать дискурс и формировать личную позицию, создавать собственные тексты; умение выстраивать поведение в соответствии с социокультурным и историко-культурным контекстами; умение описывать и объяснять факты, события и явления, выражать речевые интенции, мнения, чувства средствами русского языка; умение выражать в речи личностный мотивационный смысл общения; умение руководствоваться собственной инициативой в выборе предметно-смыслового содержания и языкового материала в соответствии с ситуацией общения; умение интегрировать знания из различных сфер, в том числе из личного опыта).

3. Для повышения эффективности обучения военному дискурсу на занятиях по РКИ следует использовать методическую систему, обеспечивающую формирование компонентов дискурсивной компетенции: институционального,

жанрового, лингвистического, пара- и экстралингвистического, стратегического и прагматического.

4. Обучение дискурсу должно включать следующие этапы:

- овладение фоновыми знаниями;
- формирование лексико-грамматических навыков на основе текста;
- актуализация фоновых знаний и изученного лексико-грамматического материала в заданиях с использованием видеофрагментов;
- формирование специальных знаний и умений в рамках обучения конкретному дискурсивному событию;
- применение полученных знаний и сформированных умений и навыков в заданиях, реализующих игровую технологию обучения;
- обращение к песенному материалу;
- переход от аудиторной коллективной работы к индивидуальной в лингафонном кабинете;
- осуществление контроля знаний.

**Объем и структура исследования.** Диссертационное исследование, общим объёмом 161 страница, состоит из введения, двух глав, выводов по каждой главе, заключения, списка литературы (226 источников, из которых 30 – на иностранных языках) и трёх приложений.

Изучение проблемы может получить продолжение в сравнительно-сопоставительном анализе национальных военных дискурсов.

# **Глава 1 Теоретические основы обучения русскоязычному профессиональному военному дискурсу иностранных студентов**

## **1.1 Дискурс в контексте когнитивно-коммуникативной парадигмы в методике преподавания русского языка как иностранного**

### **1.1.1 Когнитивно-коммуникативное направление в методике**

Современные исследования в методике обучения РКИ проводятся по нескольким основным направлениям: коммуникативное, компетентностное, лингвокультурологическое, национально-специфическое, дискурсивное, когнитивное (анализ материалов XIV Конгресса МАПРЯЛ) [Русское слово 2019], а также резко возросшее в силу происходящих общемировых событий виртуальное с использованием интернет сервисов. Разнообразие направлений свидетельствует о самом факте развития методики, её многоаспектности и смежности с другими науками, а также о постоянном поиске наиболее эффективных методов обучения. Дальнейшее развитие методики зависит от выбора одного ключевого направления, от главенствующей парадигмы, определяющей вектор развития науки, который объединит существующие результаты исследований в единую систему.

О необходимости пересмотра современных направлений, концепций и парадигм обучения, а также о смене образовательного вектора говорил ещё в прошлом десятилетии Е.И. Пассов, отмечая тенденцию к угасанию коммуникативной парадигмы и необходимость её пересмотра и перехода от концепции обучения собственно языку (лингвистическая парадигма) к концепции иноязычного образования [Пассов 2010: 32], в связи с растущей популярностью российских вузов среди иностранных абитуриентов [Число 2021]. Вместе с тем отметим продолжающийся на протяжении многих лет рост необходимости разработки методологии методики обучения как самостоятельной науки.



Е.И. Пассов говорил о кризисе методики при условии, что она будет сохранять только старые традиции, и отмечал явную необходимость отказаться от преобладания принципа коммуникативности: «...дальнейшее движение в направлении коммуникативности нецелесообразно, ибо рано или поздно заведёт в тупик. ... Поэтому публично и ответственно заявляю: коммуникативность как философия, как методология в принципе исчерпала себя...» [Пассов 2010: 32]. Критикуя коммуникативность методики, он апеллировал к фундаментальным различиям между монологичной коммуникативностью (считая монологичность недостатком) и диалогичным общением (считая, что умение вести диалог, а именно диалог культур, должно стать продуктом или результатом иноязычного образования).

Рассуждая о переменах в методике, В.И. Шляхов обращается к когнитивно-коммуникативному направлению и, комментируя слова Е.И. Пассова, предполагает, что развитие методики зависимо от того, «насколько полно и точно новые знания, полученные в когнитивно-коммуникативной парадигме, найдут место в технологии обучения, в её экспланаторных практиках» [Шляхов, Методика 2011: 21]. Отметим, что именно переосмысление коммуникативной парадигмы, а не отказ от неё, представляется необходимым шагом на пути к развитию методики. Нецелесообразно полностью отказываться от коммуникативности, потому что обучение иностранному языку: 1) принимается с точки зрения обучения коммуникативной деятельности; 2) отличается: а) акцентом на познавательную деятельность субъектов обучения с помощью коммуникации, помимо этого б) изучением вопросов формирования системы знаний учащихся.

Отмеченные выше характеристики коммуникативности схожи с идеями иноязычного образования, так как, во-первых, современное образование - это совместная деятельность участников образовательного процесса, в ходе которого коммуникация является средством получения знаний; во-вторых, обучение нацелено на познание (когницию) себя и окружающей действительности; в-третьих, идеи современного образования включают понятия «научиться учиться»

и «непрерывное образование» (lifelong learning). Развитие коммуникативных способностей необходимо для успешной коммуникации как в учебно-профессиональной сфере, так и для вхождения в мировое сообщество и функционирования в нём [Юсупова 2014: 36], а также для выстраивания взаимоотношений в иноязычном социуме посредством языка [Шляхов, Когнитивно-коммуникативная 2011: 35]. Новая парадигма обучения должна превратить обучение языку в процесс получения иноязычного образования, включающего познание себя и мира, а также должна обеспечить условия для духовного роста субъекта обучения и общества в целом.

Пассов ещё в 2010 году отмечал необходимость смены аксиологии методики и переход от прагматической философии к духовной [Пассов 2010: 34]. Методика из науки об обучении непосредственно иностранному языку с прагматической целью пользования языком превращается в науку о человеке, становящемся индивидуальностью, познающей себя и мир, включающейся в процесс получения иноязычного образования, способной вести диалог культур. Растущая роль познания, а именно познание себя и мира, а также получение знаний присуще когнитивному и предшествовавшему ему гуманистическому направлению в обучении, появившемуся в методике 60-70 годах XX века, ориентированному на личность обучаемого, его интересы и потребности.

Таким образом, на основе вышесказанного и присоединяясь к мнению В.И. Шляхова [Шляхов 2011], Т.Г. Юсуповой [Юсупова 2010], А.Д. Дейкиной [Дейкина 2018], Т.М. Балыхиной [Балыхина 2007], Д.И. Изаренкова [Изаренкова 1990], И.Б. Игнатовой [Игнатова 2007] и других учёных, среди существующих современных направлений основным и наиболее перспективным считаем когнитивно-коммуникативное направление в методике.

Существуют разные точки зрения на взаимосвязь когнитивной и коммуникативной составляющих данного направления. С одной стороны, учёными предпринимались попытки изменить коммуникативный подход путём ориентации на дополнительный компонент: коммуникативно-деятельностный,

коммуникативно-сознательный, коммуникативно-функциональный и другие. А с другой - они расширяли когнитивный подход коммуникативной составляющей.

Так, например, Т.Г. Юсупова рассматривает когнитивно-коммуникативный подход как модификацию когнитивного с дополнением его коммуникативной составляющей [Юсупова 2014: 37]. Такой же позиции придерживается А.Д. Дейкина, отмечая, что когнитивно-коммуникативный подход может быть рассмотрен как интегративный, то есть когнитивный в сочетании с коммуникативным. Отмечая, что к «настоящему моменту сложилась в общих чертах коммуникативно-ориентированная методика», А.Д. Дейкина осознаёт, что в современной методике необходимо совершенствовать процесс формирования коммуникативной компетенции обучающихся и искать новые методы преподавания, способствующие «интенсификации процесса обучения» [Дейкина 2018: 48].

Мы наделяем коммуникативность и когнитивность равными правами по отношению друг к другу. Понятие коммуникативности описано выше, а ниже обратимся к когнитивности.

В данной работе когнитивность рассматривается как «способность человека изучать окружающий мир с помощью языка, создавать вторую реальность, социум и через язык постигать сам язык» [Шляхов, Когнитивно-коммуникативная 2011: 35].

Когнитивная составляющая обеспечивает диалог культур, погружение в дискурс, то есть мотивированное усвоение знаний о языке, о страноведении и о культуре, тем самым удовлетворяя потребности обучающихся в формировании личности в социуме. При таких условиях обучающийся - субъект, активный участник иноязычного обучения. При когнитивно-коммуникативном подходе происходит переориентация главного акцента иноязычного обучения с личности преподавателя на личность студента [Щепилова 2005: 6].

Стратегии изучения иностранного языка в рамках когнитивного подхода соответствуют познанию процесса иноязычного образования. Представим группировку стратегий: метакогнитивные (планирование и осознание

образовательного процесса, оценка результатов); когнитивные (использование учебного материала); социоаффективные (сотрудничество) и компенсаторные (выяснение непонятного (как задать вопрос, перефразировать) [Юсупова 2010: 104].

При когнитивно-коммуникативной ориентации обучения студент превращается в активного участника процесса. Обучение предполагает обращение к моделям реальной коммуникации (дискурса), изучение особенностей иноязычного общения, в связи с тем, что, владея лишь системой языка сложно эффективно использовать иностранный язык в условиях межкультурного общения [Махмурян 2006].

Одна из причин обращения к когнитивно-коммуникативному направлению заключается в следующем. Утрата отечественной научной школой методики обучения РКИ ведущих позиций за рубежом заключается в её отставании от результатов исследований в когнитивно-коммуникативной парадигме. Данная парадигма изучает дискурс с его имплицитными и эксплицитными составляющими, метасмыслом в общении с помощью дискурс-анализа. Остановившись на метасмысле, охарактеризуем его как центральное понятие в парадигме, обозначающее все внеязыковые параметры общения и смыслы, которые наполняют любое коммуникативное пространство – от простейшего речевого эпизода до сложнейшего сценария общения [Шляхов, Методика 2011: 18-24].

Как известно, существуют не только прямые участники коммуникации, обменивающиеся информацией. Элементы непрямой коммуникации невозможно понять без дополнительных когнитивных действий, другими словами без метасмысла (например, интерпретация иносказаний, прецедентных текстов). Считают, что метасмысл является главным фактором когнитивно-коммуникативной парадигмы, воздействующим на вариативность и гибкость построения и интерпретации речевых высказываний. Метасмысл не выражен эксплицитно, а скрыт в невербальных составляющих коммуникации, требующих умения их использовать и интерпретировать. Для корректной интерпретации

высказывания участнику коммуникации приходится сталкиваться с двумя пересекающимися полями: лексико-грамматическим и экстралингвистическим. Последнее (как и целое высказывание) возможно понять в случае учёта ряда факторов, таких как интенции собеседника, личностные языковые предпочтения говорящего, национальные особенности общения, речевые тактики и стратегии, умение понимать скрытую информацию в устойчивых выражениях, умолчаниях, намёках. Процесс понимания высказывания зависит от учёта конкретной среды общения и механизмов узнавания лексико-грамматических структур.

Говоря о когнитивно-коммуникативной парадигме, стоит отметить необходимость разделения понятий текст и дискурс по аналогии с противопоставлением языка и речи Ф. де Соссюра. Отличие дискурса от текста в том, что они применяются в разных парадигмах: текст является единицей изучения в структурно-литературоведческом направлении, а дискурс - в когнитивно-коммуникативном. В первом рассматривается структура текста и его элементы в литературном тексте, а во втором - реализация языка в общении.

Развитие и совершенствование методики обучения русскому языку как иностранному лежит в применении на практике результатов исследований таких направлений знаний, как психолингвистика, когнитивная лингвистика, теория не прямой коммуникации, лакуноведение и других направлений лингвистики и психологии.

Методика обучения РКИ располагает теоретическими знаниями в области дискурса, однако эти знания остаются за пределами эксплицитных повседневных практик, то есть они так и остаются теоретическими и не находят отражения в практических заданиях по РКИ. Например, разработанные стратегии и тактики речевого воздействия на собеседника, особенно стратегия сопротивления словесному воздействию, могли бы стать предметом обучения русскому языку как иностранному. Через призму дискурс-анализа видны социальные роли говорящих, их намерения, интерпретируются фигуры не прямой коммуникации – метафоры, эвфемизмы, умолчания, намеки, другие статические и динамические компоненты дискурса.

Таким образом, методика обучения РКИ нуждается в переходе от существующих парадигм к коммуникативно-когнитивной, подразумевающей использование в практике обучения РКИ результатов исследований дискурса.

Когнитивно-коммуникативный подход при обучении иностранным языкам преследует две цели: научить языку как форме выражения, как средству коммуникации и одновременно ознакомить учащихся с культурой другого социума и выступать субъектом диалога культур [Юсупова 2010: 36-37].

Таким образом, смена образовательного вектора неизбежна и она определяется переходом от прагматической философии к духовной, от обучения языку для коммуникации к развитию личности как субъекта диалога культур. Это возможно в рамках иноязычного образования, цель которого - формирование ценностных ориентаций путём включения в диалог культур, формирование человека культуры, стремящегося к саморазвитию и самореализации [Юсупова 2010: 36-37].

В пособии Е.И. Головановой «Введение в когнитивное терминоведение» [Голованова 2011: 33-38] отмечена синонимия следующих терминов: когнитивно-дискурсивная парадигма, когнитивно-коммуникативная парадигма, мегапарадигма, т.е. подтверждается связь когнитивно-коммуникативной парадигмы с дискурсом.

Сформулируем современное значение термина «когнитивно-коммуникативная парадигма» с учётом особенностей сегодняшней действительности. *Когнитивно-коммуникативная парадигма* - это направление в методике, нацеленное на обучение языку как форме выражения, как средству коммуникации, при таком обучении происходит познание себя и мира, а также формирование человека (субъекта) культуры, стремящегося к самопознанию, саморазвитию и самореализации.

На основании вышесказанного обозначим основные положения когнитивно-коммуникативного направления в методике обучения иностранным языкам.

Компонент *когнитивность* включает следующие положения.

1. Когнитивность – это способность человека изучать окружающий мир с помощью языка, создавать вторую реальность, социум и через язык постигать сам язык.

2. Когнитивность подразумевает использование принципа сознательности в обучении.

3. Когнитивность способствует проведению самооценки языковой компетенции.

4. Обучающийся является участником, субъектом обучения.

5. Когнитивная составляющая включает познание процессов обучения («научить учиться») для получения непрерывного образования.

Компонент *коммуникативность* включает следующие положения.

1. Коммуникативность помогает входить в мировое сообщество, быть частью социума.

2. На коммуникации построено современное образование, где обучающийся - участник обучения.

3. Иностраный язык используется в условиях межкультурного общения.

4. Межкультурное общение осуществляется через диалог культур, где обучающийся - субъект культуры.

В данной работе мы рассматриваем обучение дискурсу в контексте когнитивно-коммуникативной парадигмы, где дискурс является главным инструментом обучения.

Примером теоретического описания когнитивно-коммуникативной парадигмы с использованием дискурса как инструмента обучения является дистанционный курс «Русский как иностранный: B1+. Russian as a foreign language: B1+» (URL: <https://www.coursera.org>), размещённый на платформе coursera.org. Этот курс разработан кафедрой русского языка как иностранного и методики его преподавания Санкт-Петербургского государственного университета. Анализ курса представлен в онлайн лекции Т.И. Поповой на сайте [orpedu.ru](http://orpedu.ru) в курсе «Методика преподавания РКИ» в первом модуле под названием «Особенности дистанционного обучения РКИ (B1+, B2)» (URL:

<https://courses.openedu.ru>). Авторы данного курса не называют его направленным на обучение именно дискурсу в рамках когнитивно-коммуникативной парадигмы. Однако проанализировав данный курс, можно заметить, что по многим параметрам он построен в соответствии с принципами когнитивно-коммуникативной парадигмы с использованием дискурса, и в процессе обучения у студентов формируется дискурсивная компетенция.

Таким образом, когнитивно-коммуникативная парадигма является приоритетным направлением развития методики. Эта парадигма может стать основой иноязычного образования. Именно в русле когнитивно-коммуникативной парадигмы рассматривается дискурс и его структура в данном исследовании.

### **1.1.2 Дискурс как когнитивно-коммуникативный феномен**

Дискурс исследуют в разных науках, и на наш взгляд современное направление в методике должно опираться на ряд таких исследований. Мультидисциплинарность дискурса является преимуществом новой парадигмы обучения в рамках иноязычного образования. Сначала обратимся к дискурсу в контексте лингвистики.

Впервые в лингвистическом ключе понятие «дискурс» использовал Ф. де Соссюр в работе «Курс общей лингвистики» [Соссюр 1916]. В активное употребление в лингвистической среде данное понятие не входило до середины двадцатого века в силу доминирования формалистского подхода. Однако в работах ряда учёных встречались сочетания «дискурсивное мышление», «дискурсивное говорение» и другие связанные с дискурсом понятия (Л.С. Выготский [1996], Л.П. Якубинский [1986], А.Р. Лурия [1998], А.Н. Леонтьев [1964]).

Интерес к понятию «дискурс» появился после выхода статьи З. Харриса «Дискурс-анализ» (Discourse analysis) [1952], в которой отмечалось, что дискурс способен решить ряд лингвистических задач, было дано первое определение дискурса: «последовательность предложений, произнесённая (или написанная)



одним (или более) человеком в определённой ситуации», а также указывалось, что язык реализуется не в отдельных словах и предложениях, но в связанном одной идеей дискурсе, который последовательно формируется от одного слова к целому тексту [Harris 1952: 3].

Возникший интерес к дискурсу обусловлен несколькими факторами.

Во-первых, до выхода статьи З. Харриса в научном сообществе наблюдалось неудовлетворение предложением и высказыванием как единицами изучения языка. Возник интерес к речевому акту как основной единице коммуникации, так как существующие методы изучения иностранных языков оказались неэффективными. Данная статья послужила толчком к росту интереса к дискурсу и его исследованию. Обращаясь к дискурсу, учёные находили ответы на волнующие вопросы, возникающие в процессе изучения теории языка [Graesser, Gernsbacher, Goldman 2008].

Во-вторых, появился интерес к исследованиям в области разговорного языка и вербальной коммуникации в разных институциональных и социальных условиях.

В-третьих, проводимые в тот период исследования в области коммуникации привели к созданию пятиэлементной модели «системы коммуникации» К. Шеннона [Шеннон 1948] и к созданию «теории речевых актов» Дж. Остина [Остин 1955-1956].

В-четвёртых, появление в 1920-х годах функциональной лингвистики, идея К. Бюлера о существовании «триединой системы» функций языка [1934] и создание Р.О. Якобсоном функциональной модели «акта речевой коммуникации» [1958] создали почву для появления исследований дискурса.

Таким образом, указанные предпосылки стали благоприятными условиями возникновения новой парадигмы лингвистического знания, нацеленной на функциональность и коммуникативность. В основе данной парадигмы лежит основная мысль: «никакие языковые явления не могут быть адекватно поняты и описаны вне их употребления» [Кибрик, Паршин 2019].

Данный период характеризуется переориентацией лингвистов на более глубокое изучение языковых фактов, при этом объектами изучения учёных стали текст, дискурс, диалог, речь, их сопоставление и определение статичных и динамичных понятий [Сусов 1999: 285]. Было определено, что основой сопоставления объектов исследования является социальная среда разных культур [Кашкин 2005: 343].

В социологическом контексте понятие «дискурс» использовал Ю. Хабермас, чтобы обозначить такую речевую коммуникацию, в которой критически рассматриваются ценности, нормы и правила социальной жизни [Степанов 1985: 275].

Переориентация происходит также в области фундаментальных вопросов процесса исследования разговорной речи. А.А. Кибрик отмечает, что люди разговаривают между собой не единицами уровней языка (фонемами, морфемами и т.д.), а дискурсами, и что современная лингвистика должна сначала исследовать дискурс, а затем другие единицы языка [Кибрик 2009: 3].

Э. Бенвенист определяет дискурс как любое высказывание, в котором должен присутствовать адресат, адресант и намерение адресанта воздействовать на своего собеседника. Вопрос взаимодействия участников общения поднимал М.М. Бахтин ещё в 1920-е годы, отмечая, что любое использованное слово является продуктом социального взаимодействия трёх коммуникантов (адресат, адресант, герой (объект говорения)), а событие, в котором используется данное слово, включает также их личностные и социальные характеристики и другие особенности ситуации [Бахтин 2000: 83].

Голландский лингвист Т. ван Дейк отмечает, что коммуникативному событию присущи общедоступные для участников общения знания о мире и языке [Дейк 1989: 83, 122]. Он определяет дискурс как коммуникативное событие, созданное участниками общения; событие, в котором принимает участие язык и мыслительные процессы, присущие процессу коммуникации. Одним из основных направлений исследования учёного является социальный контекст дискурса, включающий участников общения, и, конечно, текст. Т. ван Дейк называет

дискурс социолингвистическим явлением, включающим как языковые, так и социальные компоненты.

В отечественной науке лингвистическое осмысление понятия «дискурс» начало происходить в работах В.И. Карасика [1992], В.Г. Борботько [1998], В.В. Красных [2001], М.Л. Макарова [2003], Ю.Е. Прохорова [2004], К.Ф. Седова, Т.В. Милевской [2003] и других исследователей с 90-х годов 20 века.

Н.Д. Арутюнова понимает под дискурсом «связный текст в совокупности с экстралингвистическими, прагматическими, социокультурными, психологическими и др. факторами»; она отмечает, что дискурс – это текст, «взятый в событийном аспекте...» [Арутюнова 1990: 136-137].

А.С. Кубрякова отмечает, что в современной лингвистике дискурс продолжает развиваться и не существует единого универсального определения данного понятия [Кубрякова 2005: 23]. Понятие дискурса претерпевало ряд изменений в диахронии разных наук и сейчас продолжает исследоваться и освещать свои новые стороны.

Дискурс всегда был связан с текстом. Так, в середине XX в. дискурс рассматривался исключительно с точки зрения текста и понимался как связанная последовательность предложений (письменный дискурс) или речевых актов (устный дискурс) (П. Хартман, М. Бахтин, П. Вундерлих, А. Греймас, Е. Ландовский). При этом дискурс и текст отличались незначительно. С ростом интереса к дискурсивным исследованиям и в связи с обращением к дискурсу исследователей из разных областей знаний наблюдалось значительное расширение границ исследования данного понятия, и появилась необходимость разграничения текста и дискурса. Этим занялась французская школа дискурса, одним из представителей которой является Э. Бенвенист [2010].

Было выявлено, что главное отличие дискурса от текста заключается в его динамическом, разворачивающемся во времени характере использования языка [Андреева 2015: 7-14]. Текст, в свою очередь, статичен и является результатом языковой деятельности (письменный – последовательность графических символов, устный – акустический сигнал, зафиксированный с помощью

записывающих устройств) [Кибрик 2003: 4]. В современной лингвистике определяется следующая взаимосвязь данных явлений: дискурс включает в себя текст, поэтому современный дискурс можно охарактеризовать как взаимодействие двух компонентов: динамического процесса языковой деятельности, вписанной в социальный контекст, и её результата (текста).

Отличие языка от дискурса в том, что, как отмечает О.Ф. Русакова, это сложно структурированная коммуникативно-знаковая система. Отметим функции (планы) дискурса, отличающие его от языка: интенциональная, актуальная, виртуальная, контекстуальная, психологическая, «осадочная» (отражение всей совокупности указанных выше функций в общественном сознании и опыте определённой культуры) [Русакова 2006].

Так, дискурс перестал быть равным тексту и стал определяться как реальное языковое взаимодействие [Кибрик 2003: 4], как речь, погруженная в жизнь [Арутюнова: 1990: 136-137]. Под «реальным» или «жизненным» в дискурсе понимается единство событий и процессов, происходящих в момент создания и понимания текста, а также событий и процессов, предшествовавших моменту речи, но оказавших влияние на языковую деятельность [Кибрик 2003: 4]. «Жизненность» также заключается в том, что дискурс является категорией, призванной осмыслить процесс речемышления (когнитивность) во всей его полноте: «от момента зарождения мысли до её оформления в слове и развёртывании в текст, с одной стороны, и от момента восприятия текста до создания его личностно актуального смысла-образа» [Филиппов 2002: 73].

Современные исследования дискурса не удаляют его от текста, они определяют новый поворот в сфере познания дискурса и в области выявления нового когнитивно-коммуникативного потенциала текста [Андреева 2015].

Как коммуникативное явление дискурс носит двусторонний характер, что доказывает близость понятий дискурс и диалог. Дискурс, как и любой коммуникативный акт, предполагает наличие двух фундаментальных ролей – автора и адресата. При этом дискурс порождает коммуникативную ситуацию, реализуемую через обмен репликами. Латинское слово «discursus» имеет 9

значений: бегание взад-вперед; движение, круговорот; *воен.* манёвр; набег. Последнее значение слова – «беседа, разговор» [латинско-русский словарь, интернет-ресурс] – появилось достаточно поздно в V веке н.э. [Демьянков, 2005, с. 36].

А.Г. Горбунов отмечает, что дискурс существует в определённой языковой сфере, характеризующейся особой лексикой и другими языковыми характеристиками. Это связано с тем, что для дискурса важна коммуникативная ситуация, в которой он создаётся [Горбунов 2013: 6]. Это является одной из причин выделения разных видов дискурса: политического, философского, педагогического и др. [Кибрик 2009: 3-21].

Рассмотрим структуру дискурса как коммуникативного явления с точки зрения когнитивной лингвистики.

Согласно исследованиям Т. Ван Дейка, дискурс представляет собой гибкую стратегическую процедуру, а не жёстко алгоритмическую [Дейк 2000: 10]. Стратегическая процедура определяется важностью отбора информации в соответствии с её значимостью в данном контексте, в данный момент времени для данных коммуникантов, т.е. при построении дискурса в сознании людей важен контекст, причём последний учитывается не как самостоятельно существующее в данный момент событийное поле, а как рефлексия этого поля ментальным пространством, находящимся в сознании людей [Дейк 2013]. Отметим существование разных видов контекстов, например, социальных, психологических, философских, национальных (свойственных русскому или другому национальному коммуникативному пространству).

Помимо сказанного, стратегический подход осуществляется не с помощью последовательного анализа уровней языка, а с помощью одновременного параллельного описания каждой языковой единицы. При этом для интерпретации одного слова может понадобиться анализ большого по объёму фрагмента текста, включающий синтаксический, семантический, прагматический и другие уровни. Стратегический подход заключается в необходимости выбора тех составляющих,

тех уровней языка, которые нужно рассмотреть для интерпретации данного слова/концепта/понятия.

Рассматривая дискурс в аспекте методики обучения РКИ, отметим необходимость изучения когнитивной модели обработки дискурса и элементов, из которых она состоит. Лингвисты отмечают, что человек семантизирует и вербализирует события прошлого схемами (фреймами, сценариями, скриптами), представляющими собой стереотипные представления о действительности [Бартлетт 1932]. Исследованиями в данной области занимались М. Минский [1979], R. Schank [1977], R. Abelson [1981], О.И. Иссерс [2008], Н. Феркло [1995], Dijk [1980], У. Чейф [1975], А.А. Кибрик [1992] и другие. Например, схема университета включает знания о факультетах, корпусах, деканате, вступительных испытаниях, форме обучения и т.д. В данном примере обратим внимание на универсальность схемы университета без учёта национальной специфики. Т. Ван Дейк считает, что главным элементом когнитивной модели является «модель ситуации» или ситуативная модель, включающая не абстрактные знания о типичных событиях, а кумулятивные знания из индивидуального опыта, обоснованные интенции.

У. Чейф также отмечает, что в структуре дискурса существуют субъективные единицы, зависящие от видов дискурса. Такую единицу он называет «топиком», расположение которого соответствует срединной позиции между небольшим по объёму «фокусом сознания/внимания» и крупным «дискурсивным событием». В концепции У. Чейфа под этим термином понимается «комплекс взаимосвязанных идей (референтов, событий, состояний), находящихся в полуактивном сознании» [Кибрик 1994: 128]. Топик представляет собой фрагмент дискурса, в котором в активном состоянии находятся исключительно относящиеся к моменту речи составляющие дискурса, включая языковой уровень, где один топик равен одному эпизоду. В полуактивном сознании топик включает всё то, о чём говорится в дискурсе, то есть топик связан с видом дискурса. Так, например, топики военного дискурса будут включать общие знания о войнах и полководцах, об армии, её структуре, о военном кодексе,

о званиях, об орденах и медалях, о видах войск и т.д. Однако под влиянием культурных, психологических, социальных, профессиональных и других особенностей субъектов военного дискурса содержание знаний будет меняться.

Описанные выше топики Т. Ван Дейк называет схемами (или фреймами) с ограниченным набором категорий, с помощью которых интерпретируются ситуации. В различных дискурсах и коммуникативных актах данные схемы наполняются необходимой информацией. Модель ситуации (или ситуационная модель) строится вокруг подобных схем [Дейк 2000: 11].

Русские тексты содержат значительный пласт имплицитной информации, так как русская культура является высококонтекстуальной и существенный объем информации (около 70%) передаётся невербально. Для иностранцев русский текст может представлять значительную сложность для восприятия и с помощью дискурса процесс восприятия и порождения текста может и должен быть облегчён. Изучая русские тексты, важно объяснять, о чём идёт речь, так как информация, наполняющая одни и те же «схемы» или «топики» в разных языках, отличается.

Таким образом, У. Чейф, Р. Томлин и Т. Ван Дейк говорят об одном, а именно о существовании дискурсивных событий (ситуационных моделей), строящихся на схемах (топиках), из которых выбираются с учётом многих факторов наиболее подходящие для данного коммуникативного акта и наполняются необходимой информацией.

Помимо основных выделяют усечённые и второстепенные топики [Кибрик 1994: 128], сопутствующие основным.

Рассмотрим несколько подробнее указанные выше меньшие, чем топики, фокусы сознания. Когнитивные лингвисты пришли к выводу, что в процессе дискурса у субъектов меняются фокусы сознания (У. Чейф) или фокусы внимания (R. Tomlin). Безусловно, сознание и внимание являются разными понятиями, что находит отражение в теориях учёных, однако интерес вызывает сама идея движения этих фокусов. Один из постулатов У. Чейфа заключается в том, что в каждый момент времени, включая процесс коммуникации, наше сознание

фокусируется на определённом фрагменте мира. Под фокусом понимается концентрация внимания на текущем событии и происходящих процессах: анализ текущей ситуации, учёт места, времени, субъектов и объектов данного фрагмента мира (пол, возраст, национальность, статус, характер людей и характеристики неживых предметов); с учётом предыдущего опыта и воспоминаний, в той или иной степени связанных с вышеуказанными элементами текущего события.

Считается, что один фокус сознания содержит один новый референт и одно событие (одну модель). Когнитивная и психологическая причина такого ограничения – в невозможности «активации более одного элемента информации в рамках одного фокуса сознания» [Кибрик 1994: 131]. Однако вместе с тем, что один элемент информации (один референт или одно событие) сопровождается совокупностью психологических, социологических, культурных, этнологических, лингвистических, прагматических, стратегических составляющих как субъекта, так и объекта дискурса, возрастает важность их изучения как в когнитивной лингвистике и смежных дисциплинах, так и в методике обучения РКИ.

Таким образом, можно сказать, что одно дискурсивное событие многокомпонентно (так же, как и дискурс (С.К. Гураль [Гураль 2008, 109-111], А.А. Кибрик, Е.А. Шатурная [Шатурная 2008])) и содержит информацию, которую предположительно разделим на лингвистическую и экстралингвистическую. В методике обучения русскому языку как иностранному этот факт находит отражение в общем анализе психолингвистических, социолингвистических, социокультурных и других основ обучения [Методика 2016: 23-86]. Однако в практике преподавания данный факт редко учитывается, так как требует дополнительных знаний и временных затрат на подготовку материалов к занятиям. Как в методике, так и в практике обучения РКИ не существует единой модели (методики) обучения, учитывающей все компоненты того или иного вида дискурса. Данные компоненты включают, например, дополнительные знания об особенностях культуры, особенности родного языка, индивидуальные особенности обучающихся, сферу деятельности, психологические и другие особенности личности в данной ситуации общения.



Считаем, что в процессе преподавания следует выделять в одном дискурсивном событии (или в одном фокусе сознания, но не в одной фразе) все необходимые для изучения компоненты этого события, их взаимосвязь и взаимодействие, акцентировать внимание на возникающих в коммуникативном акте изменениях при учёте или игнорировании этих компонентов.

После обращения к небольшому по объёму фокусу сознания и большему топику рассмотрим подробнее крупное явление - дискурсивное событие, под которым понимается «совокупность когерентных коммуникативно значимых речевых и неречевых действий участников общения, направленных на достижение общей коммуникативной цели» [Гришаева 2007: 283].

Первое упоминание термина «дискурсивное событие» представлено в работе М. Фуко "Археология знаний" [Фуко 1969]. Среди отечественных работ отметим учебное пособие Л.И. Гришаевой и Л.В. Цуриковой «Введение в теорию межкультурной коммуникации» [Гришаева 2007]. В последних работах по отечественной методике преподавания иностранных языков данное понятие подробно исследовалось в докторской диссертации А.О. Стеблецовой на тему «Национальная специфика делового дискурса в сфере высшего образования» [Национальная специфика 2016].

Дискурсивное событие состоит из речевых актов, каждый из которых направлен на решение общей коммуникативной задачи, и других коммуникативных действий.

В теории межкультурной коммуникации речевые акты, составляющие дискурсивное событие, имеют следующие характеристики: объединены общей целью, учитывают культурные особенности, влияющие на реализацию дискурсивного события, учитывают контексты, так как под схожими ситуациями скрываются как осознаваемые, так и неосознаваемые культурные различия. Также отмечается, что «участники общения осуществляют собственные действия и оценивают действия друг друга сквозь призму естественных для них культурных установок, ценностей и представлений об использовании языка» [Гришаева 2007: 283] (когнитивная составляющая).

Таким образом, как когнитивная лингвистика, так и теория межкультурной коммуникации выступают за то, что для бесконфликтного межкультурного общения, исключающего возможность возникновения коммуникативных неудач, необходимо учитывать разные факторы в совокупности. Изучение русского военного дискурса, а также адаптация его особенностей к методике обучения РКИ являются ключевыми задачами данного исследования.

Целесообразность использования дискурсивных событий в методике обучения русскому языку как иностранному заключается также и в том, что они учитывают индивидуальные и групповые различия в интерпретации социальной информации. Отсюда следует необходимость выделения данных событий в каждом конкретном виде дискурса. В результате сотрудничества Т. Ван Дейка с американским когнитивным психологом В. Кинчем появилось новое направление – психология обработки текста. Результаты междисциплинарных исследований Т. Ван Дейка в данной области касались грамматики текста, прагматики дискурса, когнитивных моделей обработки текста и привели учёного к необходимости учёта социальных факторов, таких, как «мнения, установки говорящего и слушающего, их социальных статус, этническая принадлежность» [Ван Дейк 2000: 7].

Как было отмечено, для эффективного изучения дискурса необходимо использовать классификацию видов дискурса и обращаться к теории и практике межкультурной коммуникации для глубокого изучения определённого вида дискурса (например, национальных военных дискурсов). Безусловно, в практике преподавания РКИ практически невозможно учитывать все особенности военных дискурсов тех стран, представители которых изучают русский язык. Однако для того, чтобы обучать русскому языку в военной сфере, возможно и необходимо изучить русский военный дискурс, предложить универсальные для национальных военных дискурсов схемы и адаптировать ситуационные модели для эффективного обучения.

В процессе дискурса переключение сознания (или внимания) от фокуса к фокусу сопровождается вербализацией как событий и состояний, происходящих в момент создания и понимания текста, так и вербализацией визуального опыта.

Вербализация фокусов сознания может осуществляться посредством грамматики. Исследованиям отношений между грамматикой и сознанием посвящён ряд работ, как в области когнитивной лингвистики, так и смежных дисциплин. Интерес вызвал подход Т. Гивона к этому вопросу: «В реально коммуникативном поведении грамматика прямо не взаимодействует с текстом. Скорее, грамматика манипулирует интеллектом (mind) (или используется им), а интеллект в свою очередь интерпретирует (или порождает) текст" [Givon 1990]. Р. Томлин в своих экспериментах о взаимосвязи грамматики и фокусов внимания приходит к выводу о том, что выбор грамматических категорий зависит от первоначального фокуса внимания на объекте в данной ситуации общения. Однако данный вывод нашёл подтверждение не во всех языках [Кибрик 1994: 134].

Применительно к методике обучения иностранным языкам вывод Р. Томлина о том, что при вербализации визуального опыта также необходимо учитывать грамматический строй изучаемого языка, так как при одинаковом визуальном опыте его вербализация на разных языках может происходить по-разному, вызывает интерес и может быть использован в практике преподавания иностранных языков.

Вновь обращаясь к исследованиям в области межкультурной коммуникации, следует отметить очевидность того факта, что у представителей разных культур разный визуальный опыт. В области военного дискурса иностранные военнослужащие, приезжающие в Россию, имеют сложившийся опыт общения в институте армии в родной стране. Приехав в Россию, они начинают изучать русский язык и сталкиваются с различиями в культурах, которые выражаются в разном визуальном опыте и влияют на процессы порождения и восприятия как личностно-ориентированного, так и институционального, в частности военного дискурса.

Ещё раз отметим важность изучения процессов вербализации визуального опыта при обучении русскому военному дискурсу и сделаем несколько выводов

из работ У. Чейфа относительно тех процессов вербализации визуального опыта, которые формируют фокусы сознания.

Во-первых, сознание говорящего в процессе дискурса находится в постоянном движении от одного фокуса сознания к другому. Так, получая приказ от генерала, полковник фокусируется на восприятии информации, анализе ситуации, планирует возможные варианты выполнения приказа, кто будет выполнять приказ, какие вопросы он задаст, если будет разрешено. Затем фокус сознания перемещается на планирование: отдать приказ майору. При этом выбирается соответствующая стратегия, определяются лингвистические характеристики, учитываются личностные ситуации подчинённых полковнику военнослужащих, анализируются возможные трудности и другие факторы, которые влияют на то, как полковник отдаст приказ майору.

Во-вторых, каждый фокус сознания приобретает языковые корреляты (например, в английском языке одна интонационная единица, выражающая один фокус сознания, равна 4 словам [Кибрик, 1994, с.129]). Интонационные единицы русского военного дискурса на данный момент не изучались, но осмелимся предположить, что одна интонационная единица, выражающая один фокус сознания, будет небольшой по объёму и клишированной по форме.

В-третьих, при построении дискурса и выборе релевантной информации большую роль играют культурные различия между носителями разных языков. На построении в военном учебном заведении старший курса будет участником русского военного дискурса с русскими военнослужащими и наполнит ситуационную схему «еженедельное построение» одними составляющими, в то же время в процессе коммуникации с иностранными военнослужащими он наполнит ситуационную схему «еженедельное построение» другими составляющими. Помимо особенностей межкультурной коммуникации будет учтён значительный перечень условий сегодняшней действительности, которые найдут своё отражение в ряде лингвистических и экстралингвистических параметров.

В-четвёртых, при вербализации выбор грамматических категорий и конструкций происходит не единообразно, а осуществляется с учётом когнитивных мотиваций синтаксических выборов [Кибрик, 1994, с.128].

Вернёмся к стратегическому подходу, а именно к стратегиям. Стратегии – это специфические способы речевого поведения, осуществляемые под контролем «глобального намерения» [Иссерс, 2008, с. 104] или «некая общая инструкция для каждой конкретной ситуации интерпретации» [Дейк, 2000, с.10-11]. Выделяют общие и частные, основные и вспомогательные стратегии, а также стратегии адресата и адресанта, коммуникативные, дискурсные, грамматические и другие.

Рассматривая стратегии военного дискурса, применим деление стратегий на основные и вспомогательные. К первым отнесём те, которые имеют иллокутивную силу и связаны с воздействием на поведение человека (например, приказы). К вспомогательным отнесём статусные и ролевые (например, в коммуникативных ситуациях, в которых принимают участие разные по званию военнослужащие).

Стратегии используются «на текстуальном и контекстуальном уровнях для учёта связей внутренней и внешней информации» [Дейк, 2000, с.10-11].

Гибкость стратегии обеспечивается динамизмом речевых тактик, из которых она состоит. О. Иссерс отмечает, что «если речевую стратегию понимать как совокупность речевых действий (ходов), направленных на решение общей коммуникативной задачи говорящего, то речевой тактикой следует считать одно или несколько действий, которые способствуют реализации данной стратегии [Иссерс, 2008, с. 104].

Задача разработки и дальнейшего использования в методике обучения РКИ стратегий и тактик русского военного дискурса заключается в обучении прогнозированию речевого поведения участников общения в русском военном дискурсе, сопоставление текстовой и контекстной информации для адекватной интерпретации речевых актов.

Результаты исследований дискурса продолжают обогащать гуманитарные науки новыми знаниями, междисциплинарное использование которых расширяет

видение каждой из наук. Стирание границ между дисциплинами способствует появлению новых решений существующих в педагогических науках задач. К сожалению, дискурсивные исследования, проводимые социологами, философами, филологами, лингвистами, русистами и другими учёными в педагогических науках по достоинству не оценены. В частности, в практике преподавания иностранных языков основным материалом и средством обучения является текст с его грамматическими категориями, тезаурусом и предложением как минимальной значимой единицей.

Таким образом, для повышения эффективности обучения русскому языку иностранных военнослужащих в методике РКИ нужно использовать результаты исследований дискурса. В данном параграфе были рассмотрены те из них, которые, на наш взгляд, могут способствовать эффективному обучению иностранных военнослужащих, изучающих русский язык, а именно те, которые могут быть адаптированы к русскому военному дискурсу в рамках когнитивно-коммуникативной парадигмы. Изучение характеристик русского военного дискурса, а также их адаптация в методике являются ключевыми задачами данного исследования. Оценить результат достижения цели, а именно результат обучения военному дискурсу, возможно с помощью оценки уровня сформированности дискурсивной компетенции.

### **1.1.3 Дискурсивная компетенция в методике преподавания русского языка как иностранного**

Современные образовательные стандарты обусловили повышенное внимание специалистов в области педагогики и методики преподавания отдельных дисциплин к понятию «компетентность», включающему относящиеся к данному предмету деятельности компетенции. В образовательных стандартах высших учебных заведений планируемые результаты освоения основной профессиональной образовательной программы выражены перечнем компетенций обучающихся с указанием этапов их формирования в процессе освоения основной

профессиональной образовательной программы. Сформированность компетенции предполагает овладение определёнными знаниями, умениями и навыками. Однако не всегда в стандартах содержится подробная информация о знаниях, умениях и навыках в составе дискурсивной компетенции, таких, как формирование фоновых знаний, формирование связей между словами, формирование центральной идеи, обеспечивающей когерентность дискурса и фоновых контекстных знаний и глубокое понимание ситуаций общения; учёт экстралингвистических характеристик конкретного дискурса и других.

В данной работе под «дискурсивной компетенцией» понимается «дискурсивная иноязычная компетенция». Рассмотрим её определение.

Значимость развития дискурсивной компетенции и дискурсивных умений отмечается в работах многих отечественных и зарубежных исследователей, таких как Н.Д. Арутюнова [1990], Н.В. Елухина [2002], А.Г. Горбунов [2013], О.И. Кучеренко [2000], Н.П. Головина [2004], Н.А. Баранова [2008], И.А. Евстигнеева [2013], Н.В. Попова [2011], А.М. Руденко [2017], Е.В. Тихомирова [1995], Т.М. Дридзе [1980], Ю.Н. Караулов [1989], G. Cook [2004], L. Chouliaraki [1998], A. Hatch [1992] и других.

Определение дискурсивной компетенции в методике зависит от её места в процессе обучения иностранным языкам, которое определяется по-разному. Одни учёные выделяют её в самостоятельную компетенцию [Ек 1980], другие включают в состав речевой [Сафонова 2014: 123-141], прагматической [Common European Framework, Балыхина 2007: 47-48] или коммуникативной компетенции [Горбунов 2013, Зимняя 1977, Сафонова 1996, Соловова 2002, Hymes 1972, Шатурная 2008, Щукин 2003].

Взаимосвязь коммуникативной и дискурсивной компетенций заключается в том, что коммуникативная компетенция не будет полноценной, если не сформирована дискурсивная, т.е. подтверждается необходимость формирования дискурсивной компетенции.

По В.В. Сафоновой, в основу дискурсивной компетенции положена структура коммуникативной компетенции, дискурсивная компетенция играет

объединяющую роль в процессе взаимодействия языковой, речевой и социокультурной компетенций [Сафонова 1996].

А.Г. Горбунов считает, что «дискурсивная иноязычная компетенция как компонент коммуникативной иноязычной компетенции позволяет осуществлять речевое взаимодействие на иностранном языке в соответствии с речевыми нормами, регулирующими вербальное взаимодействие в соответствующем лингвоэтнокультурном сообществе» [Горбунов 2014]. Определение А.Г. Горбунова требует уточнения. Во-первых, помимо вербального взаимодействия мы считаем фундаментальным учитывать также невербальное. Во-вторых, в понятие лингвоэтнокультурное сообщество не включены социальные институты (институциональный дискурс), также имеющие особенности речевого взаимодействия.

О роли тематической организации речевого высказывания в реальной ситуации общения говорит Н.В. Попова, понимая под дискурсивной компетенцией «способность к созданию связного речевого высказывания, соблюдая при этом тематическую организацию, когезию, когерентность, риторическую эффективность и логику в рамках реальной ситуации общения и адекватного ей функционального стиля» [Попова 2011: 75].

Также акцентируя внимание на когезии и когерентности при создании речевого высказывания, О.О. Амерханова добавляет исключительно важное, на наш взгляд, умение адекватно интерпретировать иноязычное высказывание при его рецепции [Амерханова 2016: 216-221].

Дискурсивная компетенция рассматривается в узком и широком смыслах. В узком смысле под ней понимают «способность построения целостных, связных и логичных высказываний (дискурсов) разных функциональных стилей в устной и письменной речи на основе понимания различных видов текстов при чтении и аудировании; предполагает выбор лингвистических средств в зависимости от типа высказывания, ситуации общения, коммуникативных задач» [Азимов, Щукин 2009: 64].



В узком значении дискурсивная компетенция отвечает за когезию (или формально-грамматическую связанность) текста. Проведение лингвистического анализа текстов на предмет выявления различных языковых отношений между предложениями, составляющими текст в дискурсе, таких как указательная, личная и сравнительная референция; субституция имени, глагола и предикативной группы; эллипсис имени, глагола и предикативной группы; союзные слова и другие коннекторы, выражающие одно из ограниченного набора отношений; лексическая когезия и т. д. выходит за рамки проводимого методического исследования, так как находится в ведении лингвистики текста.

Рассматривая дискурс в лингво-дидактическом аспекте, мы обратились к широкому смыслу понятия «дискурсивная компетенция», в котором последняя выступает надстройкой над другими компетенциями, не стоит в одном ряду с ними, а играет объединяющую роль в процессе взаимодействия языковой, речевой и социокультурной компетенций [Сафонова, 1996]. В данной работе дискурсивная компетенция рассматривается в широком смысле, так как микроединицей обучения является дискурсивное событие, включающее не только связный текст (как в узком понимании).

Когезия в широком смысле также расширяет свои полномочия и включает несколько видов связности (здесь мы говорим не о связности текста, но о связности дискурса в целом): предметно-смысловую связность дискурса, композиционно-структурную, ассоциативную и образную, коммуникативно-прагматическую.

В рамках использования дискурса при формировании дискурсивной компетенции в широком смысле значения термина, возможно, корректнее использовать понятие когерентности, а не когезии, так как когерентность учитывает не только формально-грамматические аспекты связи высказываний, но и семантико-прагматические (тематические и функциональные в том числе) аспекты смысловой и деятельностной (интерактивной) связности дискурса, как локальной, так и глобальной [van Dijk 1977: 10].

Когеренция определяется достижением глобальных целей участников общения [Carlson 1983: 149]. Важно отметить ту функцию когерентности, которая отвечает за соответствие каждого коммуникативного действия определённому месту в общей макроструктуре взаимодействия (глобальная когеренция, *global coherence* [van Dijk 1977: 246]). Когерентность обеспечивает связность планов, сценариев, целей и стратегий интерактов в меняющихся условиях коммуникации [Hobbs 1982: 226—227].

Также считаем важным отметить тематическую когеренцию [ср.: *thematic, topical coherence* - Coulthard 1977: 80; Edmondson 1981: 18; Hobbs 1982: 228], формирующуюся вокруг глобальной темы дискурса (военный дискурс) или более узкой, например, в нашей работе это дискурсивные события (микроединицы обучения). Это качество дискурса выражается в повторении определенных «мотивов» и «тем»: ключевых объектов, фактов, когнитивных структур, социальных представлений, эксплицитно или имплицитно выраженных в дискурсе. Все они входят в семантическую макроструктуру глобальной темы дискурса (дискурсивного события).

Военный дискурс мы понимаем как информационное и структурное единство, функционально завершённое речевое целое. В нашей методической системе мы выделяем дискурсивные события. В каждом событии тексты и другие компоненты связаны по тематическому принципу, по принципу преемственности и последовательности обучения, каждый компонент содержит в себе информацию, изученную в предшествующих.

Предметно-смысловая связность военного дискурса заключается в том, что в фокусе внимания в рамках одного сложного дискурсивного события удерживается один соответствующий референт (предмет знания). Обучение данному предмету знания происходит этапами (в нашей работе этапы представлены блоками), при этом каждый следующий этап дополняет и усложняет предыдущий.

Каждое дискурсивное событие посвящено определённой теме. Так, в начале изучения одного дискурсивного события формулируется основная тема, которая

характеризуется определенным набором относящихся к ней компонентам (локальные тематические узлы). Задача преподавателя заключается в том, чтобы методически верно связать все компоненты в единую систему: лингвистический, экстралингвистический, прагматический, стратегический и др. в разных видах речевой деятельности и с помощью разных приёмов, с привлечением аудио и видеоматериалов, в индивидуальных и групповых заданиях, с использованием ИКТ. В основе каждого дискурсивного события лежит повтор единого смысла, общей семы, и обучение этому происходит в разных формах. Важным является антецедент - слово, определяющее и прогнозирующее его реализацию. В нашей работе это названия событий, с которыми связываются блоки каждого из них. Блоки одного события образуют тематическое поле, содержащее систему заданий.

Таким образом, связность обеспечивается тождествами – связью между первичным и повторными наименованиями: а) полные повторы, б) парадигматические повторы; в) антонимические повторы; логико-грамматические средства; а также специальные стилистические приёмы (оформление заданий в виде приказов).

Логичность - одна из основных характеристик дискурса, обуславливающая связность при подаче информации. Особую роль играет логичность в методике обучения, так как от логики и системности подачи учебного материала зависит эффективность его усвоения. подача компонентов учебного материала определяется не только тематической связностью, но и логической или формально-структурной связью. Другими словами, когерентность определяется как техника создания форм перехода между небольшими функциональными отрезками военного дискурса. В данной работе такими отрезками являются блоки, которые используют один тематически связанный материал, реализуемый с помощью разных приёмов обучения.

При обучении иностранному языку с целью научить вступать в реальную коммуникацию в естественных условиях развитие дискурсивной компетенции проходит красной нитью с первых дней знакомства с иностранным языком. Результат овладения языком на начальных стадиях ложится в основу дальнейшего

изучения языка, жизни в языковой среде и профессиональной деятельности. Приобретение знаний, формирующих дискурсивную компетенцию, происходит в течение всего периода изучения иностранного языка, поэтому необходимо начать их освоение с первых дней.

Для анализа принципов формирования дискурсивной компетенции обратимся к когнитивной лингвистике и отметим основные принципы действия дискурса.

1. В процессе дискурса сознание перемещает фокус с одного фрагмента мира на другой.
2. В каждом фокусе сознания присутствует весь касающийся данного фрагмента мира визуальный опыт.
3. Этот опыт приобретает языковые корреляции в процессе ведения коммуникативной деятельности.

Для эффективного формирования дискурсивной компетенции нужно учитывать естественность протекания дискурса и визуальный опыт, связанный с фокусами сознания. Различные культуры обладают отличающимся визуальным опытом. Визуальный опыт формируется под воздействием культурных, психологических, этнологических, возрастных и других факторов. Чем больше отличаются культуры, тем труднее и важнее создавать фундамент визуального опыта культуры изучаемого языка. Другими словами, при обучении иностранному языку, а именно формировании дискурсивной иноязычной компетенции, необходимо использовать визуальные средства обучения.

Итак, подводя итог вышесказанному, следует отметить необходимость использования результатов исследования дискурса в методике обучения русскому языку как иностранному, в частности, общие законы функционирования когнитивной модели обработки дискурса, прагматическую макроструктуру дискурса, понятие фокуса сознания/внимания, топика и дискурсивного события. Было установлено, что в процессе формирования дискурсивной иноязычной компетенции значимую роль в вербализации фокусов сознания играет визуальный опыт как составляющая дискурса, при этом визуальный опыт разных культур

имеет отличия, в связи с чем для формирования дискурсивной иноязычной компетенции необходимо создавать фундамент визуального образа культуры изучаемого языка посредством использования визуальных средств обучения, содержащих образцы реального дискурса. Таким средством могут стать видеоматериалы (подробнее о видеоматериалах в параграфе 1.2.3).

Рассмотрим подробнее один из видов дискурса - профессиональный военный дискурс, его воплощение в методике и использование видеоматериалов в процессе обучения профессиональному военному дискурсу.

## **1.2 Профессиональный военный дискурс в методическом аспекте**

### **1.2.1 Место профессионального военного дискурса в системе существующих классификаций**

В современной науке не существует единой общепринятой классификации дискурсов, поэтому, принимая в качестве основания разные аспекты, в литературе можно встретить более 20 различных классификаций. В Таблице 1 представлены некоторые из них. Разнообразие классификаций объясняется тем, что многие дискурсы относятся к разным классификациям из-за выбранного основания, так же, как и многие основания выделяют только одну из сторон того или иного дискурса. Существующие классификации являются своего рода конструктором, содержащим элементы, умелая комбинация которых позволит целесообразно охарактеризовать исследуемый дискурс и продолжить его изучение.

Таблица 1 – Классификации дискурсов

<b>Основание</b>	<b>Виды дискурсов (примеры)</b>	<b>Автор</b>
<b>Канал передачи</b>	устный и письменный, гибридный, мысленный, интернет-дискурс (общение в чатах, на форумах)	Т.В. Матвеева, В.Б. Кашкин, А.А. Кибрик, О.Г. Ревзина, Т.С. Юсупова
<b>Тип носителя информации</b>	печатный, переписка по электронной почте, телефонный разговор, общение online	С.Ю. Тюрина

Окончание Таблицы 1

<b>Основание</b>	<b>Виды дискурсов (примеры)</b>	<b>Автор</b>
<b>Семантическое содержание</b>	описательный, повествовательный (нарративный), контаминированный, рассуждение	В.С. Григорьева
<b>Интенциональность и адресность</b>	адресатные и безадресатные (квазиадресатные / общеадресные)	А.П. Занитко
<b>Сфера и среда общения</b>	бытовой, научный, военный, политический, деловой, конфессиональный; книжный, разговорный, массово-коммуникативный	Н.С. Валгина, В.Г. Костомаров
<b>Национально-лингвокультурный параметр</b>	русский национальный, английский, испанский	О.Г. Ревзина
<b>Структура речевого акта, вид речи</b>	диалогический, монологический, полилогический	Т.В. Матвеева, В.Б. Кашкин
<b>Социолингвистический принцип</b>	лично-ориентированный, бытовое и бытийное (художественный и философский дискурс) общение и статусно-ориентированный: институциональный дискурс (политический, педагогический, религиозный, военный), неинституциональный (общение незнакомых людей)	В.И. Карасик
<b>Психологические критерии</b>	светлые, активные, простые (жесткие), весёлые, красивые, усталые, печальные, сложные, смешанные	К.А. Филиппов
<b>Противопоставление факт - фикция</b>	перформативный (например, юридический, судебный, военный), неперформативный	В.И. Карасик

Развитие средств коммуникации способствует появлению новых видов дискурса и, соответственно, новых оснований для классификации. Так, например, можно разработать классификацию дискурсов по времени существования дискурса или по времени хранения созданных в ходе дискурса текстов (например, чаты (устные или письменные) в компьютерных играх, на сайтах при обращении к консультантам хранятся недолго, в отличие, например, от комментариев к постам в социальных сетях. Для противопоставления можно добавить личные сообщения или письма, отправленные по электронной почте).

Интерес вызвала полемика исследователей по вопросу соотношения институциональных и профессиональных дискурсов. Отмечают, что к институциональным можно отнести те профессиональные, в которых власть является неотъемлемым компонентом. Например, дискурс художников или

музыкантов не обладает принудительной сущностью, соответственно, к институциональному их отнести нельзя, однако, семейный дискурс относят к институциональному в силу того, что семья - это социальный институт. Наша позиция заключается в том, что не следует ставить жёсткие границы между профессиональным и институциональным дискурсами, так как эти виды дискурсов относятся к разным основаниям и, соответственно, к разным классификациям. Так, профессиональный дискурс относится к сфере деятельности, а в основе институционального лежат социальные институты.

Остановимся несколько подробнее на социолингвистическом и национальном принципах, в силу специфики проводимого исследования. В рамках первого дискурс делится на персональный (лично-ориентированный), включающий повседневное, неформальное общение, и институциональный (статусно-ориентированный). Первый необходим для обучения повседневным ситуациям общения, в процессе которых человек раскрывает свою личность и внутренний мир. В свою очередь, к институциональному дискурсу обращаются при обучении общению в рамках определённого социального института, где коммуниканты являются представителями данного института, но выполняют разные социальные роли: адвокат – подзащитный, политик – избиратель, солдат (курсант) - командир и т.д. [Карасик 2002: 278].

Т. Ван Дейк определил институциональный дискурс как коммуникацию в рамках сложившихся в обществе институтов. Данная коммуникация является взаимодействием, порождаемым самой деятельностью того или иного социального института [Дейк 2008]. Следует заметить, что институциональному дискурсу присуща клишированность общения между людьми, которые, возможно, лично не знакомы, однако в рамках одного института вынуждены вступать в коммуникацию с учётом принятых в данном институте норм общения [Карасик 2002: 292].

Как лично-ориентированный, так и институциональный дискурсы имеют свои национальные разновидности. Другими словами, можно говорить о существовании национального дискурса, содержащего национально-

ориентированный научный, юридический, технический, военный и другие виды институционального дискурса. При вступлении в тот или иной национальный дискурс важно обладать следующими знаниями:

- знать общие и национальные дискурсивные стратегии,
- знать терминосистему социального института,
- обладать дискурсивно-текстовыми знаниями, связанными с принципами построения текстов определённых жанров в одном из видов институционального дискурса,
- знать существенные межкультурные отличия в рассматриваемом институциональном дискурсе.

Таким образом, на пересечении национальных и институциональных дискурсов появляется, например, русский военный, американский политический, французский юридический дискурсы.

В данной работе исследуются дискурсивные ситуации, интерпретирующие информацию о национальном русском дискурсе в социальном институте армии, учитывающие в основном групповые, но также и индивидуальные различия в интерпретации информации в военной сфере, а также учитывающие лингвистические, социальные (статус участников коммуникативного акта, их мнения, ценности, установки) и другие экстралингвистические факторы.

### **1.2.2 Организационно-педагогические условия обучения профессиональному военному дискурсу иностранных студентов**

В последние годы наблюдается рост количества иностранных обучающихся в военных вузах России для обучения на специальных факультетах. Это связано с качеством российского военного образования, вооружением ряда стран российским оружием и техникой, налаживанием контактов между странами.

В военных вузах особое место занимает процесс обучения иностранных военнослужащих русскому языку.



Иностранцы обучающиеся, поступившие в военные вузы России, сталкиваются с рядом проблем: лингвистических (незнание русского языка), культурологических и психологических (культурный шок), социокультурных (изучение общекультурных и военных обычаев и норм поведения). Другими словами, они попадают в две чужие культуры одновременно: в русскую культуру и армейскую культуру, на пересечении которых появляется новая константа - национальный русский военный дискурс. Для успешной коммуникативной деятельности, равно как и для формирования такого метапонятия, как межкультурная компетенция, в этих двух культурах обучающимся необходимо освоить социолингвистические знания, формирующие социокультурную компетенцию (знание правил коммуникации с учётом принятых в русской армии норм общения), и межкультурные знания, формирующие межкультурную компетенцию (знание правил межкультурной коммуникации в России).

Обучение русскому языку в военном вузе имеет многозадачный характер, включая обучение повседневному и военному дискурсу, что является достаточно трудной задачей для преподавателя. Важную роль играет методически продуманная подготовительная работа, учитывающая не только речевое, но и неречевое поведение. Кроме того, иностранным студентам важно приобрести навыки межкультурного общения в военной сфере с другими обучающимися, что также требует специально организованной работы в процессе обучения.

В данной работе поднимается проблема обучения иностранных курсантов русскому языку на подготовительном курсе. Процесс обучения иностранных курсантов русскому языку в языковой среде с учётом проживания в казарме в поликультурном социуме имеет ряд особенностей, к которым относятся специфические условия военного вуза. Считаем существенным отметить те из них, которые влияют на ведение педагогической деятельности. Следующие особенности основаны на работе автора: М.Б. Носова [Носова, Принципы 2019: 164-171].

1. Различная продолжительность обучения вследствие разного времени приезда, приводящая к сокращению образовательной программы и отбору

приёмов обучения, подходящих конкретной группе. В связи с осложнённой процедурой получения визы и длительного оформления документов для обучения в военном вузе иностранные военнослужащие приезжают в военные учебные заведения России в разное время в течение всего учебного года, что значительно усложняет процесс обучения, так как подготовительный курс заканчивается в июле для всех курсантов одновременно и не может быть продлён. Трудности заключаются в необходимости перестраивать и в разной степени сокращать программу обучения, опуская ряд тем, с учётом конкретных особенностей приезжающих курсантов.

2. Различный опыт студентов в изучении русского языка влияет на выбор приёмов обучения и учебного материала. Например, студенты с более высоким уровнем знаний русского языка могут выступать в роли преподавателя, а также при выполнении заданий по цепочке отвечают первыми для демонстрации другим курсантам речевых образцов.

3. Культурные и возрастные особенности курсантов, политическая ситуация в их родной стране, в России и в мире оказывают влияние на выбор учебного материала. Например, в случае военных действий материалы, предусмотренные основной программой обучения, дополняются новостными сообщениями. С момента изменения политической ситуации лексика обогащается наименованиями актуальных военных и социально-бытовых реалий, связанных с происходящими в мире событиями.

4. Постоянное нахождение в социально-бытовых и учебно-профессиональных условиях такого социального института, как армия, определяет лексико-грамматический фундамент и предполагает расширение спектра профессионально-ориентированных заданий и использования военной лексики, например, для демонстрации алфавита. Помимо этого, усвоенные на построениях лексико-грамматические единицы применяются в качестве образцов демонстрации изучаемого лексико-грамматического материала.

5. Формирование лидерских качеств будущих командиров происходит в процессе выполнения заданий в группах: выбираются команды и их капитаны,

которые до конца выполнения задания несут ответственность за команду и принимают решения. При этом капитан/командир должен учитывать интересы и особенности членов своей группы для достижения совместного результата. Так, курсантам с хорошей зрительной памятью предлагается выполнить часть задания, где нужно визуальнo запомнить информацию (расположение объектов на карте), курсантам с хорошей слуховой памятью – запоминать устные сообщения.

6. Особенности применения современных образовательных технологий в педагогической деятельности в военном вузе. Интернет технологии и развитие технической оснащённости образования значительно расширяют возможности преподавателей как при подготовке к занятию, так и в ходе самого занятия. Современные условия обучения совершенствуют и облегчают образовательный процесс, способствуют повышению мотивации студентов, соответствуют особенностям поколения Z, автоматизируют механическую работу преподавателя, позволяя больше времени уделять совершенствованию профессионализма, способствуют повышению эффективности обучения. Однако в военном вузе, функционирующем по законам армии России, применение современных образовательных технологий существенно ограничено. В связи с запретом пользоваться смартфонами и выходить в интернет на территории военного вуза отсутствует возможность использовать на занятии обучающие онлайн сервисы, онлайн переводчики, в ходе занятия быстро визуализировать изучаемый материал с помощью изображений, видео, презентаций; распределять дополнительный материал с помощью интернета и смартфонов, которые также запрещены.

Достаточная техническая оснащённость военных вузов до определённой степени компенсирует отсутствующую возможность использовать на занятии привычные для современного человека средства связи. Доступные технические средства включают интерактивные доски, телевизоры, проекторы, колонки, лингафонный кабинет как самостоятельную техническую единицу. Они позволяют использовать на занятии аудиовизуальные средства обучения, такие как аудиозаписи, видеоматериалы. В качестве аудиоматериалов выступают песни, мелодии, аудиозаписи реального дискурса, к видеоматериалам относим учебные

фильмы, видео из различных источников, например, Youtube, кинофильмы делятся на тематические (военные), культурные (о русской культуре). Работа с аудиовизуальными материалами требует знаний о методических особенностях работы с видеоматериалами в рамках обучения русскому языку как иностранному и обязывает преподавателя проводить тщательную подготовительную работу.

7. Скорость прохождения периода адаптации к новым условиям, зависящая от особенностей личности, от культурных особенностей, в том числе от степени удалённости культур друг от друга, от количества приехавших из одной страны военнослужащих, от места поселения в казарме (влияние окружения). Процессы адаптации военнослужащих предположительно протекают легче и быстрее в силу психологических особенностей данной категории граждан. Адаптация к социально-бытовым условиям военнослужащих начинается раньше, чем управляемая и контролируемая преподавателем учебная адаптация, так как обучающихся сразу поселяют в казарме, где сложились определённые кросскультурные бытовые условия.

8. Влияние окружения. С первого дня жизни и обучения в академии иностранные курсанты, имея разные социальные статусы, принимают разные социальные роли: иностранный курсант – иностранный курсант (страна и язык одинаковые), иностранный курсант – иностранный курсант (страна другая, язык тот же), иностранный курсант – иностранный курсант (страна и язык другие), иностранный курсант (подготовительный курс) – иностранный курсант (старшие курсы); иностранный курсант (подготовительный курс) – русский курсант (старшие курсы); иностранный курсант – преподаватель (другой язык, другая культура, противопоставление гражданского и военного персонала); курсант – командир (другая страна, другой язык, другая культура, разные звания) и другие. Разные социальные роли коммуникантов обуславливают необходимость выбора соответствующей дискурсивной стратегии поведения.

Подводя итог рассмотренным особенностям обучения иностранных курсантов в военном вузе, следует отметить существование большого количества различных факторов (лингвистических, социолингвистических, психологических,

культурологических, этнолингвистических и др.), влияющих на педагогическую деятельность преподавателя русского языка как иностранного.

Как было отмечено выше, в данной работе мы исследуем обучение иностранных курсантов подготовительного курса, изучающих военный дискурс в течение второго семестра обучения. Перед преподавателем стоит задача подачи материала таким образом, чтобы произошло удержание материала в памяти в течение длительного времени. Релевантным считается использование стратегии понимания дискурса, заключающейся в построении макроструктур, которые соответствуют структурам долговременной памяти – они суммируют информацию, которая удерживается в течение достаточно длительного времени в памяти людей, столкнувшихся с некоторым дискурсом [Кибрик, Паршин 2001].

Коммуникативно значимое поведение людей обусловлено принадлежностью к определённой социокультурной и языковой общности. Каждая социальная роль включает перечень знаний, необходимых для эффективной коммуникативной деятельности. В условиях русского военного дискурса языковая личность характеризуется наличием индивидуальных, социально-групповых, национальных и универсальных знаний.

Иностраный курсант, обучаясь в российском военном вузе, дополняет и развивает свою языковую личность. Изначально каждый человек является индивидом и представителем человечества, обладает универсальными знаниями об устройстве мира и индивидуальными знаниями, приобретёнными к данному моменту жизни. Принадлежность к социальным группам в родной стране и за границей может отличаться. Так, например, курсант, приехавший по окончании школы в своей стране в Россию учиться в военном вузе, в своей стране не принадлежит к социальному институту армии, а в России уже принадлежит. Принадлежность к национально-культурному сообществу у иностранного курсанта не меняется, однако поведение в ходе коммуникации в России приобретает свои особенности, связанные, например, с коммуникацией в поликультурных группах.

Коммуникативно релевантные знания, составляющие неотъемлемую часть коммуникативной компетенции индивида и обеспечивающие адекватность его дискурсивной деятельности, разнородны по характеру и многокомпонентны. Осознанно или неосознанно коммуниканты реализуют свои дискурсивные стратегии исходя из этих знаний и при порождении, и при восприятии речи [Гришаева 2007: 234].

Рассмотрим возможность использования визуальных образов в качестве источника дискурсивной информации при обучении военному дискурсу с использованием видеоматериалов. Необходимость формирования визуальных образов в процессе изучения дискурса описана в параграфе 1.1.2.

### **1.2.3 Художественные фильмы как источник материалов военного дискурса**

Следующее описание актуальности использования видеоматериалов и их характеристика основано на работе автора: М.Б. Носова [Носова, Формирование 2020: 8-13].

На занятиях по русскому языку как иностранному становится популярным использовать продуктивные технологии с образами в качестве источника информации, например, походы в театры и кинотеатры, проведение занятий в музеях с элементами экскурсий, театральные постановки, просмотр видеофильмов [Московкин 2017]. Использование таких технологий позволяет сконцентрировать внимание обучаемых на предмете изучения, продемонстрировать образцы поведения, представить изучаемое явление в трёхмерном пространстве. Они оказывают большее эмоциональное воздействие на человека, чем печатный материал, а также способствуют повышению мотивации. Учитывая необходимость формирования визуальных образов военного дискурса, на занятиях следует применять такие образовательные технологии, которые позволят создавать в аудитории условия коммуникации, приближенные к реальным армейским. Считаем, что использование визуальных

образов в рамках медиаобразовательной среды на занятиях с иностранными военнослужащими является необходимым средством обучения.

В повседневной жизни мы повсеместно используем образы, особенно активно - видеoinформацию: видеоканалы и видеоблоги, видеозвонки и видеоконференции, онлайн трансляции, stories и reels в социальных сетях сейчас исключительно популярны. В век ежедневно растущих объёмов информации видео стало быстрым и удобным средством её использования. Сегодня нет трудностей с поиском, обработкой и воспроизведением видеоматериалов. Научиться извлекать из них педагогическую пользу – вот первостепенная задача современного педагога.

Актуальность использования видеоматериалов в преподавании РКИ обусловлена:

- необходимостью поиска новых способов обучения для повышения эффективности и мотивации,
- необходимостью учёта особенностей сегодняшнего поколения и поликультурного класса,
- необходимостью учёта условий обучения,
- возможностями научно-технического прогресса,
- большим потенциалом видеоматериалов, но отсутствием единых принципов работы с ними.

Приведём общую характеристику видеоматериалов.

### **1. Два канала восприятия информации.**

При использовании видеоматериалов задействованы два канала восприятия информации: слуховой и зрительный. Это позволяет заложить учебную информацию в долговременную память, ключом её извлечения служит любой из сигналов, направленных в мозг (слово или образ). В когнитивной лингвистике данный тезис подтверждается существованием макроструктур.

Любая информация воспринимается человеком, проходя четыре этапа: сенсорномоторный (чувственное восприятие), символный (образное свёртывание чувственно логической информации), логический (дискурсивно-логическое

осмысление информации), лингвистический (аккомодация информации в сознании через слово-образ, проработанный на предыдущих этапах). Возвращаясь к рассмотрению образов, отметим следующее. Образ возникает в процессе визуализации объекта, процесса или предмета действительности (параграф 1.1.2), т.е. мысленно свёрнутое содержание превращается в наглядный образ. Без этапа чувственного восприятия полноценное усвоение информации не может быть осуществлено.

Использование видеоматериалов позволяет довести до иностранных обучающихся устойчивый образ сложных для восприятия объектов, достигая большей эффективности.

Общеизвестно, что 80% информации человек получает через зрительный анализатор, поэтому необходимо активно использовать комплекс упражнений с его активацией и разрабатывать систему упражнений, включающую также около 80% упражнений с активизацией зрительного анализатора.

## **2. Психологические процессы восприятия информации, воображения и мышления.**

Современные видеоматериалы обеспечивают создание специальной системы для развития сенсорно-перцептивных способностей человека, образный материал создаёт реальные ситуации, воссоздаёт действительность, служит моделью оригинала. В экранно-звуковой модели учебный материал преподносится с наибольшей доступностью для восприятия.

## **3. Проблемность видеоматериала.**

В видеоматериале реализуется определённая ситуация, содержащая проблему: языковую, паралингвистическую, социологическую, культурную или институциональную. Использование на занятиях видеоматериалов способствует появлению потребности обучающихся обсудить проблему, высказать предложения по её решению. Данная деятельность сопровождается активным использованием русского языка, формирует умение пользоваться языком, а также формирует дискурсивную компетенцию.

## **4. Процесс понимания и запоминания.**



Для повышения понимания и запоминания материала важно процесс использования видеоматериалов сопровождать мыслительной активностью, выполнением упражнений, в которых задействованы разные виды познавательной и речевой деятельности. Пассивный просмотр видеоматериалов обязательно должен сопровождаться активным обсуждением, включая задания на все компоненты дискурсивной компетенции.

### **5. Многофункциональность видеоматериалов.**

Использование мультимедиа на занятии зависит от содержания занятия, цели, которую ставит преподаватель. Некоторые общие, наиболее эффективные цели применения следующие: 1) изучить новый материал; 2) актуализировать знания; 3) проверить знания; 4) углубить знания, т.е. как дополнительный материал; 5) закрепить изученные знания на этапе фронтальной работы; б) провести эмоциональную разгрузку.

Отметим дидактические преимущества использования видеоматериалов при обучении военному дискурсу на русском языке. Использование видеоматериалов является эффективным средством реализации принципа наглядности в обучении, носит мультидисциплинарный характер и решает ряд задач:

- приобретение универсальных знаний,
- приобретение знаний по изучаемой дисциплине,
- формирование практических навыков и умений пользования компьютером на русском языке,
- стимулирование использования компьютера на русском языке,
- формирование умений и навыков работы с текстовой, аудио и видео информацией,
- воспитание информационной культуры обучающихся.

На рассматриваемом в данной работе подготовительном этапе обучения иностранных военнослужащих русскому языку и военному дискурсу видеоматериалы (видеофрагменты) должны соответствовать следующим характеристикам:

- 1) каждый эпизод сюжетно-законченный, визуализирует одно дискурсивное событие (или один топик дискурса),
- 2) длительность эпизода до 2 минут,
- 3) наличие скрипта.

Выделим этапы формирования дискурсивной компетенции с использованием видеоматериалов.

Первый этап, подготовка к просмотру, включает:

- задания на формирование фоновых знаний,
- задания на определение коммуникативной ситуации,
- задания на умение выделять общее и культуроспецифическое,
- задания, в которых нужно представлять свою страну и её культуру с учётом возможной культурной интерференции со стороны слушателей,
- лексические задания, подготавливающие к пониманию просмотренного материала.

Второй этап, процесс просмотра, содержит:

- задания на понимание материала,
- задания на контроль усвоения материала,
- после первого просмотра: задания на поиск ответов на вопросы общего характера, нацеленные на отработку фрагментов (первое общее предъявление видеофрагмента, ознакомление с заданием, повторный просмотр эпизода, выполнение задания),
  - задания на описание обстановки / поведения / внешности. При этом сначала предлагаются слова и словосочетания, затем нужно выбрать подходящие из списка слова и использовать их в данной коммуникативной ситуации;
  - задания на упорядочение информации (заполнить таблицу после просмотра эпизода),
  - (для проверки адекватного понимания эпизода) задания на подстановку пропущенной информации, выбор правильного варианта, исправление фактических ошибок, ответы на вопросы и т.д.

Третий этап, послепросмотровый, включает:

– задания, в которых нужно проанализировать дополнительные источники информации,

– итоговые задания.

Как было отмечено выше, в данной работе исследуются особенности обучения иностранных военнослужащих подготовительного курса. На элементарном и базовом уровнях владения русским языком работа с видеоматериалами может вызывать значительные трудности при выполнении заданий. Если возникающие трудности мешают курсантам выполнять задания, преподаватель должен их компенсировать, однако, если возникающие трудности незначительны, можно не акцентировать на них внимание.

Мы составили таблицу, в которой представлен перечень возможных трудностей выполнения заданий с использованием видеофрагментов (Таблица 2).

Таблица 2 – Перечень возможных трудностей выполнения заданий с использованием видеофрагментов

<b>Трудность</b>	<b>Компенсация трудности</b>
Формулировки задания	Простота и элементарность задания
Естественный темп речи	Деление материала на короткие фрагменты
Индивидуальные языковые особенности актёров или героев фильма (заикание, ротациз и др.)	Наличие скрипта
Разговорный стиль	Комментарии
Лингвокультуремы, особенности русского коммуникативного поведения	Формирование фоновых знаний

В рамках обучения правилам коммуникации в военных учебных заведениях используются тексты, отражающие языковые особенности общения в армии, однако полного представления о военном дискурсе они не дают. В связи с этим в качестве источника информации необходимо использовать видеоматериалы.

Как было отмечено ранее, в практике преподавания иностранных языков активно используются средства зрительной и слуховой наглядности, однако записи реального дискурса в качестве материалов обучения используются не часто. Особенно редко реальный дискурс применяется при обучении иностранных

военнослужащих русскому языку в силу отсутствия соответствующих аудио и видеоматериалов.

Учебные видеоматериалы, иллюстрирующие ситуации из жизни военнослужащих, существуют в крайне ограниченном количестве. Для обучения иностранных военнослужащих военному дискурсу необходимо обращаться к видеоматериалам, содержащим реалии военной жизни. На сегодня источником такой информации могут послужить военные художественные и документальные фильмы. Для использования в процессе обучения их нужно обработать и адаптировать под определённые потребности, разработать принципы работы с видеоматериалами в военном дискурсе и объединить полученные результаты в единую методическую систему, дополнив её другими средствами зрительной и слуховой наглядности.

В данной работе основным источником материалов военного дискурса были выбраны художественные фильмы. Причины выбора данного материала следующие. Во-первых, военный дискурс разнообразен, а художественный фильм содержит образцы как формального, так и неформального дискурса. Во-вторых, художественные фильмы позволяют продемонстрировать студентам военный дискурс как единство всех компонентов (языковых и экстралингвистических). В-третьих, видеоматериалы способствуют повышению учебной мотивации студентов благодаря развивающемуся сюжету художественного фильма. В-четвёртых, использование художественных фильмов соответствует критерию художественной ценности, предъявляемому к отбору учебного материала.

Представленная ниже характеристика военных художественных фильмов основана на работе автора: М.Б. Носова [Носова, Формирование 2020: 8-13].

В военных художественных фильмах достоверно показаны реальные ситуации общения в армии, такие, как приказ и его получение, обсуждение тактик атаки и обороны, анализ информации, ведение наблюдения, использование рации, организация связи и др. Данные ситуации являются повседневными во время службы в армии, однако могут отличаться культурными особенностями. Поэтому для эффективного общения с первых дней нахождения в военном вузе

необходимо формировать, помимо коммуникативной компетенции, умения и навыки общения именно в условиях армии, помимо обучения бытовым ситуациям в русской культуре, надо разбирать ситуации, происходящие в русской армии, в условиях войны. Данные задачи позволит решить сформированная дискурсивная компетенция и правильно подобранные материалы.

Так как дискурс - лингвистический феномен, охарактеризуем военный дискурс с точки зрения лингвистического описания.

#### **1.2.4 Языковые и экстралингвистические особенности военного дискурса**

Следующая характеристика военного дискурса с точки зрения языкового и внеязыкового описания основана на работе автора: М.Б. Носова [Носова, Военный дискурс 2020: 484-488].

Военный дискурс представляет собой особый вид речевой организации картины мира военнослужащих (Г.М. Стрелковский) и имеет ряд характеристик, которые для всех типов институционального дискурса определены перечнем критериев (В.И. Карасик), включающих участников, цели (первые два критерия К.А. Наумова и Т.Н. Хомутова выделяют как основные [Наумова, Хомутова 2017: 49-53]), хронотоп, ценности, стратегии (совокупность мер по реализации коммуникативных намерений говорящего), материал (тематика), разновидности и жанры, прецедентные (культурогенные) тексты, дискурсивные формулы (в военном дискурсе это «сухой» язык, в котором преобладают клише и уставные формулировки, общепринятые команды и т. д.).

Общие лингвистические отличия военного дискурса от других видов институционального дискурса заключаются в императивности, чёткости и логичности излагаемой мысли, клишированности и стандартизованности моделей построения текста, компрессивности информации, наличии определённого адресата [Шашок 2013: 9-13].

В военном дискурсе можно выделить ряд жанров. Некоторые лингвисты выделяют два основных основания классификаций жанров: тексты,

регламентирующие деятельность вооружённых сил (уставы, приказы, сводки и др.) и тексты информационного содержания (военно-научные, военно-технические и др.). Иногда вторую группу текстов называют текстами с промежуточным «междискурсивным статусом».

В свою очередь Л.А. Шашок разделяет жанры военного дискурса на «ядро» профессиональной коммуникации военнослужащих и периферийные жанры; в последних наблюдается переход от статусно-ориентированного к личностно-ориентированному общению [Шашок 2019: 9-13]. Осмелимся отметить, что, исходя из данной классификации, не совсем понятно, какие именно тексты военного дискурса можно отнести к каждому из типов, т.е. можно говорить о необходимости пояснения данной классификации с приведением примеров текстов.

Т. Юсупова делит военный дискурс на формальный и неформальный [Юсупова 2009: 1055] и отмечает, что при неформальном дискурсе в армии большую роль играет контекст, что неформальный дискурс возможен только при условии относительно равных статусно-ролевых отношений коммуникантов с соблюдением субординации [Юсупова 2009: 1056]<sup>1</sup>.

Осмелимся не согласиться с исследователем по поводу того, что неформальная коммуникация возможна только между представителями одинаковых статусов. Отечественные военные фильмы являются необъятным источником дискурсивного материала, в котором представлено устное неформальное общение коммуникантов, состоящих в разных статусно-ролевых отношениях.

Возвращаясь к видеоматериалам отметим, что в отличие от других видов письменных материалов военно-художественные могут содержать как формальный, так и неформальный дискурс. Кроме того, устные материалы представлены как формальным, так и неформальным дискурсом.

---

<sup>1</sup> Здесь следует отметить, что к неформальному дискурсу Т.С. Юсупова относит использование сленга и разговорных выражений. В данной работе неформальный дискурс представлен неформальным устным военным дискурсом, отличающимся от формального параметрами коммуникативной ситуации

Обзор литературы по дискурсу показал, что описанием особенностей профессиональной речи русских военнослужащих занимаются исследователи О.В. Оришак [2008], Б.Л. Бойко [2019], О.Ю. Ефремов [2015], С.Э. Зверев [2015], Т.С. Юсупова [2009].

В своей статье, посвященной описанию условий успешной дискурсивной деятельности в военной сфере, [Носова 2018: 238-241] автор отмечает сходство мнений двух ученых: вслед за М.Л. Макаровым, который уделяет больше внимания социальной организации языковой коммуникации, чем формально лингвистической [Макаров 1998], Н.К. Гарбовский указывает на то, что профессиональная речь включает использование как профессионально маркированных, так и лишённых стилистической окраски языковых средств. Это обусловлено тем, что профессиональная речь является многокомпонентной и зависит от лингвистических, психологических и социально обусловленных характеристик данной ситуации общения [Гарбовский 1988] (подробнее о социокультурных характеристиках военного дискурса в параграфе 1.2.5.). Таким образом, владение только языковыми знаниями как составляющей общения, является недостаточным условием успешной коммуникации. Важен дискурс как комплекс знаний. Для успешного ведения дискурсивной деятельности в военной сфере необходимо овладеть системой знаний русского военного дискурса.

Военный дискурс характеризуется языковыми отличительными чертами, стилистической спецификой, спецификой тематики, системой убеждений, способов рассуждения и функционирует по существующим дискурсивным законам: стремление к сотрудничеству, достоверность, информативность (наличие темы и ремы), лаконичность (ясность и экономность формулировок). В военном дискурсе проблема построения высказываний в соответствии с дискурсивными законами стоит особенно остро, в силу клишированности военного дискурса. В практике преподавания русского языка как иностранного важно учитывать существующие дискурсивные законы и стремиться к формированию у обучающихся соответствующих знаний.

Охарактеризуем военный дискурс с точки зрения лингвистического описания, основываясь на работу автора: М.Б. Носова [Носова, Военный дискурс 2020: 484-488].

Существует крайне ограниченное количество исследований, содержащих лингвистическое описание военных материалов на русском языке. В целях повышения эффективности обучения иностранных военнослужащих русскому языку появилась необходимость проведения собственного анализа материалов русского военного дискурса. В данном параграфе приведены результаты лингвистического анализа нескольких текстов разных жанров русского военного дискурса: письменного формального, устного формального и устного неформального. Выбор источников осуществлялся с учётом следующих критериев: доступность материалов; тематическое единство; наличие разных жанров военного дискурса в рамках одной тематики; разнообразие видов войск, представленных в текстах; соответствие лексики текстов активному и пассивному словарю иностранных военнослужащих, владеющих русским языком на элементарном уровне.

Материалы для анализа отбирались из различных источников: из книги В. Богомолова «Момент истины», художественных фильмов «В бой идут одни старики» (Л.Ф. Быков, 1973), «Диверсант» (А.И. Малюков, 2004), «В августе 44-ого» (М.Н. Пташук, 2001). В выбранных источниках были представлены образцы исследуемых жанров военного дискурса (формальные: письменные (приказ, инструкция, распоряжение, разведывательная сводка, доклад) и устные (приказание, доклад, инструктаж) и неформальные). Всего было отобрано 27 единиц, из них 4 текста регламентировали деятельность вооружённых сил (письменный военный дискурс), 10 текстов информационного содержания (письменный военный дискурс), 8 единиц формального устного дискурса, 5 единиц неформального устного дискурса.

Анализ источников позволил выявить лингвистические особенности **письменной и устной речи** военного дискурса.

К особенностям письменной речи относятся:



– **морфологические:** преобладание дательного падежа при адресации приказа, направлении действия (*начальнику, Полякову, отступить к плацдарму*), широкое использование творительного падежа (*славен блестящими наступательными операциями, разгромами врага, набеги небольшими силами, считается образцовым отступлением, со своим 60-тысячным войском*), многообразие сложных слов, в частности образованных сложением (*спецсообщение, главнокомандующий*);

– **лексические:** разнообразие военной терминосистемы, в том числе наименования званий, профессий, атрибутики (*генерал, главнокомандующий, радист, позывные, передатчик, оперативный, перехват, радиограмма, тыл, наступление, кампания, открытый бой, сражение, атака, марш-манёвр*).

– **синтаксические:** преобладание конструкций в страдательном залоге (*выход рации фиксировался*), обилие неполных (*Срочно! Полякову.*), в том числе эллиптических (*Полякову. Записанный перехват – радиограмма. Рабочая частота рации 4627 килogerц.*) и устойчивых конструкций (*О ходе розыска докладывайте каждые сутки*).

К лингвистическим особенностям **устной речи** относятся следующие:

– **морфологические:** использование разных видов императивов (*пусть разведчики ищут рацию, помолчи, взять высоту, бейтесь, отведёшь, Колтыгина ко мне! Давай карту. Садись.*); преобладание переходных глаголов;

– **лексические:** широкое использование профессиональных жаргонизмов (*мессер – мессеримит, зенитка – зенитное оружие, хлопнуть – обстрелять, уничтожить, убить; пополнение – дополнительные силы*).

– **синтаксические:** распространённость односоставных (*Немцы. Ночь.*) и неполных предложений (*Вполне. Всего лишь. И не более.*), клишированных конструкций (*танков не обнаружено*), устойчивых выражений (*как только – сразу*).

Основанием деления устного военного дискурса на неформальный и формальный стили общения стали параметры коммуникативной ситуации (обстановка общения, предмет обсуждения, статус коммуникантов), а также

разная реакция младших по званию на высказывания старших по званию. Лингвистический анализ позволил выделить особенности коммуникативного поведения военнослужащих как в формальном, так и в неформальном устном дискурсе. В качестве примера приведём обращение на «ты» к младшим по званию, наличие рефлексии (*Есть! Есть передать! Виноват. Понял*). В результате проведённого лингвистического анализа установлено, что старшие по званию переходят на неформальную коммуникацию, которая определяет наличие разговорной лексики и других языковых средств, присущих разговорному стилю речи. При этом младшие по званию в некоторых дискурсивных ситуациях продолжают использовать формальный дискурс, а в некоторых начинают использовать элементы неформального.

Анализ показал, что деления текстов по принадлежности к устному формальному или неформальному стилям общения в военном дискурсе недостаточно и что необходимо выделить смешанный стиль, помимо строго формального и неформального. Таким образом, обнаруживаются следующие разновидности формального стиля устного общения в военном дискурсе:

1) участники дискурсивной ситуации с разными званиями придерживаются норм формального стиля устного общения в военном дискурсе;

2) старшие по званию используют элементы неформального стиля устного общения, в свою очередь младшие по званию придерживаются норм формального стиля устного общения;

3) участники дискурсивной ситуации используют элементы неформального стиля устного общения в военном дискурсе.

Таким образом, сформированная дискурсивная компетенция включает навыки ориентирования в дискурсивных ситуациях.

Проведя лингвистический анализ текстов устного военного дискурса, первоначально отнесённых к двум группам (формальному и неформальному дискурсу) по параметрам коммуникативной ситуации, мы установили, что в процессе устной коммуникации участников с разными званиями происходит смешение формального и неформального дискурсов. В связи с этим трудность

вызывает необходимость провести грань между устным формальным и неформальным военным дискурсом. Сложность усиливается тем, что разговорная русская речь изобилует средствами выразительности, образности, эмоционально-окрашенной лексикой. Они проникают и в разговорную речь военнослужащих.

Лингвистический анализ текстов показал неоднозначность и сложность военного дискурса. В процессе обучения русскому как иностранному необходимо учитывать такие особенности военного дискурса, как соблюдение принципа субординации, которому в большей степени следуют участники ситуации общения, находящиеся ниже по званию (когнитивный аспект рассматриваемого направления обучения); осуществление выбора лингвистических средств в зависимости от дискурсивной ситуации и другие.

Рассмотрим специфику формирования дискурсивной иноязычной компетенции при обучении военному дискурсу.

### **1.2.5 Характеристика дискурсивной компетенции при обучении военному дискурсу на русском языке**

Для определения особенностей обучения военному дискурсу с учётом условий обучения рассмотрим данный вопрос в терминах, регулирующих образовательную деятельность военно-учебных заведений.

В руководящих документах, регулирующих образовательную деятельность военно-учебных заведений, результаты обучения описываются в виде перечня компетенций, которые должны быть сформированы у иностранных военнослужащих в процессе освоения русского языка. Перечень включает следующие компетенции:

– языковую (способность пользоваться русской лексико-грамматической системой на практике, следовать основным грамматическим, синтаксическим и стилистическим нормам, принятым в учебно-профессиональном общении на русском языке);

- речевую (способность понимать и воспринимать тексты социально-культурной сферы, научных текстов и текстов по специальности на русском языке, их продуцирование);
- коммуникативную (способность формулировать мысли посредством языка, способность общаться в профессиональной деятельности);
- лингвострановедческую (способность воспринимать русский язык, культуру и традиции русского народа), при этом дискурсивная компетенция не формируется.

В предыдущих параграфах была обоснована необходимость обращения к дискурсу при обучении иностранных военнослужащих русскому языку. При этом причина обращения к дискурсивной компетенции обусловлена тем, что сформулированная гипотеза может быть проверена на практике только при условии описания системы обучения военному дискурсу терминами образовательных стандартов высших учебных заведений, т.е. чтобы получить возможность внедрения разработанной системы, планируемые результаты обучения выразим перечнем компетенций с указанием этапов их формирования в процессе освоения военного дискурса.

Для подробного рассмотрения русскоязычной дискурсивной компетенции в военной сфере автор разработал классификацию компонентов дискурсивной компетенции, в основе которой лежит типология знаний, умений и навыков, необходимых для подготовки иностранных курсантов военных вузов России. Классификация составлена с учетом существующих классификаций структурных компонентов [Горбунов 2014: 167-171] и знаний и умений, формирующих дискурсивную компетенцию, описанных О.В. Луцинской [Луцинская 2009]. Описанные ниже результаты опубликованы в статьях автора: М.Б. Носова [Носова, Формирование 2020: 8-13 и Носова, 2018: 238-241].

Разработанная классификация включает следующие компоненты русскоязычной дискурсивной компетенции в военной сфере: институциональный, жанровый, лингвистический, экстралингвистический (включая социокультурный), стратегический и прагматический.

Рассмотрим состав каждого компонента дискурсивной компетенции и составим перечни знаний, умений и навыков для каждого из них.

**1. Институциональный компонент дискурсивной компетенции** включает знание правил общения в русской армии, военных кодексов и уставов; умение учитывать их в контексте общения на русском языке.

Социальные конвенции в армии основаны на воинском этикете, описанном в Уставе, и оформлены в коммуникативном кодексе военнослужащего [Ефремов, Зверев 2015: 73-78]. Безусловно, социальные конвенции поведения военнослужащего в первую очередь включают общие правила этикета, принятые в обществе, однако эти общие правила дополняются требованиями армейского этикета. Для военнослужащих конституцией поведения является строгая субординация как во время несения службы, так и в повседневной жизни. Субординация определяется статусно-ролевыми отношениями коммуникантов и основанным на них поведением в рамках служебного и внеслужебного взаимодействия, выполнении военных ритуалов.

Помимо прочего, социальные конвенции опираются на культуру речевого поведения и учитывают языковые, пара- и экстралингвистические средства: соответствующая ситуации общения лексика, тональность и громкость голоса, жесты, мимика, движения, позы, дистанция, вежливость, воспитанность, скромность, такт.

**2. Жанровый компонент дискурсивной компетенции** включает знание жанров военного дискурса, их композиционной структуры, условий смысловой целостности, грамматической и лексической правильности; умение определять жанры текстов и строить высказывания соответствующих жанров.

Рассматривая дискурс с точки зрения каналов передачи информации, выделим устный (формальный и неформальный) и письменный дискурс. Письменный и устный формальный отличаются обилием лексики военно-терминологической системы, использованием прецизионных слов, клишированностью, высокой степенью информативности, предельной ясностью изложения, краткостью и чёткостью формулировок, наличием особых форм

выражения волевого командирского начала. Если письменный и устный формальный дискурсы определяются строгими регламентами и канонами, устный неформальный, наоборот, изобилует жаргонизмами и арготизмами, экспрессивностью высказываний и образностью. Формальный дискурс определяется официально-деловым стилем речи. Неформальный используется при устной коммуникации военнослужащих.

Профессиональная речь военнослужащего требует владения всеми используемыми в ней жанрами во избежание возникновения дискурсивных проблем, связанных с недостаточными знаниями в области построения текстов и дискурсов определённых жанров в русской военной сфере. На основе анализа работ Т.С. Юсуповой, И.В. Уткиной и О.В. Оришак, была создана таблица с краткой характеристикой существующих жанров военного дискурса (Таблица 3).

Таблица 3 – Жанры военного дискурса

	<b>Виды</b>	<b>Пример</b>
<b>Письменные жанры</b>	боевые и служебные документы, акты военного управления	приказ, рапорт, инструкция, директива, распоряжение, донесение, разведывательная сводка, устав, доклад
	военно-технические, научно-технические	техническое описание, инструкция
	военно-научные, военно-публицистические, военно-политические материалы	статьи
	военно-художественные материалы	статьи, повести, рассказы (художественные произведения с элементами военных материалов)
	военные тексты международно-правового содержания	ультиматумы, условия перемирия или капитуляции, мирные и международные договоры, международные конвенции, определяющие условия ведения войн и запреты на боевое использование некоторых видов оружия
<b>Устные жанры</b>	коммуникация между военнослужащими	приказание, доклад, инструктаж, наставление (формальный дискурс); разговор, беседа

Жанры военного дискурса также можно представить в виде классификации по принципу формального или неформального дискурса. Так, в отличие от других видов письменных материалов, военно-художественные могут содержать как формальный, так и неформальный дискурс. Устные материалы представлены как формальным, так и неформальным дискурсом.

С методической точки зрения, представленную в *таблице 3* информацию следует использовать при обучении разным жанрам, учитывая особенности каждого из них. Военный дискурс разнообразен и нужно методически грамотно и системно относиться к его изучению. Этим обусловлена необходимость описания характеристик каждого жанра военного дискурса и принципов его использования при обучении русскому языку.

### **3. Лингвистический компонент дискурсивной компетенции.**

3.1. Знание системы изучаемого языка, умения продуцировать высказывание в соответствии с нормами русского языка, применять лексические и грамматические ресурсы иностранного языка; умение успешно воспринимать тексты, выделять и структурировать лексические и грамматические ресурсы иностранного языка.

Эффективная коммуникация в военной сфере предполагает знание системы русского языка, в том числе таких её особенностей, которые связаны непосредственно с военным дискурсом: знание грамматических характеристик военных материалов, клишированных конструкций военной речи, стилистической вариативности, военных терминов.

Грамматические особенности военных текстов включают широкое использование конструкций в страдательном залоге, причастных оборотов, отсутствие разнообразия временных форм глагола. Военным текстам присуще частотное применение параллельных конструкций, обилие неполных, эллиптических и клишированных предложений (для боевых документов), достаточно сложных для понимания, так как без знания полной расшифровки каждого элемента понять предложения такого типа невозможно.

Стилистическая вариативность (выбор языковых средств в зависимости от звания собеседника, от жанра военного дискурса, от формальности или неформальности дискурса) и жанровое разнообразие (пункт 2 данной классификации знаний) военных материалов обусловлены взаимодействием служб, отделов, функционированием военнослужащих в различных сферах деятельности. В каждой конкретной ситуации общение строго регламентировано и требует от участников коммуникативного акта знаний и подготовленности.

3.2. Знание идиоматических выражений и фразеологических единств, особенностей русского коммуникативного поведения в бытовой и военной сферах и умение использовать их ситуативно.

Помимо бытового использования русского языка, необходимо изучать особенности его употребления в профессиональной сфере. В отличие от пункта 3.1. текущей классификации в данном пункте речь идёт об идиоматичности военного дискурса, отличающегося образностью и самобытностью. На данный момент военный жаргон является малоизученной областью филологических знаний, однако активно используется в военной среде (а также отражает принадлежность к определённому роду войск), что подтверждает важность изучения данной лексики. Приведём несколько примеров жаргонизмов и фразеологизмов: *уши* - 1) связисты, 2) связь; *фазан* - молодой солдат весеннего призыва; *увал* - увольнение в город; *сучок* - автомат Калашникова со складным прикладом укороченный (АКСУ); *чтоб служба мёдом не казалась* – «присказка, с которой старики припахивают молодых» [Журнальный зал]; *ровнять по нитке* - линии всех одеял на кроватях должны быть расположены на одном уровне; *отбить подушку* - с помощью рук или двух дощечек солдат должен добиться, чтобы его подушка стала параллелепипедом [Словарик армейских терминов и понятий].

В предыдущем параграфе были представлены результаты анализа лингвистических характеристик текстов, которые легли в основу заданий, направленных на формирование знаний и умений в рамках обучения военному дискурсу. Варианты заданий отличаются разнообразием содержания. Приведём



несколько заданий в качестве примера использования результатов проведённого анализа. Задания относятся к пунктам 3.1. и 3.2. данной классификации. Следующие результаты основаны на работе автора: М.Б. Носова [Носова, Военный дискурс 2020: 484-488].

С целью формирования или проверки сформированности навыков использования дательного падежа предлагаем выполнить грамматическое задание, в рамках которого необходимо составить предложение, в котором должны использоваться предложенные слова. Например, из слов *солдат, письмо, мать* нужно составить предложение *Солдат написал письмо матери*; из слов *капитан, приказ, лейтенант* - предложение *Капитан отдал приказ лейтенанту*. Послетекстовые задания также могут использоваться для проверки степени усвоения окончаний падежей. Например, предлагается прочитать текст, выписать все существительные в творительном падеже и составить с ними словосочетания.

Лексические задания могут включать игры, например, «Расскажи историю», в которой используются кубики с изображением военной лексики (Story teller) [Носова 2018: 484-488] или «Объясни слово» (Alias), в ходе которой нужно объяснять военные слова, написанные на карточках. Варианты данных игр разнообразны, так же, как и разновидности других лексических игр. Для снятия трудностей понимания сложных слов предлагаем проанализировать их состав: *спецсообщение, сухпай, вещмешок, опергруппа*. Также для работы с лексикой предлагаем использовать послетекстовые задания, в которых нужно, например, прочитать или прослушать текст и найти военную лексику.

С целью формирования знаний синтаксических особенностей военных текстов предлагаем выполнить задания на преобразование активных конструкций в пассивные; задания на поиск заданных конструкций в тексте (например, поиск неполных предложений); задания на распознавание заданных конструкций на слух в процессе аудирования неадаптированных текстов военного дискурса.

Задания, направленные на формирование знаний устного дискурса, характеризуются наглядностью, образностью, наличием аудио- или видеоряда военной тематики. В заданиях используются видеоматериалы: аутентичные

художественные, документальные фильмы о войне; песни, изображения, фигурки солдатиков и военной техники и др.

В качестве одного из вариантов заданий, направленных на изучение императивов, предлагаем задание на распознавание императивов на слух, в ходе которого необходимо просмотреть фрагмент военного фильма, найти императивы и предложить свои варианты приказов. Использование императивов в приказах отрабатывается при выполнении заданий, в которых нужно прослушать аудиофрагменты и определить, в каком из них был приказ. С целью изучения структуры приказов предлагается посмотреть фрагмент военного фильма с приказом и составить аналогичные приказы по услышанным образцам или после просмотра фрагмента предложить возможное с точки зрения синтаксиса продолжение фразы.

#### **4. Пара- и экстралингвистические компоненты дискурсивной компетенции.**

*4.1. Знание правил экспрессивного интонирования высказывания; умение проводить эмоциональное оценивание участников коммуникативного акта, включая себя, оценивание атмосферы и различение эмоционально-окрашенных ситуаций общения.*

На основании особенностей речи военнослужащих были сформулированы принципы речевого общения в военном дискурсе: краткость, лаконичность, сжатость, чёткость и конкретность формулировок, точность и ясность изложения, чёткое разделение мыслей (фокусов внимания). Исходя из правил речевого этикета, речевое общение необходимо строить на понятиях гуманизма, гармоничности, нравственности, законности и права, целесообразности и эстетичности. Построенная на данных принципах речь легко воспринимается и вместе с эмоционально-образной выразительностью объективно обладает категорической императивностью, что свидетельствует о её иллокутивной силе.

На отбор данных принципов речевого общения оказывают влияние пара- и экстралингвистические компоненты речи. К паралингвистическим относим

сопровождающие речь неязыковые средства: мелодика, интенсивность звука, длительность пауз, слогов, темп речи, ритм, высота тона и др. В данной работе рассматривается реализация данных компонентов в военном дискурсе: например, смена высоты тона связана с возникшими в процессе дискурса подозрениями о возможности быть подслушанными; ритмичная речь или песня способствуют повышению качества строевого шага; интонирование высказываний может быть направлено на выделение разной степени важности отдаваемых приказов или на изменение эмоционального состояния собеседника (например, на допросе).

Проведение эмоционального оценивания участников коммуникативного акта включает оценку психологического состояния по внешности, речи, движениям, жестам и мимике. Данная оценка может помочь определить готовность собеседника вступить в диалог, истинность и ложность высказываний, уважение или презрение, испытываемые к участникам диалога, страх и другие эмоции. Различение эмоционально-окрашенных ситуаций общения поможет выбрать правильную стратегию и тактику поведения.

4.2. Знание возможных вариантов экстралингвистического контекста коммуникационной среды данного национально-институционального дискурса; умение декодировать экстралингвистический контекст коммуникационной среды.

Экстралингвистические компоненты (факты реальной действительности, без знания которых невозможно интерпретировать высказывание) могут быть связаны с ведением войны, формированием новых понятий, находящихся отражение в языке, введением новых систем вооружения, с появлением новых угроз, новых видов ведения войны, а также связаны с другими инновациями в военном деле.

4.3. Знание возможных социокультурных контекстов коммуникационной среды и умение их декодировать.

Отметим особенности контекстов армии как культуры.

Ситуация общения – комплекс характеристик определённого речевого акта, который включает место, время, особенности обстановки, адресата и адресанта, цель акта и др. На основе данных характеристик выбирается жанр общения,

речевая тактика и стратегия. Так как общению в военной среде свойственна изменчивость в часто и быстро меняющихся обстоятельствах, принятие быстрых решений, моментальное реагирование на меняющийся ход военных действий и вследствие получения распоряжений начальства, то военному дискурсу свойственна высокая степень импровизации, связанная с изменением боевой обстановки, что требует подготовленности. Для выработки навыков учета ситуации общения необходимо отрабатывать данные знания на практике в различных ситуациях с дальнейшим анализом и разбором ошибок. Адресат является неотъемлемым компонентом ситуации общения, определяющим выбор языковых и речевых средств. Поскольку «мысль, оформленная в слове», всегда имеет адресата, когнитивный аспект исследования дискурса должен быть дополнен прагматическим, учитывающим фактор адресата высказывания. Сложно не согласиться с У. Эко в том, что «всякий текст есть некое синтактико-семантико-прагматическое устройство, чья предвидимая интерпретация есть часть самого процесса его создания» [Эко 2005: 25].

Фактор адресата в высказывании (тексте) связан, прежде всего, с теми элементами его структуры, которые в силу своей стратегической расположенности призваны фокусировать внимание читателя и, следовательно, облегчить ему декодирование авторского послания. Система средств прагматического фокусирования составляет «интерпретационную программу», предназначенную автором своему «образцовому» читателю (термины У. Эко).

Несомненно, знание адресата играет фундаментальную роль в процессе военного общения. В ходе службы общение военнослужащих происходит на трёх уровнях: общение начальников с подчинёнными; общение равных по должности и званию; общение подчинённых с начальниками. Особенности адресата и необходимый формат дискурса обуславливают выбор жанра и стиля общения, что ведёт за собой выбор собственно языковых средств. Вместе с этим знание адресата требует обязательного учёта общих и конкретных знаний о ситуации общения, изложенных выше.

4.4. Знание норм речевого поведения с учётом социокультурной специфики русского языка и умение осуществлять речевое и неречевое взаимодействие с учётом данной специфики.

Осмелимся предположить, что для успешной коммуникации в военной сфере на сегодняшний день становится важным учитывать культурно обусловленное знание. Актуальность данной идеи подтверждается тем, что армия представляет собой социальный институт, в котором в условиях глобализации стало расширяться межкультурное партнёрство. В частности, этот процесс происходит в военных вузах России. Иностранцы военнослужащие со всего мира стремятся поступить в военные вузы России для получения образования в стране с обширной военной историей. В таких условиях неизбежно сосуществование и взаимодействие культур: национальных, военных и гражданских. Иными словами, представители указанных культур в процессе коммуникации создают особое коммуникативное пространство, в котором рождается межкультурный дискурс на русском языке в социальном институте армии.

Таким образом, мы можем сказать, что межкультурная коммуникация в военной сфере, сфере с особыми канонами, правилами и принципами поведения, в сфере, обслуживающей оборону и суверенитет страны, представляет собой особую область, в которой учёт культурно обусловленных знаний во время коммуникации военнослужащих является категорической необходимостью.

Для эффективного использования культурно обусловленного знания в процессе общения, а также с целью избегания коммуникативных неудач в процессе межкультурной коммуникации следует обратиться к когнитивной лингвистике, занимающейся выявлением способов представления культурно обусловленных знаний. Эти знания оформляются в виде культурных моделей, описывающих тот или иной фрагмент знаний, неотъемлемых в данной культуре. Данный фрагмент в совокупности с описанными выше собственно языковыми знаниями формирует лингвокультурную модель как единицу обучения культурно обусловленному знанию.

Все вышеуказанные принципы речевого общения в армии должны строиться на таких концептах, как полезность, удобство, достоинство человека.

## **5. Стратегический компонент дискурсивной компетенции.**

5.1. Знание правил логического построения высказываний; умение планировать речевое взаимодействие на русском языке в соответствии с темой и целью коммуникации.

Правила логического построения предполагают логику и структурирование текста, связаны с топиком и темой общения.

5.2. Умение прогнозировать, оценивать и изменять направление коммуникации.

5.3. Умение логически выстраивать высказывания на русском языке.

Основное умение, формирующее дискурсивную компетенцию, заключается в умении понимать и создавать логичные и связные речевые высказывания в устной или в письменной форме. Это умение раскрывает глубокий смысл дискурса, разрешающего вопрос об отношениях между языком, историей и субъектом [Серио 2001]. В данном контексте дискурсивная компетенция является одним из критериев диагностики уровня развития языковой личности, т. к. включает в себя такие параметры, как использование средств общения, владение приёмами организации текстовой информации, степень овладения жанрово-структурными элементами языка, личностный опыт объекта [Носова, Формирование 2020: 8-13].

5.4. Умение анализировать устный и письменный текст с точки зрения наличия в нём явной и скрытой, основной и второстепенной информации.

5.5. Умение осознавать коммуникативное намерение субъекта.

## **6. Прагматический компонент дискурсивной компетенции.**

Формированию наивысшего мотивационно-прагматического уровня владения языком (в нашем случае, иностранным языком) способствует осуществление целенаправленного планирования личностного смысла и его облечение в «конкретные вербальные средства, то есть дискурс», «направленный на изменение когнитивного и интенционального состояния адресата в

коммуникативном пространстве» [Пушкин 1989: 46-50]. В таком качестве уровень дискурсивной компетенции является отражением (и выражением) особенностей языковой личности.

6.1. Умение критически воспринимать дискурс и формировать личную позицию, создавать собственные тексты.

6.2. Умение проводить экспрессивно-эмоциональную оценку культурно-исторического и индивидуально-психологического плана.

6.3. Умение выстраивать поведение в соответствии с социокультурным и историко-культурным контекстами.

6.4. Умение описывать и объяснять факты, события и явления, выражать речевые интенции, мнения, чувства средствами русского языка.

В условиях русского военного дискурса языковая личность характеризуется наличием индивидуальных, социально-групповых, национальных и универсальных знаний, о которых говорилось выше.

6.5. Умение выражать в речи личностный мотивационный смысл общения.

Формированию наивысшего мотивационно-прагматического уровня владения языком (в нашем случае, иностранным языком) способствует осуществление целенаправленного планирования личностного смысла и его облечение в «конкретные вербальные средства, то есть дискурс», «направленный на изменение когнитивного и интенционального состояния адресата в коммуникативном пространстве» [Пушкин 1989: 46-50]. В таком качестве уровень дискурсивной компетенции является отражением (и выражением) особенностей языковой личности.

6.6. Умение руководствоваться собственной инициативой в выборе предметно-смыслового содержания и языкового материала в соответствии с ситуацией общения.

6.7. Умение интегрировать знания из различных сфер, в том числе из личного опыта.

Подводя итог вышесказанному, отметим, что дискурсивная компетенция многокомпонентна и включает масштабный перечень знаний и умений, необходимых для её формирования.

Таким образом, структурно-содержательное наполнение дискурсивной компетенции включает в себя шесть составляющих, в рамках которых предполагается формирование следующих знаний, умений и навыков (Таблица 4).

Таблица 4 – Структурно-содержательное наполнение дискурсивной компетенции

<b>Компоненты ДК</b>	<b>Знания, умения и навыки</b>
Институциональный	знание правил общения в русской армии, военных кодексов и уставов; умение учитывать их в контексте общения на русском языке
Жанровый	знание жанров военного дискурса, их композиционной структуры, условий смысловой целостности, грамматической и лексической правильности; умение определять жанры текстов и строить высказывания соответствующих жанров
Лингвистический	знание системы изучаемого языка, умения продуцировать высказывание в соответствии с нормами русского языка, применять лексические и грамматические ресурсы иностранного языка; умение успешно воспринимать тексты, выделять и структурировать лексические и грамматические ресурсы иностранного языка; знание идиоматических выражений и фразеологических средств, особенностей русского коммуникативного поведения в бытовой и военной сферах и умение использовать их ситуативно
Пара- и экстралингвистические	знание правил экспрессивного интонирования высказывания; умение проводить эмоциональное оценивание участников коммуникативного акта, включая себя, оценивание атмосферы и различение эмоционально-окрашенных ситуаций общения; знание возможных вариантов экстралингвистического контекста коммуникационной среды данного национально-институционального дискурса; умение декодировать экстралингвистический контекст коммуникационной среды; знание возможных социокультурных контекстов коммуникационной среды и умение их декодировать; знание норм речевого поведения с учётом социокультурной специфики русского языка и умение осуществлять речевое и неречевое взаимодействие с учётом данной специфики
Стратегический	знание правил логического построения высказываний; умение планировать речевое взаимодействие на русском языке в соответствии с темой и целью коммуникации; умение прогнозировать, оценивать и изменять направление коммуникации; умение логически выстраивать высказывания на русском языке; умение анализировать устный и письменный текст с точки зрения наличия в нём явной и скрытой, основной и второстепенной информации; умение осознавать коммуникативное намерение субъекта



## Окончание Таблицы 4

Компоненты ДК	Знания, умения и навыки
Прагматический	умение строить собственный речевой продукт; умение проводить экспрессивно-эмоциональную оценку культурно-исторического и индивидуально-психологического плана; умение критически воспринимать дискурс и формировать личную позицию, создавать собственные тексты; умение выстраивать поведение в соответствии с социокультурным и историко-культурным контекстами; умение описывать и объяснять факты, события и явления, выражать речевые интенции, мнения, чувства средствами русского языка; умение выражать в речи личностный мотивационный смысл общения; умение руководствоваться собственной инициативой в выборе предметно-смыслового содержания и языкового материала в соответствии с ситуацией общения; умение интегрировать знания из различных сфер, в том числе из личного опыта

Условия военного вуза диктуют свои требования к организации образовательного процесса. Учёт времени приезда курсантов, значительные различия между родным и русским языком, возрастные, межкультурные и другие особенности оказывают значительное влияние на процесс обучения, однако, несмотря на их наличие, образовательный процесс должен проходить максимально эффективно. Условия военного образования требуют от преподавателя поиска оптимальных современных методов и приёмов организации процесса обучения иностранных курсантов на подготовительном курсе.

Выше мы охарактеризовали компоненты дискурсивной компетенции, актуальные для процесса обучения военному дискурсу. Теперь определим, в какой степени формируются данные компоненты в существующих пособиях по обучению языку специальности в военном вузе. Для анализа были выбраны пособия, используемые на кафедре русского языка Военной академии связи имени маршала советского союза С.М. Будённого (Санкт-Петербург): *Вязовикова Л.В., Михайлова Э.П., Шестакова О.С. Русский язык. Учебные тексты и практические задания по теме: «Тактика, связь, управление»*; *Вязовикова Л.В., Михайлова Э.П., Холодкова Л.А. Русский язык. Сборник текстов в помощь изучению языка специальности, часть 1 и часть 2*; *Михайлова Э.П., Шестакова О.С. Русский язык. Учебные тексты и практические задания по теме «Боевые действия»*.

Результаты анализа представлены в Таблице 5.

Таблица 5 – Анализ учебников по языку специальности в военном вузе по компонентам дискурсивной компетенции

<b>Компоненты дискурсивной компетенции</b>	<b>Выраженность в пособии</b>
Институциональный	знание правил общения в русской армии, военных кодексов и уставов не формируется
Жанровый	представлен однотипными текстами одного жанра
Лингвистический	выражен значительнее других, представлены разнообразные грамматические упражнения
Экстралингвистический	исторические справки, понятие подвига в русской культуре
Стратегический	текст анализируется на наличие явной информации, задания нацелены на поиск прямых ответов на вопросы, подразумевается использование лексики из данного текста
Прагматический	собственные высказывания строятся при ответе на вопросы к тексту, при этом должна использоваться лексика из текущего или предыдущих текстов, при пересказе текста и составлении конспекта

Безусловно, нельзя говорить о том, что военному дискурсу совсем не обучают в традиционном подходе. В определённых заданиях некоторые компоненты дискурсивной компетенции формируются, но их формирование не организовано в систему и не является обязательной частью обучения (основой обучения), представлено фрагментарно. Это связано с подходом к обучению, так как подход по своей сути определяет стратегическую идею всего процесса обучения, вектор обучения, на основе которого происходит отбор методов, реализующих выбранную стратегию.

Таким образом, существующие пособия нацелены на обучение лексике специальности, в качестве материалов используется только текст, компоненты дискурсивной компетенции не формируются в полном объёме.

Для обучения военному дискурсу путём формирования рассмотренных компонентов с целью формирования визуальных образов культуры изучаемого языка необходимо объединить задания с видеоматериалами в единую систему, дополнив её другими средствами зрительной и слуховой наглядности. Для

решения этой проблемы актуальным является обращение к понятию медиаобразовательная среда.

### **1.3 Проектирование медиаобразовательной среды как условие эффективного обучения профессиональному военному дискурсу**

При отборе эмпирического материала для исследований в области когнитивной лингвистики используют естественный языковой материал в виде аудиозаписей реального дискурса. Отметим, что несмотря на то, что в методике преподавания иностранных языков выделяется аудиовизуальный метод обучения и активно используются средства зрительной и слуховой наглядности, записи реального дискурса в качестве материалов обучения используются редко. На этот недостаток следует обратить особое внимание в контексте обучения дискурсу и формирования дискурсивной компетенции.

Для преподавателя русского языка как иностранного в военном вузе важно учитывать особенности военного образования и наиболее эффективно организовывать образовательный процесс. Условия нахождения на территории военного вуза, как было отмечено ранее, имеют ряд ограничений и значительно сокращают возможности использования современных образовательных технологий. Однако с целью повышения эффективности преподавания необходимо тщательно продумать возможность использования имеющихся средств обучения и отобрать или разработать методические приёмы, максимально эффективные в имеющихся условиях.

Считаем, что для решения данной проблемы, следует рассмотреть понятие «медиаобразовательная среда», разработанное В.В. Гура.

Следующая характеристика МОС основана на работе автора: М.Б. Носова [Носова, Принципы 2019: 164-171].

Под медиаобразовательной средой (далее МОС) понимается культурно-образовательная среда, в которой главным носителем информации являются электронные образовательные ресурсы различной модальности (текст,

изображение, звук, видео), доступные пользователю в данной среде [Гура 2007]. МОС представляет собой обширную информационно-справочную базу, разрабатываемую для определенной области знаний.

В рамках данного исследования в центре внимания находится педагогически спроектированная МОС, которая в условиях военного вуза становится уникальной современной педагогической системой, имеющей своей целью организацию условий для гуманного целенаправленного взаимодействия индивидов с электронными информационно-образовательными ресурсами и медиа для изучения русского языка в интересах их личностно-культурного развития, положительной социализации и с целью вхождения в профессию.

МОС направлена на формирование визуальных образов культуры изучаемого языка. В качестве источника информации (средств обучения) используются аудиоматериалы (песни, аудиофрагменты из кинофильмов), средства наглядности (картины, фотографии, карты, изображения, презентации), материалы, формирующие фоновые знания (цитаты, шутки), игры, видеоматериалы (документальные, художественные, учебные фильмы).

МОС характеризуется единством темы и содержания, имитирует эффект погружения. В рамках изучения одной военной темы она прослеживается во всех составляющих образовательного процесса: в формулировках заданий, в особенностях речи преподавателя, в текстах, песнях, играх, видеофрагментах и др.

Следует отметить, что при организации работы с использованием медиаобразовательной среды решается ряд методических задач, часто не разрешаемых в ходе использования традиционных учебных материалов: адаптация к аутентичной языковой среде в конкретном социальном институте; формирование у обучающихся живых зрительных образов страны, общества и культуры изучаемого языка; моделирование языковой среды военного вуза; ориентация в социокультурных маркерах аутентичной языковой среды и социокультурных характеристиках людей; прогнозирование возможных социокультурных помех в условиях межкультурного общения в армии и способы

их устранения. Другими словами, МОС создает образовательную атмосферу военного пространства.

Условия военного вуза диктуют свои требования к процессу проектирования медиаобразовательной среды. Проанализировав те из них, которые влияют на педагогическую деятельность, выделим основные принципы проектирования медиаобразовательной среды военного вуза:

- 1) принцип мобильности и гибкости,
- 2) принцип эмоциональности,
- 3) принцип взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности,
- 4) принцип учёта родного языка,
- 5) принцип разноуровневого обучения,
- 6) принцип образности,
- 7) принцип сравнения и перекрёстного изучения культур,
- 8) принцип комплексного подхода к мотивации,
- 9) принцип аудиовизуального восприятия информации.

Сформулируем особенности медиаобразовательной среды военного вуза.

А. Средством повышения эффективности обучения может стать спроектированная медиаобразовательная среда военного вуза, нацеленная на формирование визуальных образов культуры изучаемого языка с использованием современных ИКТ.

Б. Визуальные образы следует формировать с помощью видеоматериалов и других средств обучения, которые позволят создать в аудитории условия коммуникации, приближенные к реальным, т.н. эффект аудиовизуального погружения.

В. Медиаобразовательная среда представляет собой гармоничную интеграцию традиционных форм обучения и информационных и коммуникационных технологий, индивидуализацию и дифференциацию обучения, основанную на социально-психологических и когнитивных особенностях современных обучающихся, правильно организованную работу по

овладению навыками и умениями, необходимыми для профессионального общения.

Г. Медиаобразовательная среда служит структурированной сферой накопления материалов.

Д. Медиаобразовательная среда способна снять ненужное напряжение в процессе обучения людей разных национальностей за короткое время.

Подводя итоги вышесказанному, отметим следующее. Во-первых, мы считаем, что средством повышения эффективности обучения может стать спроектированная медиаобразовательная среда военного вуза, нацеленная на формирование визуальных образов культуры изучаемого языка с использованием современных ИКТ. Во-вторых, визуальные образы следует формировать с помощью видеоматериалов и других средств обучения, которые позволят создать в аудитории условия коммуникации, приближенные к реальным, т.н. эффект аудиовизуального погружения. В-третьих, МОС представляет собой гармоничную интеграцию традиционных форм обучения и информационных и коммуникационных технологий, индивидуализацию и дифференциацию обучения, основанную на социально-психологических и когнитивных особенностях современных обучающихся, правильно организованную работу по овладению навыками и умениями, необходимыми для профессионального общения. В-четвертых, МОС служит структурированной сферой накопления материалов. В-пятых, МОС способна снять ненужное напряжение в процессе обучения людей разных национальностей за короткое время.

Таким образом, считаем, что использование медиаобразовательной среды на занятиях с иностранными военнослужащими является необходимым современным условием обучения в военном вузе.

МОС представляет собой совокупность текстов, фотографий, изображений, аудио и видеозаписей по одной теме. Для наполнения и эффективного использования медиаобразовательной среды в процессе обучения военному дискурсу необходимо отобрать соответствующий материал и классифицировать его по тематическому принципу и по типу материала (текст/фотографии/видео и

т.д.). для эффективного применения необходимо расположить материалы МОС в систематической последовательности или в структурированной методической системе, которой посвящена глава 2, дополнив её другими средствами зрительной и слуховой наглядности. Ниже приведём пример классификации видеоматериалов для наполнения МОС при обучении военному дискурсу.

Данная классификация направлена на обучение военному дискурсу в учебно-профессиональной сфере общения в русской армии. В классификации представлено по одному примеру каждого типа задания. Теоретическим основанием является, во-первых, разработанная классификация умений, необходимых для формирования дискурсивной компетенции на занятиях по русскому языку как иностранному в военном вузе (параграф 1.2.5.), и, во-вторых, обоснование целесообразности использования видеоматериалов как средства обучения (параграф 1.2.3.). Задания могут использоваться для обучения военнослужащих, владеющих русским языком на базовом уровне. Задания расположены по компонентам дискурсивной компетенции. Классификация заданий основана на работе автора: М.Б. Носова [Носова, Формирование 2020: 8-13].

### **1. Институциональный компонент.**

Задания на распознавание военного дискурса и создание собственного высказывания.

*Посмотрите три видеофрагмента и определите, где общаются военные.*

*Послушайте три аудиозаписи и выберите те, где общаются военные (по лексике и экстралингвистическим показателям: тембру, ритму, высоте).*

*Продолжите диалог, учитывая, что вы общаетесь с военными.*

### **2. Жанровый компонент.**

Задания на выбор жанра текста и выявление особенностей того или иного жанра.

*Прочитайте текст и определите жанр: отчет, доклад, инструктаж.*

*Установите единицы, по которым вы сделали выбор.*

### **3. Лингвистический компонент.**

Задания направлены на изучение лексико-грамматической составляющей данного дискурсивного события.

### 3.1. Задания по грамматике.

*Посмотрите видеофрагмент и выпишите инфинитивы (слова в соответствии с заданной грамматической категорией) / преобразуйте глаголы в императивы / в форму 3 л. мн. ч. и т. д.*

Рекомендации по отбору видеоматериала: один видеофрагмент или несколько небольших, возможно с разными дискурсивными событиями.

Рекомендации по выбору формы работы: индивидуальная (лингафонный кабинет).

Формируется лингвистический компонент структуры дискурсивной компетенции.

### 3.2. Задания на различение специальной лексики на слух в ситуациях общения.

*Посмотрите видеофрагмент и запишите пропущенные в тексте слова (глаголы/ императивы/ существительные/ прилагательные и т.д.)*

Рекомендации по отбору видеоматериала: видеофрагмент длительностью не более 1 минуты с количеством лексических единиц от 10 до 15.

Рекомендации по выбору формы работы: индивидуальная (лингафонный кабинет).

Формируется лингвистический компонент структуры дискурсивной компетенции.

### 3.3. Задания на соотнесение слов и словосочетаний с ситуативным визуальным контекстом.

*Прочитайте слова и словосочетания. Посмотрите видеофрагменты и соотнесите с ними слова и словосочетания. Скажите, какую дополнительную информацию о фактах, предметах, событиях, явлениях вы узнали после просмотра видеофрагментов.*

Рекомендации по отбору видеоматериала: в зависимости от дискурсивного события отбираются небольшие видеофрагменты, содержащие различные факты, предметы, события или явления.



Рекомендации по выбору формы работы: индивидуальная (лингафонный кабинет).

Формируются лингвистический, стратегический, прагматический компоненты дискурсивной компетенции.

#### 3.4. Задания на понимание военной лексики в ситуативном речевом контексте.

*Посмотрите два видеоклипа и объясните значение повторяющегося слова. Предложите ситуацию, в которой оно может использоваться.*

Рекомендации по отбору видеоматериала: два небольших фрагмента, транслирующих одну и ту же лексическую единицу.

Рекомендации по выбору формы работы: индивидуальная (лингафонный кабинет).

Формируются лингвистический, стратегический, прагматический компоненты дискурсивной компетенции.

### **4. Пара- и экстралингвистический компонент.**

Задания на анализ экстралингвистических параметров: ситуации общения, атмосферы, расположения участников речевого акта, их поведение, жесты, позы, темп и громкость голоса. Задания направлены на формирование речевой догадки. Используются разные приёмы обучения.

#### 4.1. Задания на имитацию речевого акта.

*Прочитайте сценарий видеоклипа. Посмотрите видеоклип и опишите, где находятся герои. Посмотрите фрагмент ещё раз и перескажите его. Разыграйте данный эпизод по ролям. Обратите внимание на жесты, мимику, расстояние между героями, голос.*

Рекомендации по отбору видеоматериала: видеоклип длительностью 1-3 минуты, описывающий одно дискурсивное событие.

Рекомендации по выбору формы работы: групповая.

Формируются лингвистический, экстралингвистический, прагматический, стратегический компоненты дискурсивной компетенции.

#### 4.2. Задания на описание ситуации и проведение анализа содержательной части речевого акта и экстралингвистических компонентов.

*Посмотрите эпизод и опишите ситуацию: где находятся герои, как они выглядят, во что одеты, что они делают. Посмотрите ещё раз и скажите, о чем говорят герои. / Посмотрите видеофрагмент без звука, опишите ситуацию и предположите, о чем говорят герои.*

Рекомендации по отбору видеоматериала: видеофрагмент с минимальным количеством реплик для первого варианта задания, диалог – для второго.

Рекомендации по выбору формы работы: групповая.

Формируются лингвистический, экстралингвистический, прагматический, стратегический компоненты дискурсивной компетенции

#### 4.3. Задания на развитие речевой догадки.

*Посмотрите эпизод фильма без звука и предположите, о чём говорят герои. Разыграйте по ролям. Затем посмотрите фрагмент со звуком и ответьте на вопросы.*

Рекомендации по отбору видеоматериала: видеофрагмент длительностью не более 1 минуты.

Рекомендации по выбору формы работы: групповая.

Формируются лингвистический, экстралингвистический, прагматический компоненты дискурсивной компетенции.

#### 4.4. Задания на анализ ситуации общения, описание участников и пара- и экстралингвистических составляющих.

*Посмотрите видеофрагмент и предположите, кто командир. Почему вы так думаете. Посмотрите продолжение фрагмента и проверьте свои предположения. Опишите поведение и голос командира, а также место, в котором находятся офицеры.*

Рекомендации по отбору видеоматериала: видеофрагмент длительностью не более 1 минуты, описывающий одно дискурсивное событие.

Рекомендации по выбору формы работы: индивидуальная (лингафонный кабинет).

Формируются лингвистический, экстралингвистический, прагматический, стратегический компоненты дискурсивной компетенции.

4.5. Задания на описание и анализ особенностей русского коммуникативного поведения.

*Посмотрите видеоклип, обратите внимание на особенности поведения (показать кулак, снять головной убор, когда кто-то умер, оставить на столе стакан водки с хлебом). Предположите, что значит эта особенность. Есть ли сходства с вашей страной?*

Рекомендации по отбору видеоматериала: несколько видеоклипов с разными культурными реалиями.

Рекомендации по выбору формы работы: групповая.

Формируются лингвистический, стратегический, прагматический компоненты дискурсивной компетенции.

## **5. Стратегический компонент.**

В связи с тем, что одного текста недостаточно для формирования дискурсивных умений и навыков, стратегический компонент включает задания с использованием скрипта фильма, аудиофайла без визуального ряда и самого видеоклипа, т. е. для обеспечения глубины понимания используется принцип интеграции текстового, аудиального и визуального представления информации из фильмов. В процессе выполнения заданий происходит сопоставление трёх элементов одного дискурсивного события с целью определить, какие экстралингвистические знания содержатся в видеоклипе, какую информацию они несут, имеет ли эта информация большое значение для формирования дискурсивной компетенции.

5.1. Задания на соотнесение аудиозаписи, видеоматериала и скрипта одного фрагмента фильма с целью определения особенностей каждого способа представления информации и его роли в процессе понимания дискурса.

*Прослушайте аудиозаписи к видеоклипам, в которых герои фильмов отдают приказы. Определите, в каком из них НЕ отдают приказ. Посмотрите видеоклипы и проверьте ваши предположения. При необходимости прочитайте скрипты видеоклипов. Подумайте, что помогло вам выполнить задание, с какими трудностями вы столкнулись.*

Рекомендации по отбору видеоматериала: видеофрагменты, не превышающие 10 секунд, содержащие один приказ.

Рекомендации по выбору формы работы: индивидуальная (лингфонный кабинет).

Формируются лингвистический, экстралингвистический, стратегический компоненты дискурсивной компетенции.

5.2. Задания на соотнесение скрипта видеофрагмента с видеорядом, анализ ситуации общения.

*Прочитайте скрипт видеофрагмента и предположите, что будет дальше. Посмотрите видеофрагмент, проверьте свои предположения и ответьте на вопросы по его содержанию.*

Рекомендации по отбору видеоматериала: видеофрагмент с большим значением имплицитной информации, не выраженной в языке.

Рекомендации по выбору формы работы: групповая.

Формируются лингвистический, экстралингвистический, прагматический компоненты дискурсивной компетенции.

5.3. Задания на анализ ситуации общения, выделение значимых единиц, их узнавание и вычленение из текста, построение собственного речевого продукта.

*Посмотрите фрагмент фильма, запишите важные слова и перескажите просмотренный фрагмент.*

Рекомендации по отбору видеоматериала: не более 1 минуты, количество выписанных лексических единиц от 10 до 15.

Рекомендации по выбору формы работы: индивидуальная.

Формируются лингвистический, прагматический, стратегический компоненты дискурсивной компетенции.

5.4. Задания на вычленение из диалога / монолога заданных дискурсивных элементов.

*Посмотрите видеофрагмент и отметьте приказы, которые вы услышали. / Отметьте, сколько приказов вы услышали.*

Рекомендации по отбору видеоматериала: видеофрагмент длительностью не более 1 минуты, описывающий одно дискурсивное событие.

Рекомендации по выбору формы работы: групповая.

Формируются лингвистический, экстралингвистический, стратегический компоненты дискурсивной компетенции.

#### 5.5. Задания на анализ общевоенных реалий.

*Посмотрите видеофрагмент и скажите, какие звания у героев сюжета.*

Рекомендации по отбору видеоматериала: несколько видеофрагментов, в которых показаны погоны с разными званиями.

Рекомендации по выбору формы работы: групповая.

Формируются лингвистический, стратегический, прагматический компоненты дискурсивной компетенции.

### **6. Прагматический.**

Задания отражают отношение говорящих к дискурсивной ситуации, включают экспрессивно-эмоциональную оценку и коннотации культурно-исторического и индивидуально-психологического плана.

#### 6.1. Задания на анализ видео к песням.

*Посмотрите видео к песням и скажите, что вы узнали из видео, какие эмоции оно вызвало? Как вы думаете, о чём песни? Прочитайте тексты песен и проверьте предположения.*

Рекомендации по отбору видеоматериала: клип песни.

Рекомендации по выбору формы работы: групповая.

Формируются лингвистический, экстралингвистический, стратегический, прагматический компоненты дискурсивной компетенции.

#### 6.2. Задания на оценку эмоционального состояния героев.

*Посмотрите видеофрагмент и скажите, как отреагировали герои на ситуацию (были рады, расстроены, удивились, никак не отреагировали). Сравните с вашей страной: как повели бы себя герои у вас на родине?*

Рекомендации по отбору видеоматериала: небольшой видеофрагмент, описывающий одно дискурсивное событие.

Рекомендации по выбору формы работы: групповая.

Формируются лингвистический, стратегический, прагматический компоненты дискурсивной компетенции.

Занятия, разрабатываемые с использованием видеоматериалов, являются эффективными в условиях обучения в военном вузе, повышают мотивацию, способствуют удержанию материала в памяти в течение длительного времени благодаря использованию образов, однако требуют тщательной подготовки. Данная классификация заданий с учётом компонентов дискурсивной компетенции может использоваться как средство обучения, повышающее интерес к занятию, побуждающее вступать в коммуникативный акт, имитировать экстралингвистические составляющие, использовать социокультурные особенности российского военного дискурса.

## Выводы по главе 1

1. Для эффективного обучения иностранных военнослужащих дискурсу на русском языке в русле когнитивно-коммуникативной парадигмы необходимо использовать результаты исследований теории дискурса, в частности, информацию о визуальном опыте (как основу доказательства необходимости использования видеоматериалов в обучении военному дискурсу); понятие дискурсивное событие (как основание выделения разделов в методической системе); роль контекста (для обучения фоновым знаниям).

2. Организационно-педагогические условия обучения иностранных студентов в военном вузе включают: различную продолжительность обучения вследствие разного времени приезда; различный опыт студентов в изучении русского языка; культурные и возрастные особенности курсантов, политическую ситуацию в их родной стране, в России и в мире, мотивацию к изучению языка, личностные особенности; особенности применения современных образовательных технологий в педагогической деятельности в военном вузе (информационные, видеотехнические, проблемно-деятельностные, рефлексивные).

3. Военный дискурс как вид институционального характеризуется определёнными языковыми чертами, стилистическими особенностями, спецификой тематики, системой убеждений, способов рассуждения в соответствии с дискурсивными законами: стремлением к сотрудничеству, достоверностью, информативностью (наличие темы и ремы), лаконичностью (ясность и экономность формулировок).

4. Обучение профессиональному военному дискурсу на занятиях по РКИ предусматривает формирование дискурсивной компетенции, состоящей из следующих компонентов: институционального, жанрового, лингвистического, пара- и экстралингвистического, стратегического и прагматического.

5. В процессе обучения дискурсу значимую роль при вербализации фокусов сознания играет визуальный образ как составляющая дискурса. Визуальный образ

культур различен, и для обучения военному дискурсу необходимо создавать фундамент визуального образа культуры изучаемого языка посредством использования визуальных средств обучения, содержащих образцы военного дискурса.

6. Необходимость применения видео определяется, во-первых, повышением эффективности усвоения материала, так как с помощью двух каналов восприятия учебная информация закладывается в долговременную память и ключом её извлечения служит любой из сигналов, направленных в мозг (слово или образ) (в когнитивной лингвистике – макроструктуры); во-вторых, реализацией определённой ситуации, содержащей проблему в каждом фрагменте, что вызывает потребность обучающихся вступить в полилог, высказать предложения по решению проблемы; в-третьих, многофункциональностью видео: получение новых знаний, актуализация, проверка, углубление, закрепление знаний, проведение эмоциональной разгрузки.

7. Обращение к художественным фильмам обусловлено следующим: во-первых, художественный фильм содержит образцы как формального, так и неформального военного дискурса; во-вторых, художественные фильмы позволяют продемонстрировать студентам военный дискурс как единство всех компонентов: институционального, жанрового, лингвистического, экстралингвистического, стратегического и прагматического; в-третьих, видеоматериалы способствуют повышению учебной мотивации студентов благодаря развивающемуся сюжету художественного фильма; в-четвёртых, использование художественных фильмов соответствует критерию художественной ценности, предъявляемому к отбору учебного материала.

8. Использование медиаобразовательной среды считается инновационной технологией, имеющей следующие характеристики: адаптация к аутентичной языковой среде; формирование у обучающихся живых зрительных образов страны, общества и культуры изучаемого языка; моделирование языковой среды; ориентация в социокультурных маркерах аутентичной языковой среды и социокультурных характеристиках людей; прогнозирование возможных



социокультурных помех в условиях межкультурного общения и способов их устранения.

## Глава 2 Методическая система обучения военному дискурсу

### 2.1 Методическая характеристика процесса обучения военному дискурсу

Для разработки методики обучения военному дискурсу необходимо рассмотреть фундаментальные понятия методики с учётом особенностей обучения иностранных военнослужащих подготовительных курсов военных вузов РФ и методических особенностей использования медиаобразовательной среды военного вуза, в частности видеоматериалов.

Определим базовую категорию методики – подход к обучению, который определяет стратегическую идею всего процесса обучения, вектор обучения, на основе которого происходит отбор методов, реализующих выбранную стратегию. Стратегической идеей процесса формирования дискурсивной компетенции является накопление дискурсивных знаний и формирование умений и навыков с помощью медиаобразовательной среды военного вуза. В этом отражается принцип изучения слова в различных форматах (текстовом, видео и аудио), так как слово является средством доступа к единой информационной базе человека [Лысенко 2013]. Для данной методической системы был выбран **дискурсивный подход**, основными чертами которого являются [Лысенко 2013]:

1) логико-дискурсивное овладение материалом (по принципам доминанты и комплементарности: взаимодействие частнонаучной, общенаучной и общекультурной областей происходит при выделении в них интегрированного содержания. Это даёт возможность создавать в процессе обучения условия для комплементарного взаимодействия на уровне логико-дискурсивного, образно-интуитивного мышления; формировать навыки индукции, абстрагирования, структурирования, систематизации, обобщения отдельных фактов, явлений, понятий);

2) формирование фоновых знаний (фоновые знания - социально-культурный фон, характеризующий воспринимаемую речь; фоновые знания помогают определить степень отношений между языком, историей и субъектом,

декодировать контекст среды коммуникации, «считать» экстралингвистический контекст, продемонстрировать своё отношение к ситуации общения. Объектом фоновых знаний является не слово, а пресуппозиции. Они не привязаны к какому-то конкретному слову, «это факт смыслового уровня сознания, который хранится там, в данном случае, в виде обобщённого образа нормы поведения» или в виде информации, фоновой информации - социокультурных сведений, характерных лишь для определённой нации или национальности, освоенных массой их представителей и отражённых в языке данной национальной общности [Виноградов 2001]).

3) обучение не только лексико-грамматическим особенностям военной речи, но и их функциям в военном дискурсе;

4) повышение лексической компетенции обучающихся, включая образное восприятие профессиональной лексики, создание тезауруса профессиональной лексики с примерами использования в военном дискурсе (в тексте, в аудио и видеоформатах);

5) формирование связей между словами, центральной идеи, обеспечивающей когерентность дискурса и фоновых контекстных знаний и интегрированное понимание ситуаций общения;

6) учёт экстралингвистических характеристик профессионального дискурса;

7) целостность и связность речевого произведения.

Выбор подхода определяется необходимостью разработать методику системного, интегрированного обучения именно военному дискурсу, который имеет особенности и ограничения, которые были отмечены ранее. Обращение к дискурсивному подходу обусловлено его системностью, интегрированностью, ориентированностью на личность и учебно-профессиональную и социально-бытовую сферы жизни с трёхмерной подачей материала (текст, аудио и видео). Дискурсивный подход является нелинейным, целостным, интегрированным, включает как выход в коммуникацию, так и наблюдение, и анализ существующих образцов дискурса.

Произведём выбор методов обучения. Метод – система взаимообусловленных методических принципов, объединённых стратегической идеей и направленных на овладение каким-либо видом речевой деятельности (Е.И. Пассов). Известно, что овладение речевой деятельностью на неродном языке является неотъемлемым компонентом формирования коммуникативной компетенции. В силу того, что дискурсивная компетенция связана с коммуникативной, процесс овладения видами речевой деятельности является значимым для её формирования. Взаимосвязь понятий можно описать следующим образом: если для формирования коммуникативной компетенции необходимо овладеть видами речевой деятельности, то для овладения видами речевой деятельности важно иметь сформированную дискурсивную компетенцию или по крайней мере знать, как её формировать. На основании вышесказанного можно распространить определение понятия метод указанием, помимо направленности на овладение видами речевой деятельности, направленностью на формирование дискурсивной компетенции для каждого вида.

В 70-е гг. термин «метод» использовался в широком значении и И.Л. Бим [1977] предложила выделить в методике термин «методическая система» как более конкретный, включающий, во-первых, тесную взаимосвязь непосредственно метода обучения с целями, содержанием, формами и средствами обучения [Пышкало 1975, Кузьмина 2002, Архангельский 1980] и, во-вторых, необходимость учёта планирования и организации, контроля, анализа и корректирования учебного процесса [Крысько 2001: 322].

В данном исследовании термин «методическая система» является наиболее подходящим, так как не один метод, а целая «система должна учитывать социальный контекст развития общества и сферы образования с одной стороны, а с другой — обеспечивать формирование ценностного отношения [...] к непрерывному образованию и постоянному пополнению дефицита знаний, возникающего в быстро меняющемся мире» [Фещенко 2013: 432-43].

Процесс получения военного образования иностранными военнослужащими протекает в чужой лингвокультурной среде, в отличном от родного социальном

контексте, в условиях столкновения культур, ценностей и взглядов, военных и политических установок, в условиях непрерывного обучения в постоянно меняющихся условиях окружающей действительности. Создание методической системы, нацеленной на повышение эффективности военного образования с учётом особенностей обучения иностранных военнослужащих в русских военных учебных заведениях, о чём было сказано в первой главе, должно стать приоритетным направлением современного военного образования.

Актуальность и значимость разработки методической системы основаны на работе автора: М.Б. Носова [Носова, Результаты 2020: 51-64].

Необходимость разработки методической системы обусловлена анализом результатов современных исследований, указывающих на корреляцию результативности процесса обучения с характером её организации. В работах ряда авторов отмечается, что гармоничная интеграция традиционных форм обучения с информационными и коммуникационными технологиями, индивидуализация и дифференциация обучения, основанная на социально-психологических и когнитивных особенностях современных обучающихся, правильно организованная работа по овладению навыками и умениями, необходимыми для профессионального общения, способствует повышению эффективности обучения иностранному языку. Таким образом, подтверждается необходимость разработки методической системы, направленной на реализацию стратегической идеи, заключающейся в накоплении дискурсивных знаний и формировании умений и навыков с помощью медиаобразовательной среды военного вуза в рамках когнитивно-коммуникативного направления.

Важность разработки данной методической системы обусловлена необходимостью создания актуальной и вариативной системы, удовлетворяющей современным потребностям и возможностям обучения иностранных военнослужащих и потребностям и возможностям армий тех стран, интересы которых представляют приезжающие военнослужащие, с применением современных образовательных технологий с учётом специфических условий военного вуза.

Актуальность методической системы обусловлена необходимостью учёта следующих особенностей сегодняшней действительности:

- 1) требований современного российского и иностранного военного образования;
- 2) культурных особенностей иностранных обучающихся;
- 3) инновационных подходов в педагогике и современных образовательных технологий;
- 4) особенностей межкультурного общения с представителями других культур, приезжающих в Россию для обучения в военных вузах;
- 5) формирования дружеских связей с военнослужащими из других стран с целью создания положительного отношения к России.

Вариативность содержания методической системы определяется возможностью преподавателя реагировать на изменения, происходящие в министерствах образования и обороны, связанные с новыми приказами и постановлениями, мировой политической обстановкой, с возможностью учитывать культурно обусловленные знания представителей разных стран, с использованием появляющихся новых образовательных технологий, принципов и приёмов обучения, актуальных для специфических условий обучения в военном вузе. В. И. Загвязинский отмечает, что «... любые образовательные концепции и системы требуют для своей реализации определённой системы действий. Если эта система достаточно вариативна и гибка, её чаще называют методической...» [Герасимов 2007: 89-95], в противном случае такая система приобретает форму педагогической технологии.

Условия любого вуза требуют от преподавателя тщательной подготовки к проведению занятий, в том числе учёта возникновения возможных ситуаций, педагогического чутья и быстрой реакции. Помимо общих особенностей, существуют особенности освоения русского языка иностранными военнослужащими в военных вузах. Разумеется, учесть все рассмотренные в Главе 1 особенности представляется невыполнимой задачей. Однако в связи с тем, что преподаватель вынужден работать в меняющихся условиях обучения и

осуществлять образовательный процесс эффективно, необходимо разработать методическую систему с учётом особенностей обучения в военном вузе и с рекомендациями для сокращения программы и подбора заданий, учитывающих особенности конкретной группы.

**Концепция** разрабатываемой методической системы предполагает накопление дискурсивных знаний и умений с помощью медиаобразовательной среды военного вуза.

Возвратимся к отмеченной выше взаимосвязи метода обучения с целями, содержанием, формами и средствами обучения в рамках методической системы, в подтверждение которой Т.С. Фещенко отметил, что «методическая система только тогда функционирует, когда она определяется целями, задачами и содержанием обучения» [Фещенко 2013: 432-435], и рассмотрим подробнее каждый компонент.

Цель обучения является одним из ключевых элементов методической системы. Выбор методов как фундаментального понятия методической системы зависит от поставленной цели, так как направлен на её достижение; от поставленных целей и выбранных методов обучения зависит выбор методических концепций. Таким образом, ключевым аспектом при разработке методической системы является корректная постановка цели обучения.

Цель обучения – решение какой-либо образовательной задачи, достижение поставленных результатов. В данной методической системе **цель** обучения заключается в формировании дискурсивной иноязычной компетенции на занятиях по русскому языку как иностранному с иностранными военнослужащими. Данная цель может быть реализована с помощью комбинированных **методов обучения**: сознательно-практического и коммуникативного.

Принципы обучения – базисные теоретические положения, с помощью которых формулируются способы достижения эффективности учебного процесса. Таким образом, в основе каждого метода лежит определённая система принципов обучения, объединяющая все принципы общей стратегической идеей [Капитонова, Московкин, Щукин 2014]. Напомним, стратегическая идея –

накопление дискурсивных знаний с помощью медиаобразовательной среды военного вуза. Метод даёт представление об общей стратегии обучения, это является его главной задачей – определить вектор обучения. Принципы представляют собой требования, предъявляемые к следующим элементам процесса обучения:

- 1) к отбору учебного материала,
- 2) к введению учебного материала,
- 3) к последовательности подачи материала,
- 4) к организации усвоения учебного материала,
- 5) к контролю результатов обучения.

В данной методической системе в рамках обучения военному дискурсу используются следующие общедидактические, психологические и лингвистические *принципы обучения*. К *дидактическим* принципам относятся принципы доступности и посильности учебного материала, концентризма в расположении учебного материала, обобщения материала, научности содержания обучения, функциональности обучения, связи теории с практикой, индивидуализации обучения и одновременно массового охвата обучающихся, сознательности, систематичности и последовательности обучения, наглядности, вариативности и альтернативности содержания; к *методическим* – принципы учёта межкультурного взаимодействия и культурных особенностей студентов, учёта специфики профессиональной направленности обучения, методологической выдержанности, ситуативно-тематической организации учебного материала, коммуникативности в естественных условиях, взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности; к *лингвистическим* – принципы системности, концентризма, отбора лексики, к *психологическим* – принципы комплексного подхода к мотивации, творческого саморазвития студентов.

Следующей характеристикой методической системы является содержание и приёмы обучения (действия по достижению целей). На основании последних разрабатываются задания, направленные на формирование знаний и умений, составляющих дискурсивную компетенцию (знания, умения и навыки,



составляющие дискурсивную компетенцию, подробно описаны в параграфе 1.2.5.).

Указанные выше знания и умения, определяющие дискурсивную компетенцию в военной сфере и формируемые в процессе обучения, выражаются в процессе работы с использованием трёх главных **организационных форм**: практических занятий, аудиторной самостоятельной работы (т.н. «сампо» - самоподготовка) и внеаудиторной работы. Возвращаясь к роли целеполагания, отметим, что в разрабатываемых заданиях объединяются цели одного занятия, группы занятий в рамках одного дискурсивного события, цели всего процесса обучения.

Следующие результаты разработки методической системы основаны на работе автора: М.Б. Носова [Носова, Результаты 2020: 51-64].

Возвращаясь к взаимосвязи метода обучения со средствами, отметим, что средством обучения является комплекс учебных пособий, технических приспособлений и материалов, с помощью которых осуществляется управление деятельностью преподавателя по обучению языку и деятельностью учащихся по овладению языком (А.Н. Щукин, Э.Г. Азимов). **Средства обучения** в данной методической системе представлены видеоматериалами (фрагментами фильмов), аудиоматериалами (песнями, аудиозаписями дискурсов); наглядными пособиями (картами, изображениями, презентациями), материалами для игр, текстами.

Охарактеризуем ещё один компонент методической системы, связанный с целями, – результаты обучения. Цели и результаты обучения находятся в тесной взаимосвязи, поэтому цели необходимо сопоставлять с планируемыми результатами. Как было отмечено в Главе 1, обучение в современных учебных заведениях согласно ФГОС и КТ (квалификационным требованиям) осуществляется на основе компетентного подхода, который также учитывается в данной методической системе (можно говорить о дискурсивно-компетентном подходе). В данной методической системе целью обучения является формирование дискурсивной иноязычной компетенции, из чего следует, что **результатом обучения** является формирование у военнослужащих

комплекса знаний, умений и навыков, составляющих компоненты дискурсивной компетенции. Данные компоненты можно описать с помощью предложенных в квалификационных требованиях по дисциплине «Русский язык» уровней обученности (Таблица 6).

Таблица 6 – Формируемые компетенции и перечень планируемых результатов обучения по дисциплине

Формируемые компетенции	Перечень планируемых результатов обучения по дисциплине
<p><b>Дискурсивная</b> – способность к формулированию мыслей посредством языка в соответствии с нормами русской лексико-грамматической системы с учетом особенностей общения в русской военной среде для ведения успешной профессиональной деятельности, а также понимание и восприятие текстов по специальности на русском языке</p>	<p><b>Знать:</b> основные языковые закономерности коммуникации в армии, правила военного речевого этикета и коммуникативного поведения в ситуациях учебного и профессионально-делового общения на русском языке, требования к оформлению специальной документации; роль языка в армии; русскую культуру, историю и традиции русской армии как национального и духовного достояния России.</p> <p><b>Уметь:</b> письменно и устно передавать и получать информацию в соответствии с языковыми нормами общения в армии, в соответствии с ситуацией общения и другими составляющими военного дискурса; пользоваться русским языком в процессе восприятия и порождения речи, для решения задач взаимодействия в процессе общения в военном учебном заведении в соответствии с нормами изучаемого языка, а также в соответствии с уставом и правилами поведения в русской армии; конструктивно общаться с членами многонационального коллектива для наибольшей эффективности достижения поставленных учебно-профессиональных целей; читать и анализировать литературу общевойскового характера; объяснять свою точку зрения, анализировать тактические действия; пользоваться фактами языка и речи для реализации целей общения в соответствии с нормами и традициями культуры военного русского языка; использовать в целях общения национально-культурные компоненты русского языка, речевого этикета и невербальных средств общения.</p> <p><b>Владеть:</b> системой сведений об особенностях русского языка в армии; правилами построения собственного речевого произведения в условиях общения в военном коллективе; коммуникативной компетенцией, необходимой для квалифицированной деятельности в военно-профессиональной сфере в соответствии со специальностью.</p>

Перечень планируемых результатов составлен на основании компетенций, определённых во ФГОС по данной специальности, квалификационных требований к военно-профессиональной подготовке выпускников по данной военной специальности и рабочей программы учебной дисциплины для иностранных военнослужащих подготовительного курса.

Согласно требованиям ФГОС, обучение в военном вузе, как и в гражданском, необходимо осуществлять с применением современных образовательных технологий. Как было сказано в параграфе 1.2.2, возможность применения современных образовательных технологий в условиях военного вуза ограничена. От преподавателя требуется знание существующих технологий, их комбинация и переориентация на специфические условия обучения, что обуславливает необходимость преподавателя быть мобильным.

Под технологией обучения понимаем систему приёмов обучения, практическое воплощение принципов обучения, реализацию теории (Е.И. Пассов). Перед тем, как рассмотреть технологии обучения, применяемые в разработанной методической системе, и их роль в разработке системы, отметим, что методическая система состоит из дискурсивных событий, каждое из которых включает несколько блоков. В данной методической системе в рамках дискурсивного подхода все блоки занятий построены по различным технологиям обучения, и, в свою очередь, вся методическая система построена по технологии, характеризующейся наличием разных технологий в каждом блоке. Были определены и охарактеризованы следующие блоки методической системы: формирование фоновых знаний; формирование лексико-грамматических навыков на основе текста; актуализация фоновых знаний и изученного лексико-грамматического материала в заданиях с использованием видеофрагментов; формирование специальных знаний и умений в рамках обучения конкретному дискурсивному событию; применение полученных знаний и сформированных умений и навыков в заданиях, реализующих игровую технологию обучения; обращение к песенному материалу для формирования аудиовизуального образа;

переход от аудиторной коллективной работы к индивидуальной в лингафонном кабинете; осуществление контроля знаний.

Технология всей системы подчиняется используемому сознательно-практическому и коммуникативному методам. Два первых блока реализуют сознательную часть метода: первый блок направлен на формирование фоновых знаний по теме дискурсивного события, второй блок включает задания на изучение или повторение лексико-грамматического материала. Практическая часть метода реализуется в остальных блоках: блоке с видеоматериалами, блоке, нацеленном на формирование специальных знаний и умений в рамках обучения конкретному дискурсивному событию; блоке с игровыми технологиями, с песнями, с работой в лингафонном кабинете, блоке контрольных заданий. Коммуникативный метод реализуется во всех блоках.

В данной методической системе используется следующая классификация ***принципов обучения***:

- *отбор учебного материала*: принципы доступности и посильности учебного материала, учета культурных особенностей, комплексного подхода к мотивации, учета специфики профессиональной направленности научности содержания, индивидуализации обучения и одновременно массового охвата обучающихся, ситуативно-тематической организации учебного материала;

- *последовательность предъявления материала*: принципы систематичности и последовательности, комплексного подхода к мотивации, системности;

- *введение учебного материалы в образовательный процесс* основано на принципе сознательности;

- *организация усвоения учебного материала*: принципы активной коммуникативности, доступности и посильности, вариативности и альтернативности содержания, индивидуализации (положение автономии обучающегося), функциональности, наглядности, связи теории с практикой, межкультурного взаимодействия;

- *контроль результатов обучения*: принципы взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности, индивидуализации обучения и одновременно массового охвата обучающихся, взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности, концентризма, обобщения материала, творческого саморазвития.

В дополнение к существующим принципам были сформулированы и описаны следующие методические принципы.

1. Принцип многоканальности восприятия языкового материала, под которым понимается использование в обучении различных форм дискурсивного материала: аудиоматериалы (песни), средства наглядности (картины, фотографии, карты, изображения, презентации), игры, видеоматериалы (документальные и художественные фильмы, учебные фильмы). Данный принцип способствует адаптации к аутентичной языковой среде; формированию у обучающихся живых зрительных образов страны, общества и культуры изучаемого языка; моделированию языковой среды; ориентации в социокультурных маркерах аутентичной языковой среды и в социокультурных характеристиках людей; прогнозированию возможных социокультурных помех в условиях межкультурного общения и способов их устранения.

2. Принцип учёта организационно-педагогических условий обучения, под которым понимается необходимость учёта условий обучения при планировании образовательной деятельности / методики обучения.

Как было отмечено выше, принципы представляют собой требования, предъявляемые к следующим элементам процесса обучения: к отбору учебного материала, к введению учебного материала, к последовательности подачи материала, к организации усвоения учебного материала, к контролю результатов обучения. Рассмотрим подробнее отмеченные в Таблице 7 принципы.

Отбор учебного материала производился в соответствии с принципами доступности и посильности учебного материала, учёта культурных особенностей, учёта специфики профессиональной направленности, научности содержания, индивидуализации обучения и одновременно массового охвата обучающихся, ситуативно-тематической организации учебного материала.

*Дидактический принцип доступности учебного материала* вместе с *методическим принципом учёта культурных особенностей* подразумевают наличие культурных различий; данная методическая система не предполагает проведение сопоставительного анализа в силу того, что методическая система ориентирована на многонациональную аудиторию без учёта культурных особенностей определённых стран.

*Методический принцип учёта специфики профессиональной направленности* особенно актуален для данной методической системы, так как её целью является формирование дискурсивной иноязычной компетенции в условиях военного вуза, исходя из чего все задания данной методической системы связаны с профессией обучающихся.

*Дидактический принцип научности содержания* определяется использованием в данной методической системе современных образовательных технологий, достижений смежных дисциплин (когнитивной лингвистики и теории дискурса).

*Дидактический принцип индивидуализации обучения и одновременно массового охвата обучающихся* определяет использование лингафонного кабинета, просмотр видеоматериалов и прослушивание аудиозаписей, при этом учитывается сфера интересов (профессиональная направленность), эмоционально-чувственная сфера (условия военного образования), статус личности учащегося в коллективе (все курсанты – будущие командиры), использование компьютеров для проведения массового контроля знаний.

*Методический принцип ситуативно-тематической организации учебного материала* включает правила функционирования отобранного материала в жизненных ситуациях в военной сфере: в соответствии с этим принципом используется видео- и аудиоматериал, чтобы показать его функционирование в реальных ситуациях; внимание концентрируется не только на языковом, но и на всех компонентах дискурсивной компетенции. Источником информации являются неадаптированные видео, песни и тексты. Отбираются типичные и

жизненно важные для данного контингента учащихся ситуации и темы общения, на занятиях создаётся атмосфера, моделирующая реальную коммуникацию.

Введение учебного материала осуществляется на основании *методического принципа сознательности*, базирующегося на открытой системе целеполагания и мотивированности обучения. Если обучающемуся известна конечная цель обучения, материал усваивается эффективнее. В данной методической системе приобретённые навыки и умения сразу применяются на практике, благодаря особенностям обучения в военном вузе.

Последовательность подачи материала определяется *принципами системности, систематичности и последовательности, комплексного подхода к мотивации*.

*Методический принцип системности* выражается в том, что в рамках одного дискурсивного события все компоненты языка, а также все компоненты дискурсивной компетенции направлены на формирование представления о целостности системы, поэтому одно дискурсивное событие включает несколько блоков (обязательных и вариативных), формирующих навыки и умения разных компонентов дискурсивной компетенции.

*Дидактический принцип систематичности и последовательности* выражается в следующих правилах: тематическом расположении дискурсивных событий (связь, управление, тактика, анализ информации); от известного (формирование фоновых знаний, повторение известного лексико-грамматического материала) к неизвестному (знания, умения, навыки, относящиеся к экстралингвистическому, стратегическому и другим компонентам дискурсивной компетенции); осознание обучающимися связей между изучаемыми компонентами дискурсивной компетенции и блоками в рамках одного дискурсивного события. Отметим, что порядок блоков в разных дискурсивных событиях не меняется, количество блоков варьируется в зависимости от наличия вариативных.

*Принцип комплексного подхода к мотивации* реализуется в периодическом наличии мотивационных заданий, целью которых является психологическая

релаксация, целенаправленное отклонение от системности, а также вместе с принципом учёта культурных особенностей сравнение культур и мысленное возвращение в родную культуру.

*Принцип организации усвоения учебного материала* включает принципы коммуникативности, наглядности, вариативности и альтернативности содержания, индивидуализации (положение автономии обучающегося), активности, функциональности, межкультурного взаимодействия, концентризма в расположении учебного материала, взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности.

*Методический принцип коммуникативности в естественных условиях* (обучение военному дискурсу в военном вузе) объединяет цель и средство: цель – формирование дискурсивной иноязычной компетенции в условиях военного вуза, средство – медиаобразовательная среда; определяет использование образцов реальных ситуаций общения (видеоматериалы, песни, неадаптированные тексты), включает коллективные формы обучения, обсуждение проблемных ситуаций, усвоение грамматической формы и её функции.

*Дидактический принцип наглядности* включает обучение с использованием визуальных образов: видеоматериалов, таблиц, схем, картинок, презентаций; средства наглядности выступают источником информации о стране изучаемого языка.

*Принцип вариативности и альтернативности содержания* обусловлен наличием необязательных блоков в одном дискурсивном событии, возможностью выбора приёмов обучения исходя из потребностей конкретной группы обучающихся.

*Дидактический принцип индивидуализации* (положение автономии обучающегося) предполагает учёт психологических, культурных, профессиональных особенностей обучающихся, мировоззрения, сферы интересов, эмоционально-чувственной сферы, статуса обучающегося в коллективе.



*Дидактический принцип активности* предполагает напряжение внимания, мышления, памяти, воли; источником активности являются цели, мотивы, желания и интересы.

*Методический принцип функциональности* характеризуется формированием всех компонентов дискурсивной компетенции в комплексе в тесной связи с функциями в речи, а также данный принцип предполагает практическое овладение языком: содержание речи определяет выбор и усвоение средств её выражения.

*Принцип межкультурного взаимодействия* предполагает наличие культурных различий, однако эти различия не изучаются детально, учитывается многонациональная аудитория. На занятии уделяется внимание всем национальностям, предлагается делиться национально-культурным опытом.

*Принцип концентризма в расположении учебного материала* определяет движение от известного к новому (при этом изученное вводится в активное речевое общение), от простого к сложному; в одном дискурсивном событии концентром является одна тема, вокруг которой располагаются блоки по формированию разных умений и навыков, входящих в состав дискурсивной компетенции данного дискурсивного события, возможность продолжения изучения данного дискурсивного события.

*Принцип взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности* реализуется в рамках одного дискурсивного события (цикла занятий, состоящего из нескольких блоков).

Принцип контроля результатов обучения включает принцип обобщения материала, творческого саморазвития, индивидуализации обучения и одновременно массового охвата обучающихся.

*Принцип обобщения материала* реализуется в игровых заданиях.

*Принцип творческого саморазвития* реализуется в создании собственных высказываний с учётом всех компонентов дискурсивной компетенции.

*Принцип индивидуализации обучения и одновременно массового охвата обучающихся* реализуется в выполнении комплекса заданий в лингафонном кабинете, например, задания на анализ видеоматериалов.

Как было сказано выше, в данной методической системе все блоки занятий построены по различным технологиям обучения, реализующим определённые системы принципов и приёмов, включающим информационные, видеотехнические, проблемно-деятельностные, рефлексивные технологии.

Общая технология разработанной методической системы заключается в использовании медиаобразовательной среды.

Таким образом, разработанная методическая система является цельной интегрированной единицей и имеет следующие характеристики.

1. Методическая система реализуется с помощью сознательно-практического и коммуникативного методов обучения.

2. Методическая система основана на дидактических, методических, психологических и лингвистических принципах обучения. К *дидактическим* принципам относятся принципы доступности и посильности учебного материала, концентризма в расположении учебного материала, обобщения материала, научности содержания обучения, функциональности обучения, связи теории с практикой, индивидуализации обучения и одновременно массового охвата обучающихся, сознательности, систематичности и последовательности обучения, наглядности, вариативности и альтернативности содержания; к *методическим* – принципы учёта межкультурного взаимодействия и культурных особенностей студентов, учёта специфики профессиональной направленности обучения, методологической выдержанности, ситуативно-тематической организации учебного материала, коммуникативности в естественных условиях, взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности, а также сформулированные и описанные принцип многоканальности восприятия языкового материала и принцип учёта организационно-педагогических условий обучения; к *лингвистическим* – принципы системности, концентризма, отбора

лексики, к *психологическим* – принципы комплексного подхода к мотивации, творческого саморазвития студентов.

3. В качестве основных технологий обучения используются информационные, видеотехнические, проблемно-деятельностные, рефлексивные, технология медиаобразовательной среды.

Представленная в данном параграфе методическая характеристика процесса формирования дискурсивной компетенции включает постановку целей, задач, определение принципов и приёмов обучения. Следующим этапом является систематизация разработанных теоретических положений и их организация в единую методическую систему, структура которой описывается и обосновывается в следующем параграфе.

## **2.2 Структура методической системы**

Методическая система состоит из 4 частей, при этом каждая часть представляет одно дискурсивное событие. Каждое событие состоит из ряда последовательно расположенных блоков: формирование фоновых знаний; формирование лексико-грамматических навыков на основе текста; актуализация фоновых знаний и изученного лексико-грамматического материала в заданиях с использованием видеофрагментов; формирование специальных знаний и умений в рамках обучения конкретному дискурсивному событию; применение полученных знаний и сформированных умений и навыков в заданиях, реализующих игровую технологию обучения; обращение к песенному материалу для формирования аудиовизуального образа; переход от аудиторной коллективной работы к индивидуальной в лингафонном кабинете; осуществление контроля знаний.

Практическая реализация методической системы ориентирована на групповое обучение иностранных военнослужащих подготовительного курса военному дискурсу на русском языке. Данная методическая система была включена в программу дисциплины «Русский язык», раздел 2 «Общевойсковая

речь», тема 7 «Тактика. Связь. Управление» в Военной академии связи им. С.М. Будённого.

Методическая система состоит из 4 частей: часть 1 «Связь», часть 2 «Приказ», часть 3 «Тактика», часть 4 «Анализ информации». На изучение каждой части отводится 12 академических часов.

В силу того, что в качестве единицы обучения рассматривается дискурсивное событие, характеризующееся целостностью, каждая часть начинается с подобранной к содержанию дискурсивного события фразы.

Основным материалом методической системы, определяющим его логику и структуру, была выбрана книга В.О. Богомолова «Момент истины». Выбор книги был произведён по тематическому признаку, по принципу доступности и посильности учебного материала, по принципу художественной ценности, при выборе учитывался язык изложения, а также одним из критериев являлось наличие видеоматериала (фильм «В августе 44-ого», снятый по сюжету книги).

Порядок расположения тем обусловлен логикой повествования книги «Момент истины» В.О. Богомолова. Такое следование тем обусловлено принципом комплексной мотивации и движения по сюжетной линии, возможностью использовать текст книги параллельно с фильмом и со скриптами фильма. Это позволяет изучать материалы с помощью разных каналов восприятия информации.

Сложность при отборе текстов заключалась в необходимости сохранения логики изложения и компенсировалась ознакомительным просмотром тех эпизодов фильма, которые не были выбраны в качестве материалов методической системы в силу необходимости следования дискурсивным событиям и временными ограничениями.

Особенностью содержания методической системы является выбор заданий, нацеленных на формирование разных компонентов дискурсивной компетенции: сначала в большей степени формируется лингвистический компонент, затем - социокультурный и экстралингвистический, и в завершение - стратегический и прагматический. Институциональный компонент присутствует во всех заданиях

на основании принципа учёта специфики профессиональной направленности и ситуативно-тематической организации учебного материала и не предполагает отдельных заданий для его формирования.

Методическая система как цельная структура определяется наличием обязательных и вариативных блоков, выстроенных в определённой последовательности, при этом в каждом блоке используется определённая образовательная технология с использованием образных средств обучения. Рассмотрим последовательность блоков в методической системе без учёта порядка расположения заданий внутри блоков, однако отметим, что в методической системе в блоках задания располагаются по принципам системности, систематичности и последовательности, концентризма. Формулировки заданий универсальны, могут быть изменены и наполнены необходимыми уточнениями для каждого конкретного задания для каждой группы студентов; формулировки заданий адресованы преподавателю, т. е. содержат описание принципа выполнения задания. Все задания подчиняются одному дискурсивному событию, включают соответствующую лексику, грамматику, экстралингвистическую информацию и ситуации общения.

Охарактеризуем последовательность блоков, содержание работы и перечень формируемых компетенций в каждом из них.

Блок 1. Фоновые знания. Данный блок включает дискурсивную разминку, направленную на формирование фоновых знаний и на повторение лексико-грамматического материала.

А.Г. Горбунов установил определённый алгоритм речевого поведения коммуниканта, из которого на формирование фоновых знаний направлены два первых этапа: декодирование коммуникантом контекста среды коммуникации, «считывание» экстралингвистического контекста; демонстрация своего отношения к ситуации общения. Данная методическая система ориентирована на обучающихся подготовительного курса, так как именно на начальных этапах дискурсивная компетенция имеет большое значение для удачной коммуникации, выполняя объединяющую функцию. Фоновые знания выступают ресурсом, на

основе которого выстраивается подготовка к реализации первых двух этапов речевого поведения. Фоновые знания дополняют дискурс и помогают определить степень отношений между языком, историей и субъектом.

О.С. Ахманова и И.В. Гюббенет [Ахманова, Гюббенет 1977: 47-54] отмечают, что фоновые знания являются социально-культурным фоном, характеризующим воспринимаемую речь. По мнению А.Н. Крюкова, слово вызывает у говорящих определённые ассоциации, но, чтобы эти ассоциации возникли, необходимо овладеть невербальным знанием, которое или входит в семантику слова, или остаётся неязыковым. Исходя из этого не слово является объектом фоновых знаний, а пресуппозиции. Они не привязаны к какому-то конкретному слову, «это факт смыслового уровня сознания, который хранится там, в данном случае, в виде обобщённого образа нормы поведения» [Сорокин 1988: 28] или в виде информации, фоновой информации - социокультурных сведений, характерных лишь для определённой нации или национальности, освоенных массой их представителей и отражённых в языке данной национальной общности [Виноградов 2001]. Эти знания могут быть отражены в языке или быть экстралингвистическими.

Мы опираемся на определение фоновых знаний, данное в словаре методических терминов и понятий Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина: фоновые знания – это «знания, характерные для говорящих на данном языке, обеспечивающие речевое общение, в процессе которого эти знания проявляются в виде смысловых ассоциаций и коннотаций, соблюдения норм речевого поведения носителей языка» [Азимов, Щукин 2009: 340]. Для организации эффективной работы с фоновыми знаниями необходимо использовать современные образовательные технологии, методические принципы, приёмы и средства обучения. Задания для речевой разминки построены по принципу учёта видов речевой деятельности:

– *дискурсивная разминка*: ответить на вопросы по теме урока, определить тему урока, проверить наличие общих фоновых знаний по теме урока;

– *лексическая разминка*: употребить слово в словосочетании или предложении. Данное задание нацелено на повторение известной лексики по теме

урока. Известная лексика определяется лексическим минимумом по предыдущим темам обучения.

В данном блоке присутствует вариативная часть, включающая дискурсивное чтение и выполнение заданий: «Прочитайте текст и ответьте на вопросы к тексту», «Определите истинность или ложность высказывания».

Технология формирования фоновых знаний включает использование принципа сознательности, концентризма в расположении учебного материала, образности, принципа межкультурного взаимодействия, используется стратегия обучения асертивному поведению.

В результате изучения данного блока в целях создания социально-культурного фона формируются все компоненты дискурсивной компетенции.

На основании составленного перечня фоновых знаний, классифицированного по дискурсивным компонентам, была составлена типология заданий, направленных на формирование этих знаний.

Следующая типология заданий основана на работе автора: М.Б. Носова [Носова, Результаты 2020: 51-64].

1. «Цитаты». Задания данного блока включают обсуждение цитат, высказываний, изречений, пословиц и поговорок, относящихся к теме занятия. Например, в теме «Приказы. Императивы» предлагается обсудить высказывание А.В. Суворова «*Сам погибай — товарища выручай*», в теме «Тактика» фразу М.И. Кутузова «*Важно не крепость взять, а войну выиграть*», в теме «Связь» – фразу «*Без связи нет управления, без управления нет победы!*». Обсуждение цитат происходит на разных уровнях: языковом, речевом, социокультурном и, объединяющем все предыдущие, дискурсивном. Данные задания формируют знания, относящиеся к институциональному, лингвистическому, стратегическому и прагматическому компонентам.

2. «Сравнение армейских культур». Задания направлены на формирование культурного контекста (русская военная культура сопоставляется с родной военной культурой учащихся), организуются в форме беседы преподавателя с иностранными военнослужащими. При изучении темы

«Приказы» выбираются соответствующие тематике вопросы: *Вы знаете, как отдать приказ? Вспомните последний приказ, который вы слышали в России/на родине. Вспомните приказы, которые слышите каждый день. Кто их отдаёт? Чем они отличаются от приказов в вашей стране?* В теме «Тактика» обсуждается значение тактики и её важность на войне. Межкультурная составляющая заключается в том, что в ответах может использоваться информация из личного опыта, могут быть приведены примеры из жизни в России и из службы на родине. Данные задания формируют знания, относящиеся к институциональному, стратегическому, экстралингвистическому и прагматическому компонентам.

3. «Образы». В заданиях используются образы в качестве источника информации. Задания данного блока, выполняя функцию формирования фоновых знаний, по форме являются предтекстовыми и предпросмотровыми и используются перед началом восприятия основной информации урока. Например, в случае, если на занятии по обучению языку специальности средством обучения являются книги или фильмы о Великой Отечественной войне, то для формирования фоновых знаний по данной теме предлагается посмотреть небольшой эпизод документального фильма с минимальной языковой составляющей и ответить на вопросы, непосредственно затрагивающие уже известную обучающимся информацию о теме нового урока, например, какой войне посвящён урок, когда была эта война, какой год был серединой и концом войны. Затем предлагаются образные представления (фотографии, картинки, видеофрагменты) лексики нового урока, задание заключается в описании того, что изображено на предъявляемых материалах.

По форме подачи материала относим к данной группе заданий те, которые направлены на образное восприятие ситуаций общения с целью вычленения из потока речи необходимых языковых единиц. Например, в ходе речевой разминки, направленной на повторение фонетического и лексико-грамматического материала, можно использовать фрагменты художественных фильмов с лексикой пройденного урока, чтобы обучающиеся образно воспринимали фонетические



единицы, имитировали паравербальные составляющие, анализировали экстралингвистические компоненты речи. Например, в заданиях типа «Посмотрите видео и вставьте пропущенные слова» обучающимся предлагается несколько фрагментов фильма, длительностью не более 10 секунд, содержащих 1-2 предложения по теме урока, включая рассмотренную в фонетических упражнениях лексику.

К данной группе также относятся задания на анализ ситуаций общения в академии и в армии, выраженных одним предложением, и их сопоставление с соответствующими императивами. Императивы предлагаются в видеоаудиальной форме и представляют собой отрывки из кинофильмов длительностью несколько секунд:

<i>Преподаватель хочет, чтобы студент вышел к доске.</i>	<i>В атаку!</i>
<i>Командир призывает воинов атаковать.</i>	<i>К доске!</i>
<i>Солдат слышит, что летит снаряд.</i>	<i>За Родину!</i>
<i>Командир поднимает дух патриотизма.</i>	<i>Ложись!</i>

Задания данной группы формируют знания, относящиеся ко всем компонентам дискурсивной компетенции.

4. «Культурный контекст». Для организации диалога культур необходимо обращение к произведениям искусства (архитектуры и скульптуры, живописи и графики, музыки, садово-паркового искусства, театра, кино), а также биографии известных людей. Подобная информация о культуре создаёт образ определённой эпохи, передаёт её дух, эстетические и этические ценности; сравнение с родной культурой дополняет знания о ней, позволяя посмотреть на неё по-новому и глубже познать. К данной группе заданий относятся анализ песен военных лет, соответствующих тематике урока, анализ картин или биографических сведений о значимых людях определённой эпохи, например: «Прочитайте краткую информацию о полководцах. Прочитайте высказывания полководцев и найдите императивы. Ответьте на вопросы: Каких известных военных деятелей вашей страны вы знаете? Какие военные цитаты на родном языке вы знаете?» Информация о полководцах включает фото, годы жизни,

титулы, звания и некоторые цитаты. Задания данной группы формируют знания, относящиеся ко всем компонентам дискурсивной компетенции.

За этапом формирования фоновых знаний следует этап, направленный на формирование лексико-грамматических навыков.

Описание следующего этапа основано на работе автора: М.Б. Носова [Носова, Результаты 2020: 51-64].

Блок 2 включает текст и задания на формирование лексико-грамматических навыков. В рамках данного блока предъявляются и изучаются новые лексика и грамматика, относящиеся к данному дискурсивному событию.

Второй блок включает задания, в которых нужно ознакомиться с облаком из слов и предположить, о чём будет текст, а также задания с текстом, в которых нужно прослушать текст и ответить на практические вопросы. Суть практических вопросов и заданий заключается не в поиске готовых ответов в тексте и их зачитывании, а в поиске информации в тексте для использования при ответе на вопрос. Например, задание *«Дайте характеристику рации»*.

Задания на разные уровни языка включают не только задания на перевод лексики, но и на анализ лексических и грамматических явлений: *«В лексике урока найдите глаголы; найдите военную лексику»*, *«Определите вид императивов»*, *«Найдите императивы в тексте»*; задания на словообразование: *«Из каких слов составлены данные сложносокращённые слова?»*; задания, ориентированные на функциональность лексики и грамматики: *«Прочитайте фразы, которые используются, когда мы размышляем»*, *«Прочитайте вопрос и поразмышляйте над ним, используя фразы из Задания 1»*, *«Прочитайте фразы, которые используются, когда мы делаем вывод. Приведите пример»*, *«Прочитайте и проанализируйте примеры. Предположите, в чём заключается разница между вариантами»*; задания на выполнение по образцу: *«Отдайте приказ по образцу»*; задания с элементами аудирования: *«Слушайте приказы и выполняйте соответствующие действия»*; а также творческие задания: *«Запишите дату и придумайте событие»* и задания, предполагающие работу со словарём: *«Запишите слова в словарь»*.

В результате изучения данного блока формируются следующие компоненты дискурсивной компетенции: институциональный, жанровый, лингвистический (на разных уровнях языка), стратегический и прагматический компоненты.

Сформированные фоновые знания и изученный лексико-грамматический материал актуализируются в видеоматериалах в следующем блоке.

Блок 3 включает просмотр видеофрагментов и выполнение заданий к ним.

Технология обучения с использованием видеоматериалов предполагает следование принципам коммуникативности, наглядности, образности материала, принципу учёта культурных особенностей, принципу индивидуализации обучения и одновременно массового охвата обучающихся, принципам учёта специфики профессиональной направленности, комплексного подхода к мотивации, коммуникативности, принципам связи теории с практикой, функциональности, принципам интеграции текстового, аудиального и визуального представления информации из фильмов, взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности.

Классификация заданий с видеофрагментами представлена в параграфе 1.3.

В результате изучения данного блока формируются все компоненты дискурсивной компетенции.

После изучения материалов данного дискурсивного события (фоновые знания в блоке 1, лексико-грамматический материал в блоке 2 и видеоматериалы в блоке 3) следует вариативный блок заданий.

Блок 4 является вариативным и включает задания, направленные на формирование особых знаний и умений в рамках обучения конкретному дискурсивному событию.

Задания направлены на формирование умения работать с массивом информации, вычленять в потоке речи необходимую информацию, оформлять её на письме и кратко передавать смысл записанного: *«Начертите приведённую ниже таблицу»*; *«Слушайте 4 микротекста и заполняйте таблицу по образцу»*; *«Прослушайте ещё раз и проверьте»*; *«Прочитайте записанную информацию по образцу»*.

В результате изучения данного блока формируются следующие компоненты дискурсивной компетенции: институциональный, жанровый, лингвистический, стратегический.

Усвоив обязательную и дополнительную информацию по теме дискурсивного события, курсантам предлагается использовать полученные знания для дальнейшего формирования дискурсивных знаний и умений.

Блок 5 включает задания, направленные на реализацию игровой технологии обучения.

Технология данного блока основывается на принципах комплексного подхода к мотивации, учёта специфики профессиональной направленности, принципе индивидуализации обучения и одновременно массового охвата обучающихся, принципе коммуникативности.

Выделяют обучающие, познавательные, коммуникативные, контролирующие, обобщающие и другие игры. В данном блоке используются обобщающие игры, одновременно являющиеся коммуникативными и познавательными.

В разных дискурсивных событиях предлагаются различные игры: «Найди тактику», «Придумай тактику», «Да/нет», «Alias», «Звёзды и звания», «Story teller».

В результате изучения данного блока формируются следующие компоненты дискурсивной компетенции: институциональный, жанровый, лингвистический, стратегический, прагматический.

В продолжение использования средств образности в данной методической системе шестой блок основан на заданиях с использованием песен.

Блок 6 является вариативным и включает прослушивание песен и выполнение заданий на понимание их содержания и анализ. Данный блок нацелен на формирование аудиального компонента средств образности. Вариативность данного блока обусловлена тематическими ограничениями.

Технология данного блока основана на принципах образности, комплексного подхода к мотивации, концентризма и связи с предыдущим материалом.

Данный блок включает задания, нацеленные на проверку понимания содержания песни, анализ исторического периода её написания и происходящих в ней событий, на поиск лексических единиц («Найдите военные слова в тексте песни», «Найдите императивы»), на соотнесение песни с видео клипом, письменное краткое изложение содержания, задания на анализ возникших эмоций при прослушивании песни.

В результате изучения данного блока формируются следующие компоненты дискурсивной компетенции: институциональный, жанровый, лингвистический, экстралингвистический, стратегический, прагматический.

Аудиторная, преимущественно коллективная работа сменяется индивидуальной с использованием технических средств обучения иностранным языкам.

Блок 7 разработан для проведения занятий в лингафонном кабинете, включает задания с использованием разных средств образности: видео, аудио, изображений.

Технология, применяемая при работе в лингафонном кабинете, основывается на принципе индивидуализации обучения и одновременно массового охвата обучающихся, принципе взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности.

Типология заданий с видеоматериалами подробно рассмотрена в параграфе 1.3. Задания с аудиоматериалами включают задания типа «Послушайте аудиозаписи из фильма «Диверсант» и отметьте, где вы слышали приказ». Дискурсивность обусловила разработку группы заданий типа: «Посмотрите отрывок фильма и ответьте на вопросы» и «Прочитайте текст и проверьте свои ответы».

В результате изучения данного блока формируются все компоненты дискурсивной компетенции.

Блок 8 включает задания на контроль знаний.

Технология проведения контроля знаний основывается на принципе индивидуализации обучения и одновременно массового охвата обучающихся, принципе комплексного подхода к мотивации.

Принципы реализуются через игровые приёмы и обучение в сотрудничестве.

В качестве контроля знаний в конце каждого дискурсивного события курсантам предлагаются дискурсивные игры с целью оценки качества сформированности дискурсивной компетенции по данному событию: игры «Угадай слово», «Составь ситуацию», «Продолжи историю», «Определи порядок тактических действий», «Отдай приказ».

В результате изучения данного блока формируются все компоненты дискурсивной компетенции.

В данном параграфе была представлена структура методической системы, практическое воплощение которой представлено в *параграфе 2.3.3* (Часть 1. «Связь»), а также в *Приложении 1* (Часть 2 «Приказ», Часть 3 «Тактика» и Часть 4 «Анализ информации»).

## **2.3 Опытно-экспериментальная работа**

### **2.3.1 Участники, условия и этапы проведения эксперимента**

Достоверность изложенных теоретических положений и эффективность разработанной методической системы, направленной на обучение иностранных военнослужащих подготовительного курса профессиональному военному дискурсу на русском языке, определялись в процессе проведения эксперимента.

Проведение эксперимента предусматривало участие двух групп курсантов: экспериментальной и контрольной. Общее количество участников обучающего эксперимента – 82:

- экспериментальная группа (ЭГ = 42 человека);
- контрольная группа (КГ = 40 человек).

В экспериментальную группу вошли курсанты из Анголы, Камеруна, Саудовской Аравии. Все курсанты обучались в одной группе. В контрольную группу вошли курсанты из Камбоджи. Выбор данных групп обусловлен временем приезда и количеством курсантов в группах.

Опытно-экспериментальная работа состояла из следующих этапов:

- 1) констатирующего, нацеленного на определение начального уровня знаний курсантов;
- 2) обучающего, в ходе которого была реализована разработанная методическая система;
- 3) контрольного, цель которого заключалась в проверке сформированных знаний и умений после проведения обучающего этапа;
- 4) анализа полученных результатов.

Эксперимент проводился в естественных условиях обучения во время аудиторных занятий в течение 48 академических часов по 10 часов в неделю, включая 4 часа на констатирующий и контрольный эксперименты.

Обучение в ЭГ проводилось на основе пособия, разработанного автором данного исследования, в то время как студенты КГ обучались по основному пособию согласно тематическому плану дисциплины [Вязовикова, Михайлова, Шестакова 2017].

### **2.3.2 Анализ результатов констатирующего эксперимента**

Констатирующий эксперимент состоял из четырёх частей, соответствующих четырём дискурсивным событиям разработанной методической системы, и включал 20 заданий: часть 1 «Связь» - 4 задания, часть 2 «Приказ» – 7 заданий, часть 3 «Тактика» – 5 заданий, часть 4 «Анализ информации» – 4 задания.

На выполнение констатирующего эксперимента было предоставлено 2 академических часа, это время включало обязательную вступительную часть занятий в военном учебном заведении (приветствие, рапорт, объявление цели и

задач занятия), объяснение принципа выполнения заданий, выполнение заданий, двухминутный отдых для глаз каждые 20 минут. Материал эксперимента был оформлен в виде презентации Power Point. Эксперимент проводился в лингафонном кабинете. Каждый курсант выполнял задания в наушниках за отдельным компьютером.

Задания констатирующего эксперимента были ориентированы на проверку сформированности знаний и умений по разным компонентам дискурсивной компетенции, определённым в первой главе: институциональному, жанровому, лингвистическому, пара- и экстралингвистическому, стратегическому и прагматическому компонентам. Каждое задание проверяло сформированность нескольких компонентов дискурсивной компетенции, среди которых был выделен один или два основных. Порядок расположения заданий был обусловлен принципами доступности и посильности, а также ситуативно-тематической организации учебного материала. Разработанные задания были ориентированы на индивидуальное выполнение заданий по блокам: фоновые знания, текст и лексико-грамматический материал, видеофрагменты.

В первой части эксперимента преобладали задания, направленные на формирование лингвистического компонента дискурсивной компетенции. В концепции всего эксперимента особенность заданий дискурсивного события 1 «Связь», обуславливающая его расположение, заключалась в проверке владения лексико-грамматическим материалом общевойскового характера: военной лексикой (проверка зрительного и аудиовизуального восприятия) и пассивными конструкциями, определёнными частотностью употребления в военных текстах.

Во второй части преобладали лексико-грамматические задания, направленные на проверку умения узнавать императивы (в тексте, аудиозаписях, видеофрагментах), и умения применять эти знания. В концепции всего эксперимента особенность заданий дискурсивного события 2 «Приказ» заключалась в формировании лексико-грамматических навыков, а также навыков, присущих пара- и экстралингвистическому и прагматическому компонентам дискурсивной компетенции.



В третьей части преобладают задания, направленные на анализ действий субъектов коммуникации, на прогнозирование коммуникации, сравнение текстового и визуального представления информации. В концепции всего эксперимента особенность заданий дискурсивного события 3 «Тактика» заключается в том, что данная часть нацелена на анализ тактики поведения субъектов коммуникации и формирует пара- и экстралингвистический, прагматический и социокультурный компоненты дискурсивной компетенции.

В четвёртой части преобладали задания, направленные на анализ визуальной информации. В концепции всего эксперимента особенность заданий дискурсивного события 4 «Анализ информации» заключалась в анализе информации (описать и оценить увиденное), поступающей через аудиальный и визуальный каналы восприятия. Материалы констатирующего эксперимента представлены в *Приложении 2*.

Результаты констатирующего эксперимента в процентах представлены на Рисунке 1, где показано, что у обеих групп курсантов средний уровень сформированности всех компонентов дискурсивной компетенции был приблизительно одинаковый, разница варьировалась от 2% до 12%.

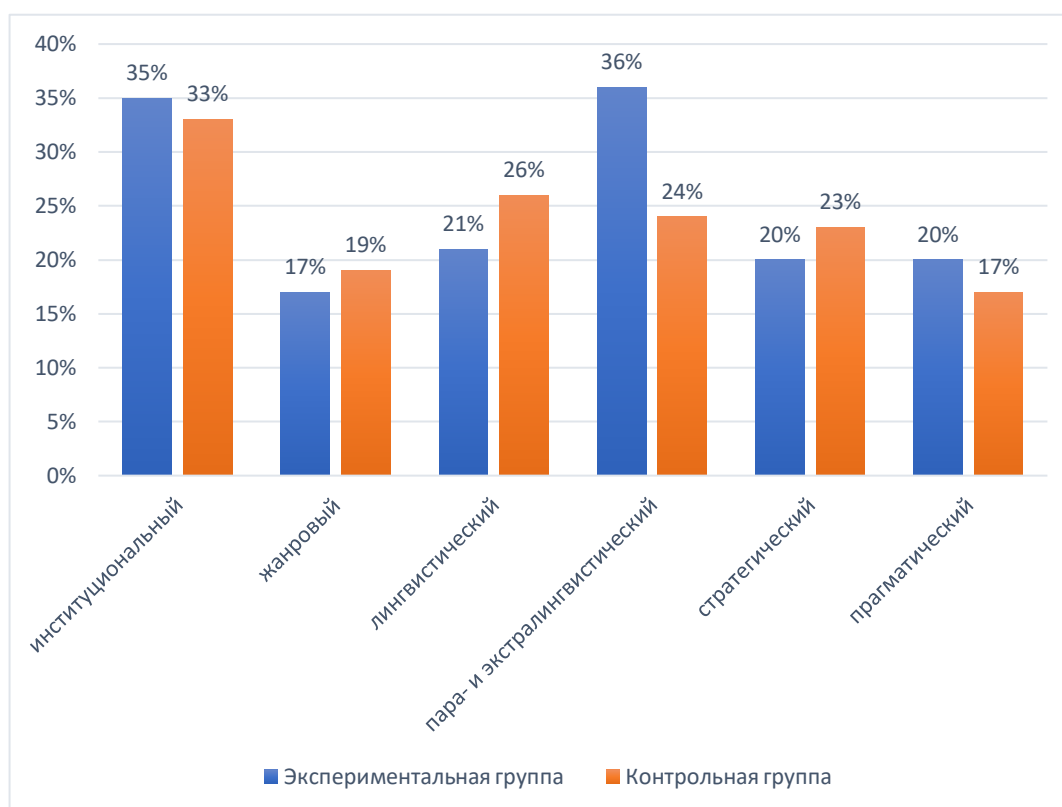


Рисунок 1 – Результаты констатирующего эксперимента с учётом компонентов дискурсивной компетенции

С целью доказать неразличимость уровня знаний курсантов обеих групп на этапе констатирующего эксперимента, целесообразно воспользоваться методами математической статистики и в частности t-критерия студента. Перед проведением расчёта t-критерия необходимо сформулировать гипотезу проводимого анализа: студенты экспериментальной группы сделали такое же количество ошибок, какое сделали студенты контрольной группы в ходе проведения констатирующего эксперимента ( $H_0 : \bar{X}_{ЭГ} = \bar{X}_{КГ}$ ). Альтернативная гипотеза заключается в том, что количество ошибок неравное ( $H_1 : \bar{X}_{ЭГ} \neq \bar{X}_{КГ}$ ).

Расчёт t-критерий студента проводится по следующей формуле:

$$t = \frac{\bar{x}_{ЭГ} - \bar{x}_{КГ}}{\sqrt{m_{ЭГ}^2 + m_{КГ}^2}} \quad (1),$$

где в числителе разница средних значений правильных ответов студентов из экспериментальной и контрольной групп, в знаменателе - корень квадратный суммы ошибок репрезентативности по этим группам.

Для расчёта t-критерий Стьюдента нужно иметь следующие данные: средние значения с учётом компонентов дискурсивной компетенции ( $\bar{X}_{ЭГ}$  и  $\bar{X}_{КГ}$ ), среднеквадратические отклонения ( $SD_{ЭГ}$  и  $SD_{КГ}$ ) и ошибки репрезентативности ( $m_{ЭГ}$  и  $m_{КГ}$ ).

Средние значения с учётом компонентов дискурсивной компетенции определены на основе правильных ответов респондентов обеих групп. В Таблице 8 представлено количество правильных ответов на вопросы контрольного эксперимента.

Таблица 8 – Количество правильных ответов на вопросы констатирующего эксперимента,  $\bar{x}$

Группа студентов	Компоненты дискурсивной компетенции, среднее значение ( $\bar{x}$ )
Институциональный	
ЭГ	12
КГ	11
Жанровый	
ЭГ	15
КГ	14
Лингвистический	
ЭГ	14
КГ	17
Пара- и экстралингвистический	
ЭГ	24
КГ	16
Стратегический	
ЭГ	13
КГ	15
Прагматический	
ЭГ	13
КГ	11

$$\bar{X}_{ЭГ} = (12+15+14+24+13+13)/6 = 15,16 \quad (2)$$

$$\bar{X}_{КГ} = (11+14+17+16+15+11)/6 = 14 \quad (3)$$

Для определения среднеквадратических отклонений ( $SD_{ЭГ}$  и  $SD_{КГ}$ ) необходимо предварительно найти дисперсию, так как среднеквадратические отклонения находятся по следующей формуле:  $SD = \sqrt{D}$ , где  $D$  - это дисперсия.

Чтобы найти дисперсию необходимо знать  $\bar{X}_{\text{ЭГ}}$  и  $\bar{X}_{\text{КГ}}$ , затем от каждого из значений отнять среднее и возвести полученную разность в квадрат, затем вычислить среднее арифметическое полученных квадратов разностей.

$$D_{\text{ЭГ}} = \frac{(12-15,16)^2 + (15-15,16)^2 + (14-16)^2 + (24-16)^2 + (13-16)^2 + (13-16)^2}{6} = 29,3 \quad (4)$$

$$D_{\text{КГ}} = \frac{(11-14)^2 + (14-14)^2 + (17-14)^2 + (16-14)^2 + (15-14)^2 + (11-14)^2}{6} = 5,3 \quad (5)$$

$$SD_{\text{ЭГ}} = \sqrt{29,3} = 5,41294744109 \quad (6)$$

$$SD_{\text{КГ}} = \sqrt{5,3} = 2,30217288664 \quad (7)$$

Ошибки репрезентативности ( $m_{\text{ЭГ}}$  и  $m_{\text{КГ}}$ ) можно найти по формуле  $m_r = \frac{SD}{\sqrt{n}}$ , где  $n$  - размер выборки ( $n_{\text{ЭГ}}=11$ ,  $n_{\text{КГ}}=10$ ).

$$m_{\text{ЭГ}} = \frac{5,41294744109}{3,31662479} = 1,6 \quad (8)$$

$$m_{\text{КГ}} = \frac{2,30217288664}{3,16227766} = 0,7 \quad (9)$$

Таким образом, можно рассчитать  $t$ -критерия Стьюдента:

$$t = \frac{15,16-14}{\sqrt{1,6^2+0,7^2}} = 0,38 \quad (10)$$

Находим число степеней свободы:

$$f = (n_{\text{ЭГ}}+n_{\text{КГ}})-2=19 \quad (11).$$

В таблице находим критическое значение  $t$ -критерия Стьюдента при  $p=0,05$  для числа степеней свободы  $f = 19$ :  $t_{\text{кр}} = 2,093$ .

Так как полученный  $t$  – критерий  $t = 0,38$  меньше критического значения  $t$ -критерия  $t_{\text{кр}} = 2,093$ , то можно сделать вывод о том, что нет оснований отвергать нулевую гипотезу, т.е. можно считать, что критерии двух выборок равны (уровень значимости  $p < 0,05$ ), другими словами экспериментальная и контрольная группы перед проведением обучающего эксперимента имеют примерно одинаковые знания военного дискурса с учётом компонентов дискурсивной компетенции.

В обеих группах возникли трудности при выполнении заданий со всеми компонентами дискурсивной компетенции. Каждое задание формирует несколько

компонентов дискурсивной компетенции, однако в каждом из них мы выделили основную. Далее проанализируем результаты констатирующего эксперимента с учётом компонентов.

В результате недостаточной сформированности лингвистического компонента при выполнении заданий «Прочитайте текст, найдите военные слова», «Преобразуйте в пассив», «Прочитайте текст и найдите императивы», «Посмотрите видеофрагмент фильма «В августе 44-ого» 00:15 – 01:12 и запишите пропущенные слова» были допущены такие ошибки, как «Началник», «разница» или «рацая» вместо «рация», «выход рации в эфир зафиксировались связистыми», «выход рации в эфир зафилсировались связистями» и др.

Недостаточная сформированность экстралингвистического компонента отразилась на допущении ошибок в таких заданиях, как «Послушайте аудиозаписи и отметьте, где НЕТ приказа (Диверсант 1 серия)», «Посмотрите видеофрагмент (01:12 – 02:15) и ответьте на вопросы: Как вы думаете, кто командир? Почему вы так думаете?», «Посмотрите видеофрагмент (2:15 - 3:10) и ответьте на вопросы: Кто командир (опишите его)? Почему Вы так думаете? Какие поведение и голос у командира?». Отметим несколько ответов на вопросы последнего задания: «Человек с картой.», «Командир то кто передает информацию другим», «Поведение командира это спокойныи. У него голос негронка.». Результаты показали, что некоторые курсанты справились с заданиями и смогли выразить свои мысли, однако подавляющему большинству не хватило знаний, позволяющих оформить свои интенции в рамках военного дискурса.

В результате недостаточной сформированности прагматического компонента в задании «Напишите любой приказ» были допущены ошибки. При записи приказа курсанты не уделяли достаточного внимания грамматике, что подтверждает мысль о необходимости взаимосвязанного обучения компонентам военного дискурса. Среди ответов отметим варианты «Стать» вместо «Встать», «Послушает» вместо «Послушайте» или «Слушайте», «Прослушает! Читайте! Идит ко мне сейчас!», из чего можно сделать вывод о том, что основные приказы

курсанты воспринимают исключительно на слух и не знают правил их написания, так как на занятиях не изучали их с грамматической точки зрения. Этот факт обуславливает необходимость изучения военных реалий в трёх форматах на занятиях по русскому языку.

В задании *«Прочитайте описание ситуации и отдайте приказ»* курсанты предложили разные варианты ответов, не всегда ответы содержали приказы и императивы. Предположительно, курсанты пытались симитировать высказывания командиров, которые они слышали. Кроме того, возможен перевод с родного языка. Приведём несколько примеров: *«НИЛЬЗИА ИСПОЛЬЗУЮТ телефон!»*, *«Уберитй телефонами»*, *«Не надо пользуютя телефонами у меня на уроке! Убиртите их!»*, *«Дайте мне телефону!»*, *«Не играл телефон»* и др.).

При выполнении задания *«Прочитайте текст и ответьте на вопрос: Зачем Алёхин запел песню?»* у курсантов возникли затруднения при оформлении мыслей с учётом норм русского языка, например, *«чтобы протвинк не определять его.»*, *«чтобы он заметились врагами!»*. Задача данного задания состояла в проверке способности курсантов анализировать действия субъектов коммуникации и оформлять свои мысли на русском языке. Похожим было задание *«Посмотрите видеофрагмент 4:34 – 5:38 и ответьте на вопрос: Почему лаяла собака?»*. *«Потому что он видел странного человека.»*, *«Потому что он видел человек который не знает»*, *«Потому что собака смотрила человек»* и похожие ответы. Полученные результаты свидетельствуют о том, что курсантам необходима практика в оформлении мыслей на русском языке при анализе действий субъектов коммуникации.

При выполнении задания *«Посмотрите видеофрагмент 18:45-19:29 и ответьте на вопросы: Что и где делал Андрей? Что он нашёл?»* курсанты единодушно ответили буквально, что Андрей *«Воду он пыл на лесу.»*, и не задумались о природе вопроса и о том, что он что-то искал в лесу, о чём свидетельствует второй вопрос, при ответе на который курсанты проявили смекалку и, не зная слово *«след»*, разными способами описали его: *«Признак врага.»*, *«Он нашёл фигур из ботинк»*, *«Он нашёл знак кроссофки»* и др. При

ответе на вопрос *«Как вы думаете, это важно?»* в основном курсанты ответили, что это важно без указания причины, а несколько курсантов верно отметили, что *«Это очень важно, потому что это может быть от врага»*.

Выполнить задание *«Посмотрите видеофрагмент 25:18-28:35 и ответьте на вопросы: 1. Почему Таманцев улыбнулся? 2. Что он нашел? 3. Как офицеры переговаривались? 4. Как вы думаете, почему Алёхин и Таманцев обнялись?»* удалось только некоторым курсантам. Например, на первый вопрос отвечали *«Он нашел сигнал что показание враг поэтому он улыбнулся.»* или *«Потому что он нашел знак своего друга.»*, на третий - *«Они переговаривались как птицы»* или *«Они говорили как утки»*, на четвёртый вопрос отвечали *«Потому что победы ближе.»*

Стратегический компонент был представлен в таких заданиях, как *«Посмотрите видеофрагмент 4:34 – 5:38 и ответьте на вопрос: Как вы думаете, хозяин дома будет разговаривать с Алёхиным? Почему?»*, а также *«Прочитайте диалог и подумайте, кто после диалога пойдёт за водой: Хижняк или Таманцев»*. При ответе на первый вопрос курсанты выбирали разные стратегии поведения коммуникантов и отвечали, например, следующее, *«Я думаю что да. Потому что хозяин будет хотеть знать почему он там.»*, *«Будет. Потому что у него был хороший план.»*, *«Не потому что он боялся военных»* и др. При ответе на второй вопрос курсанты сделали много ошибок предположительно из-за того, что у них не сформирован навык анализа просмотренных ситуаций общения с одновременным анализом языковой составляющей. Данное предположение подтверждают ответы на задание *«Посмотрите видеофрагмент 12:26 – 12:58 и ответьте на вопросы: Зачем Алёхин взял ведро? Алёхин действительно решил помочь Хижняку и принести ему воды?»*.

Таким образом, в результате проведения констатирующего эксперимента было установлено, что у обеих групп курсантов уровень сформированности компонентов дискурсивной компетенции приблизительно одинаковый. В ходе проведения эксперимента были выявлены возникшие трудности, связанные с тем, что курсанты ещё не сталкивались с подобными заданиями и проверяемые

компетенции у них не сформированы в полном объёме. Результаты показали, что курсантам не хватало знаний, позволяющих оформить свои мысли с учётом норм военного дискурса, им удавалось воспринимать военный дискурс на слух, однако с устным или письменным воспроизведением возникали трудности. Данные выводы подтверждают мысль о необходимости взаимосвязанного обучения компонентам военного дискурса.

### **2.3.3 Описание обучающего эксперимента**

Обучающий эксперимент проводился с экспериментальной группой в соответствии с разработанной методической системой.

В данном параграфе представлена практическая реализация разработанной методической системы, направленной на формирование дискурсивной компетенции на русском языке у иностранных военнослужащих подготовительного курса, на примере части 1 «Связь». Остальные части методической системы представлены в *Приложении 1*. В данном параграфе диссертации есть фрагменты текста, к которым не применялись требования по оформлению диссертации в соответствии с ГОСТ.

#### **Часть 1 «Связь».**

Данная часть в большей степени ориентирована на формирование лингвистического компонента дискурсивной компетенции, что достигается работой с текстом и выполнением лексико-грамматических упражнений.

#### **Блок 1 «Фоновые знания».**

Цель блока заключается в подготовке курсантов к изучению дискурсивного события «Связь», в обобщении или формировании знаний о Великой Отечественной войне 1941-1945 с использованием видеоматериалов и средств наглядности.

Основной формируемый первым заданием компонент дискурсивной компетенции – социокультурный как вид экстралингвистического.



## Задание 1. Ответьте на вопросы о Великой Отечественной войне 1941-1945 гг.

1. Посмотрите фрагмент документального фильма «Великая Война. 1 Серия. Барбаросса» 0:16-0:46 и ответьте на вопрос: о какой войне мы будем сегодня говорить?
2. Когда была Великая Отечественная война?
3. 1944 год – это начало, середина или конец войны?
4. Посмотрите на изображения и скажите, что/кто это.



Второе задание предполагает грамматическую трансформацию частотной лексики данного дискурсивного события. Основной формируемый компонент дискурсивной компетенции – лингвистический.

## Задание 2. Употребите слово в словосочетании или предложении.

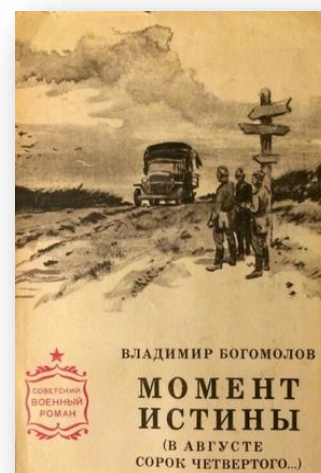
**Скорость** → *Машина едет с большой скоростью.*

*рация, юг, восток, юго-восточный, сообщение, пятизначное число, группа, капитан, разведка*

Вариативность и мобильность пособия предлагает дополнительные задания для сильной группы обучающихся, формирующие представление об изучаемых материалах с использованием просмотрового чтения. Основной формируемый компонент дискурсивной компетенции – стратегический.

## Задание 3.1+ Посмотрите на изображение. Это книга Владимира Богомолова «Момент истины». Прочитайте текст об этой книге.

Действие романа происходит в августе 1944 года на недавно освобожденной советскими войсками территории Белорусской ССР. В прифронтовой полосе двух советских фронтов — 1-го Прибалтийского и 3-го Белорусского, действует высококвалифицированная группа немецких агентов, которая через наружное наблюдение и резидентуру добывает для немецкого командования ценную разведывательную информацию. Поиском этих агентов занимается одна из оперативно-розыскных групп Управления контрразведки СМЕРШ 3-го Белорусского фронта под руководством капитана Алёхина. Почти двухнедельный розыск ощутимых результатов не дал.



## Задание 3.2+. Ответьте на вопросы к тексту. Определите истинность или ложность высказывания.

1. Действие романа происходит в декабре 1944 года.
2. Территория Белорусской ССР оккупирована.
3. Высококвалифицированная группа немецких агентов действует в прифронтовой полосе двух советских фронтов — 1-го Прибалтийского и 3-го Белорусского.
4. Группа немецких агентов добывает для советского командования ценную разведывательную информацию.
5. Поиском этих агентов занимается одна из оперативно-розыскных групп Управления контрразведки СМЕРШ 3-го Белорусского фронта под руководством капитана Алёхина.

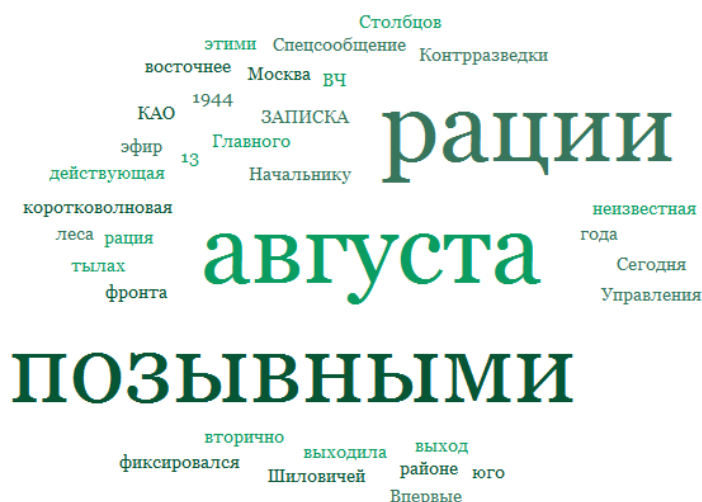
- Да, это правильно.  
 - Нет, это неправильно.  
 - Я не знаю.

### Блок 2 «Текст и лексико-грамматический материал».

В рамках данного блока предъявляется, изучается или повторяется лексика и грамматика, относящаяся к данному дискурсивному событию.

Первое задание блока предлагает ознакомиться с лексикой из текста и предположить, о чем текст. Основной формируемый компонент дискурсивной компетенции – прагматический.

**Задание 1. Ознакомьтесь с облаком из слов. Предположите, о чём будет текст.**



В рамках второго задания предлагается прослушать текст, ответить на установочный вопрос и изучить дополнительную информацию о ВЧ-связи. Основной формируемый компонент дискурсивной компетенции – стратегический.

**Задание 2. Прослушайте текст и ответьте на вопрос:***Когда и где рация выходила в эфир?*

ЗАПИСКА ПО "ВЧ"

Москва

*Начальнику Главного Управления Контрразведки**Спецсообщение**Сегодня, 13 августа 1944 года, неизвестная коротковолновая рация с позывными КАО, действующая в тылах фронта, вторично выходила в эфир в районе Шиловичей.**Впервые выход рации с этими позывными фиксировался 7 августа из леса юго-восточнее Столбцов.**Рабочая частота рации 4627 килогерц.**Записанный перехват - радиограмма, шифрованная группами пятизначных цифр. Скорость и четкость передачи свидетельствуют о высокой квалификации радиста.**Непосредственно по данному делу, получившему условное название «Неман», работает оперативная группа капитана Алёхина.**Егоров.*

"ВЧ" (точное наименование "ВЧ-связь") – высокочастотная телефонная связь, правительственная и военная связь в СССР и России. Закрытая система телефонной связи, использующая высокие частоты (ВЧ), была организована в 1930-е годы. Во время Великой Отечественной Войны ВЧ-связь служила для соединения с командованием фронтов и армий.

Текст,

предложенный в предыдущем задании в аудиальной форме, в третьем задании необходимо прочитать. Затем предлагается ответить на конкретный вопрос об одном из основных понятий данной части: о рации. Основной формируемый компонент дискурсивной компетенции – жанровый.

**Задание 3. Прочитайте текст и дайте характеристику рации.**

Четвёртое задание включает работу с лексико-грамматическим материалом из текста: именительный и дательный падежи, построение предложений из предложенных слов в рамках данной темы «Связь». Основной формируемый компонент дискурсивной компетенции – лингвистический.

**Задание 4. Выполните задание по образцу.***кто? → записка по ВЧ → кому?*

*Адресант* (кто?) \_\_\_\_\_ → *Адресат* (кому?) (Д.п.) \_\_\_\_\_  
 (имя) (имя)

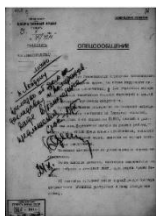
солдат – писать письмо – мама

преподаватель – давать задание – группа

капитан – отдавать приказ – лейтенант

Продолжается работа с лексико-грамматическим материалом военного дискурса: в данном случае это сложносокращенные слова. Основной формируемый компонент дискурсивной компетенции – лингвистический.

### Задание 5. Из каких слов составлены эти слова?



*спецсообщение* = \_\_\_\_\_ + \_\_\_\_\_



*сухпай* = \_\_\_\_\_ + \_\_\_\_\_



*вещмешок* = \_\_\_\_\_ + \_\_\_\_\_

*Ваш вариант* = \_\_\_\_\_ + \_\_\_\_\_

Шестое задание предполагает анализ структуры текста, сообщение даты и события. Основной формируемый компонент дискурсивной компетенции – жанровый.

### Задание 6. Запишите дату и придумайте событие.

*Сегодня, 13 августа 1944 года, ...*

*Сегодня, \_\_\_\_\_ 20 \_\_\_\_\_ года, \_\_\_\_\_.*

*Вчера, \_\_\_\_\_ 20 \_\_\_\_\_ года, \_\_\_\_\_.*

*Завтра, \_\_\_\_\_ 20 \_\_\_\_\_ года, \_\_\_\_\_.*

В связи с тем, что согласно разработанной методической системе первая часть ориентирована на формирование лингвистического компонента дискурсивной компетенции по теме «Связь», следующее задание предполагает запись в словарь новых частотных для всего пособия слов, словосочетаний и предложений. Основной формируемый компонент дискурсивной компетенции – лингвистический.

### Задание 7. Запишите в словарь.

*рация, коротковолновая рация, позывные, рация с позывными, тылы фронта, выходить в эфир, рация выходила в эфир, вторично, перехват, радиограмма, квалификация, радист, рабочая частота рации, килогерцы, оперативная группа, капитан*

Завершается блок повторением изученного ранее в курсе основного русского языка пассивного наклонения, свойственного военному дискурсу. Основной формируемый компонент дискурсивной компетенции – лингвистический.

### Задание 8. Прочитайте и проанализируйте примеры. Предположите, в чём заключается разница между вариантами.

Кто? \_\_\_\_\_ Что? (4)

Что?(1) был/была/были \_\_\_\_\_ (Кем?)

Группа окружила хутор

хутор был окружен группой

**Связисты** зафиксировали выход рации в эфир

= выход рации в эфир был зафиксирован **связистами**

**оперативно-войсковая группа** скрытно окружила хутор

= хутор был скрытно окружен **оперативно-войсковой группой**

**одна из групп агентов** использует разыскиваемый вами передатчик

= разыскиваемый вами передатчик используется **одной из групп агентов**

Кто? \_\_\_\_\_ Что? (4)

(Кем?) был/была/были \_\_\_\_\_ Что? (1)

Группа окружила хутор

**группой** был окружен хутор

в развалинах дома **солдаты** = в развалинах дома **солдатами** были

обнаружили две рации

обнаружены две рации

органы контрразведки захватили  
еще одну группу агентов

= органами контрразведки  
захвачена еще одна группа агентов

### **Блок 3 «Видеофрагменты».**

В данном блоке происходит активация изученного во втором блоке лексико-грамматического материала

В первом задании основной формируемый компонент дискурсивной компетенции – стратегический.

**Задание 1. Просмотрите отрывок фильма «В августе 44-ого» с 0:19 по 1:24 и ответьте на вопрос:** Во сколько зафиксирован выход рации в эфир?

В задании 2 предлагается скрипт предыдущего эпизода. Основной формируемый компонент дискурсивной компетенции – лингвистический.

**Задание 2. Прочитайте текст, найдите военную лексику.**

*ЗАПИСКА ПО "ВЧ"*

*Москва*

*Срочно*

*Начальнику Главного Управления Контрразведки*

*Спецсообщение*

*Сегодня, 13 августа 1944 года, в 18:05 слежечными станциями вторично зафиксирован выход в эфир неизвестной коротковолновой рации с позывными КАО, действующая в тылах фронта.*

*Непосредственно по делу, получившему условное название «Неман», работает оперативная группа капитана Алёхина.*

*Егоров.*

Третье задание реализует принцип комплексного подхода к мотивации. Возможность выполнения таких заданий обусловлена наличием раздаточного материала. Основной формируемый компонент дискурсивной компетенции – лингвистический.

**Задание 3. Посмотрите фрагмент фильма 00:15 – 01:12 и запишите пропущенные слова:**

*ЗАПИСКА ПО "ВЧ"*

*Москва*

\_\_\_\_\_  
*Начальнику \_\_\_\_\_ Управления Контрразведки*  
\_\_\_\_\_

Сегодня, 13 августа \_\_\_\_\_, в 18:05 слежечными станциями \_\_\_\_\_ зафиксирован выход \_\_\_\_\_ неизвестной \_\_\_\_\_ с позывными КАО, действующей \_\_\_\_\_.  
 Непосредственно по делу, получившему условное \_\_\_\_\_  
 «Неман», работает оперативная группа \_\_\_\_\_ Алёхина.  
 Егоров.

Четвёртое задание направлено на аккумуляцию сформированных знаний и умений, выраженных в продукции текста. Основной формируемый компонент дискурсивной компетенции – прагматический.

**Задание 4. Посмотрите фрагмент фильма 00:15 – 01:12, запишите главные слова и перескажите просмотренный отрывок.**

#### **Блок 4. Специальный**

Так как большинство заданий в данной части формирует лингвистический компонент дискурсивной компетенции, целесообразно аккумулировать все знания и выполнить дополнительные задания данного вариативного блока. Основные формируемые компоненты дискурсивной компетенции данного блока – стратегический и прагматический.

**Задание 1. Начертите приведённую ниже таблицу.**

№ п/п	Коротко - волновая рация да/нет	Позывные	Выход в эфир		рабочая частота рации	шифрованная радиограмма да/нет	сколько раз?
			место	дата			
1	да	УСО	в районе Столбцов	20 декабря 1943 года	3690 кГц	нет	5
2							
3							
4							

**Задание 2.** Слушайте 4 микротекста и заполняйте таблицу по образцу.

**Задание 3.** Прослушайте ещё раз и проверьте. Приложение (для преподавателя)

**Задание 4.** Прочитайте записанную информацию по образцу:

*Коротковолновая рация с позывными УСО пятый раз выходила в эфир в районе Столбцов 20 декабря 1943 года. Рабочая частота рации 3690 кГц. Записанный перехват – нешифрованная радиограмма.*

### **Блок 5. Игровые технологии обучения.**

В заданиях блока формируются все компоненты дискурсивной компетенции.

**Задание 1.** Объясняйте слова, написанные на карточках (игра Alias). Нельзя использовать однокоренные слова, нельзя называть слово на родном языке.

**Задание 2.** Игра с погонами и званиями.

*Прочитайте правила игры. Сядьте в круг. Первый бросает кубик. Число точек равно количеству звезд на погоне. Назовите соответствующее звание и соберите погон. Студент слева от вас называет звание ниже по рангу. Студент справа называет звание выше по рангу. (Приложение).*

### **Блок 6 Песни.**

Для изучения предлагается тематически подходящая к данному дискурсивному событию песня с актуальной для данной части лексикой. Сначала необходимо прочитать текст и ответить на вопросы с целью проанализировать информацию из песни. В заданиях блока формируются все компоненты дискурсивной компетенции.

**Задание 1.** Прочитайте текст песни «НЕЗАБУДКА», слова Ф. Лаубе, музыка А. Лепина.

Сорок первый — далекий,  
Сорок первый — неблизкий...  
Снова слышится голос батальонной связистки,  
Снова голос кричит мне в телефонную трубку:  
«Сокол», я — «Незабудка»,  
«Сокол», я — «Незабудка»!  
Весь огонь батареи  
По квадрату «17»!  
«Сокол», милый, скорее:  
Танки могут прорваться!»

Сорок первый — далекий.  
Сорок первый — суровый...



Помню жаркую битву у развалин Ростова.  
Вновь мне слышится голос, вновь становится жутко:

«Сокол», я — «Незабудка»,  
«Сокол», я — «Незабудка»!  
Командира убили,  
«Сокол», бейте по штабу,  
Нас враги окружили,  
Не жалеете снарядов!»

Сорок первый — далекий,  
Сорок первый — неблизкий...  
С той поры не встречал я той девчонки-связистки.

Только верю упрямо —  
Снова крикнет мне трубка:  
«Сокол», я — «Незабудка»!  
«Сокол», я — «Незабудка»!»

Если ты не погибла  
В сорок первом далеком,  
Отзовись, «Незабудка»,  
«Незабудка», я — «Сокол»,  
Я — «Сокол», я — «Сокол»!

Ответьте на вопросы:

1. О каком периоде войны идёт речь?
2. Как вы думаете, когда была написана песня?
3. Найдите военные слова.
4. Что значат слова «Сокол» и «Незабудка»?



Как вы думаете, для какой цели использовались данные слова?

Кто был «Соколом», а кто был «Незабудкой»?

5. Какие приказы были отданы в песне?
6. Напишите 5-7 предложений, о чём песня «Незабудка».

### **Блок 7 Лингафонный кабинет.**

Занятие в лингафонном кабинете начинается с продолжения работы с песней, за которой следуют задания, включающие просмотр и анализ фрагментов художественных фильмов. В заданиях блока формируются компоненты дискурсивной компетенции: экстралингвистический, стратегический, прагматический.

**Задание 1.** Прослушайте песню «Незабудка» с опорой на текст и ответьте на вопрос: известно, жива ли связистка?

**Задание 2.** Посмотрите видео с песней «Незабудка» и скажите, какие эмоции вы испытали?

**Задание 3.** Посмотрите фрагмент фильма «Операция «Ы» и другие приключения Шурика» (комедия, реж. Леонид Гайдай, 1965 г.) 41:22-43:50 и ответьте на вопросы.

1. О чём фрагмент?
2. Опишите ситуацию.
3. Для чего использовалась радиостанция?

**Задание 4.** Посмотрите фрагмент фильма «Битва за Москву» и ответьте на вопросы:

1. О чём фрагмент?
2. Опишите ситуацию.
3. Для чего использовалась радиостанция?

#### **Блок 8 Контроль знаний.**

В заданиях блока проверятся сформированность всех компонентов дискурсивной компетенции.

#### **Игра 1. Угадай слово.**

**Время:** 5 минут на одного студента

**Количество студентов:** 3 команды по 3-4 человека, по одному студенту у доски по очереди от каждой группы

**Подготовка:** картинки и видеотреклеты изученных материалов.

**Цель:** отгадать максимальное число фрагментов за 5 минут

**Тема:** связь

**Материалы:** радиостанция, Великая Отечественная война, разведчик, рация, коротковолновая рация, позывные, рация с позывными, фронт, выходить в эфир, вторично, перехват, радиограмма, радист, рабочая частота рации, килогерцы, капитан, незабудка, сокол, спецсообщение, сухпай, вещмешок

**Проведение:**

*Вариант 1:* Студент встаёт у доски спиной к экрану, на котором по одному появляются изображения и видеофрагменты. Студент задаёт вопросы своей команде и по ответам он должен угадать, что изображено на экране.

*Вариант 2.* Студент стоит лицом к своей команде и объясняет картинки и видеофрагменты, появляющиеся на экране.

## **Игра 2. Составь ситуацию.**

На столе лежат карточки с картинками из игры 1. Выберите вслепую 10 карточек и в группах составьте рассказы по этим карточкам. Один представитель команды читает составленный текст (13-15 предложений).

Описание остальных частей методической системы представлено в *Приложении 1*.

В данном параграфе представлена первая часть разработанной методической системы, задания в которой сопровождались методическими комментариями. В процессе проведения обучающего эксперимента курсанты проявляли повышенный интерес к выполнению заданий всех блоков, быстро переключались на разные виды деятельности, с интересом выполняли задания с аудио- и видеофрагментами и игровыми приёмами.

### **2.3.4 Анализ результатов контрольного эксперимента**

Контрольный эксперимент состоял из четырёх частей, соответствовавших четырём дискурсивным событиям разработанной методической системы, включал 10 заданий без выделения дискурсивных событий. Подобная структура контрольного эксперимента была обусловлена комплексностью заданий, включающих элементы всех изученных дискурсивных событий.

На выполнение эксперимента было предоставлено 2 академических часа. Структура контрольного эксперимента повторяла структуру констатирующего эксперимента. Материалы эксперимента были оформлены в виде презентации Power Point. Каждый курсант выполнял задания в наушниках за отдельным компьютером в лингафонном кабинете.

Задания были ориентированы на проверку сформированности знаний и умений по всем компонентам дискурсивной компетенции. Каждое задание проверяло сформированность нескольких компонентов дискурсивной компетенции, среди которых был выделен один или два основных. Порядок расположения заданий был обусловлен принципами доступности и посильности, а также ситуативно-тематической организации учебного материала. Эксперименты проводились в лингафонном кабинете для обеспечения индивидуальности выполнения заданий. Содержание контрольного эксперимента представлено в *Приложении 3*. Результаты контрольного эксперимента изображены на Рисунке 2, где количество правильных ответов у курсантов экспериментальной и контрольной групп выражено в процентах.

Анализ результатов показал, что уровни сформированности всех компонентов дискурсивной компетенции у курсантов экспериментальной группы значительно выше, чем у курсантов контрольной. Разрыв варьируется от 40% до 75%.

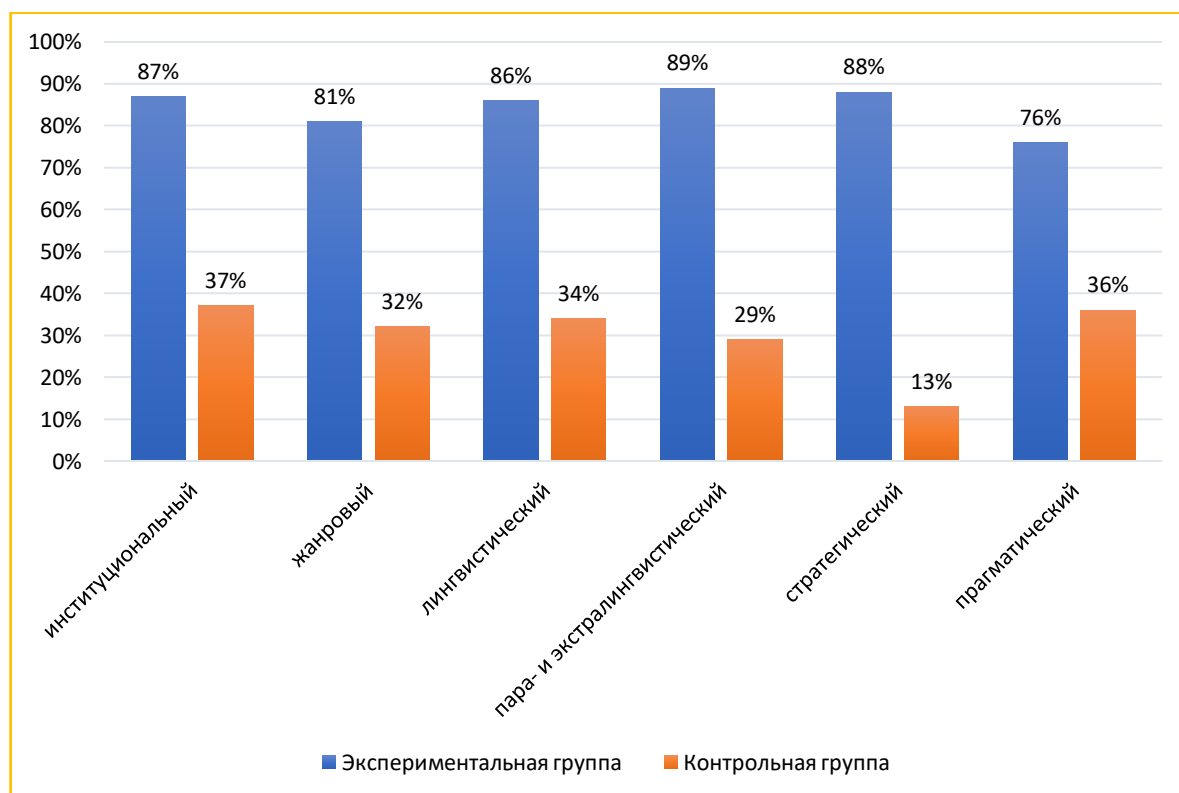


Рисунок 2 – Результаты контрольного эксперимента с учётом компонентов дискурсивной компетенции

Уровень сформированности лингвистического компонента дискурсивной компетенции у экспериментальной группы выше, чем у контрольной, на 52% (ЭК = 86%, КГ = 34%). Совершенные курсантами ЭГ ошибки единичны, незначительны, могут быть связаны с невнимательностью и ограничениями времени, отведённого на выполнение заданий.

Единственная ошибка, допущенная при выполнении заданий в рамках формирования экстралингвистического компонента, сформированного у ЭГ (89%) значительно лучше, чем у КГ (29%), как было отмечено выше, связана с нехваткой времени.

Ошибки в стратегическом компоненте связаны с невнимательностью, так как совершены в основном при выборе одного из двух ответов *«Так точно!»* и *«Так точно, товарищ старшина»*. В силу того, что в ходе обучающего эксперимента были изучены звания, допускаем, что курсанты, совершившие ошибки, забыли звания или не обратили на них внимание.

Сформированность социокультурного как вида экстралингвистического компонента дискурсивной компетенции проверялась заданиями на соотнесение портретов российских полководцев и касающейся их информации, а также заданием на распознавание в ситуации реального дискурса известной фразы российского полководца.

Прагматический компонент проверялся в комплексе с другими компонентами. Здесь отметим задание *«Посмотрите видео и ответьте на вопросы: 1. Чей приказ выполнил сержант? Почему? 2. Почему майор был зол? 3. Почему майор отдал честь капитану?»*, в котором нужно было разобраться с ситуацией, званиями и причиной выполнения приказа младшего по званию офицера. Ошибки могут быть обусловлены невнимательностью и стремлением быстрее выполнить задание. Отметим также, что ошибки в данном задании единичны. Помимо этого задания, на вопросы в задании *«Посмотрите видео и ответьте на вопросы: Что вы увидели? Что сделали военные?»* некоторые курсанты не ответили предположительно в силу нехватки времени.

Особую сложность в КГ при выполнении заданий контрольного тестирования представляли задания с видеофрагментами. Как было отмечено выше, разработанная методическая система построена на основе медиаобразовательной среды военного вуза и нацелена на формирование визуальных образов военного дискурса, поэтому курсанты ЭГ в ходе обучающего эксперимента выполняли много заданий с видео, аудио фрагментами и другими средствами, обеспечивающими формирование визуальных образов. У курсантов КГ не было подобного опыта, в силу чего такие задания вызывали сложности. Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что у курсантов ЭГ лучше сформировано представление о военном дискурсе и в реальной коммуникации у них возникнет меньше проблем, чем у курсантов КГ. Этот вывод подтверждает эффективность разработанной методической системы.

В ходе проведения обучающего эксперимента курсанты стали проявлять большую активность на занятиях, стали задавать больше вопросов, связанных с военным дискурсом, во внеурочное время стали смотреть больше военных фильмов. Курсанты отмечали заинтересованность в работе на занятиях с визуальными образами.

Таким образом, курсанты экспериментальной группы продемонстрировали более глубокое и качественное понимание военного дискурса, а также стремление вступать в военный дискурс, вести беседу на военные темы, интерпретировать военные ситуации общения, что свидетельствует о сформированности дискурсивной компетенции.

Сопоставление результатов констатирующего и контрольного экспериментов представлено на Рисунке 3. В результате анализа данной диаграммы отметим, что показатель общего уровня сформированности дискурсивной компетенции у экспериментальной группы увеличился на 45%. В КГ прирост уменьшился на 9%, причём только в прагматическом компоненте дискурсивной компетенции наблюдалось совершенствование знаний, умений и навыков студентов. Причиной данного роста могло стать использование преподавателем КГ заданий, включающих анализ ситуаций общения в военном

дискурсе или подобных заданий, формирующих знания, соответствующие разработанным нами знаниям, умениям и навыкам прагматического компонента дискурсивной компетенции. В ЭГ прирост значительно больше - 54% вместо 19% у КГ, что свидетельствует об эффективности представленной в данном исследовании дискурсивной компетенции.

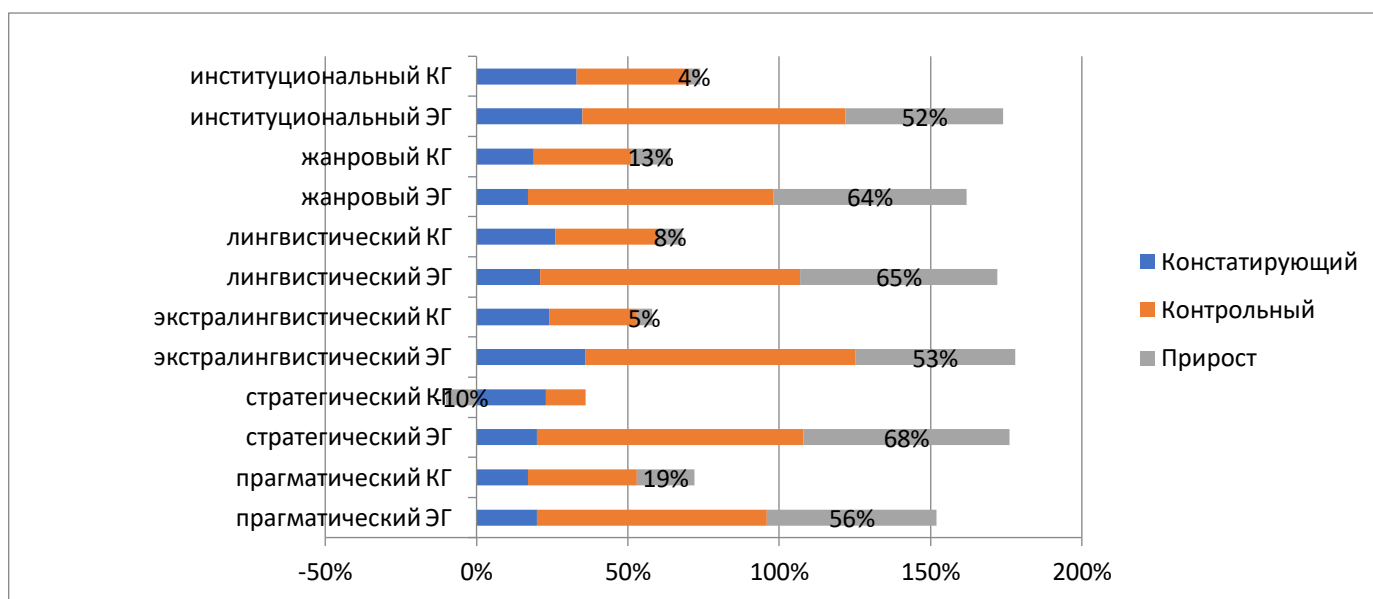


Рисунок 3 – Результаты обучающего эксперимента

Итоги проведённого анализа контрольного эксперимента показали, что в результате проведённого обучения уровень сформированности компонентов дискурсивной компетенции у курсантов экспериментальной группы значительно выше, чем у курсантов контрольной группы, что доказывает эффективность разработанной методической системы.

Для доказательства эффективности разработанной методики был произведён расчёт t-критерия Стьюдента на основании сравнения результатов контрольных экспериментов, проведённых в ЭГ и в КГ.

Перед проведением расчёта t-критерия необходимо сформулировать гипотезу проводимого анализа: курсанты экспериментальной группы сделали

меньше ошибок, чем курсанты контрольной группы в ходе проведения контрольного эксперимента, направленного на проверку качества сформированности компонентов дискурсивной компетенции и соответственно эффективности разработанной методической системы ( $H_1: \bar{x}_{ЭГ} > \bar{x}_{КГ}$ ). Нулевая гипотеза, предполагающая *случайность полученных результатов и отсутствие статистически значимых зависимостей* заключается в том, что показатели равны ( $H_0: \bar{x}_{ЭГ} = \bar{x}_{КГ}$ ).

Для оценки возможности применения статистического t-критерия Стьюдента необходимо убедиться в наличии следующих условий: мы используем количественные данные, распределяющиеся по закону нормального распределения и две независимые выборки.

Средние значения с учётом компонентов дискурсивной компетенции определены на основе правильных ответов респондентов обеих групп. В Таблице 9 представлено количество правильных ответов на вопросы контрольного эксперимента.

Таблица 9 – Количество правильных ответов на вопросы контрольного эксперимента,  $\bar{x}$

Группа студентов	Компоненты дискурсивной компетенции, среднее значение ( $\bar{x}$ )
Институциональный	
ЭГ	41
КГ	11
Жанровый	
ЭГ	32
КГ	14
Лингвистический	
ЭГ	36
КГ	14
Пара- и экстралингвистический	
ЭГ	36
КГ	12
Стратегический	
ЭГ	36
КГ	5
Прагматический	
ЭГ	31
КГ	15



$$\bar{X}_{\text{ЭГ}} = (41+32+35+36+36+32)/6 = 35,3 \quad (12)$$

$$\bar{X}_{\text{КГ}} = (11+14+14+12+5+15)/6 = 11,8 \quad (13)$$

$$D_{\text{ЭГ}} = \frac{(41-35,3)^2 + (32-35,3)^2 + (35-35,3)^2 + (36-35,3)^2 + (36-35,3)^2 + (31-35,3)^2}{6} = 10,4 \quad (14)$$

$$D_{\text{КГ}} = \frac{(11-11,8)^2 + (14-11,8)^2 + (14-11,5)^2 + (12-11,5)^2 + (5-11,5)^2 + (15-11,5)^2}{6} = 11,14 \quad (15)$$

$$SD_{\text{ЭГ}} = \sqrt{10,4} = 3,225 \quad (16)$$

$$SD_{\text{КГ}} = \sqrt{11,14} = 3,338 \quad (17)$$

$$m_{\text{ЭГ}} = \frac{3,225}{3,31662479} = 0,972374086 \quad (18)$$

$$m_{\text{КГ}} = \frac{3,338}{3,16227766} = 1,05556828 \quad (19)$$

$$t = \frac{35,3 - 11,8}{\sqrt{0,972374086^2 + 1,05556828^2}} = 16,4336 \quad (20)$$

Так как полученный  $t$  – критерий  $t = 16,4336$  больше критического значения  $t$ -критерия  $t_{\text{кр}} = 2,093$ , то можно сделать вывод о том, что нулевая гипотеза не подтвердилась, а подтвердилась альтернативная, где  $H_1: \bar{X}_{\text{ЭГ}} > \bar{X}_{\text{КГ}}$ , другими словами среднее значение правильных ответов у экспериментальной группы после проведения обучающего эксперимента выше, чем у контрольной группы.

Помимо этого, чтобы был убедительным вывод о том, что результаты экспериментальной группы, полученные после контрольного эксперимента выше, чем после констатирующего эксперимента, а выявленное различие не было связано со случайностью выборки, был использован режим работы «Двухвыборочный  $t$ -критерий для зависимых выборок». Он позволяет проверить гипотезу о том, что средние значения двух генеральных совокупностей, из которых извлечены сравниваемые зависимые выборки, отличаются друг от друга. Для доказательства того, что генеральное среднее экспериментальной группы после проведения обучающего эксперимента выше, чем до его проведения, воспользуемся методами математической статистики.

В качестве нулевой принята гипотеза, согласно которой среднее значение в экспериментальной группе до проведения эксперимента не меньше, чем после его проведения ( $H_0: \bar{X}_{\text{констат}} \geq \bar{X}_{\text{контр}}$ ), а в качестве альтернативной - среднее значение в

экспериментальной группе до проведения эксперимента меньше, чем после его проведения. ( $H_1: \bar{x}_{\text{констат}} < \bar{x}_{\text{контр}}$ ). Результаты расчётов, произведённых в MSExcel, приведены на Рисунке 4.

Парный двухвыборочный t-тест для средних		
	<i>констатирующий</i>	<i>контрольный</i>
Среднее	16	37,39324974
Дисперсия	28,66666667	53,4584839
Наблюдения	4	4
Корреляция Пирсона	-0,799738547	
Гипотетическая разность средних	0	
df	3	
t-статистика	-3,556419569	
P(T<=t) одностороннее	0,01895837	
t критическое одностороннее	2,353363435	
P(T<=t) двухстороннее	0,037916739	
t критическое двухстороннее	3,182446305	

Рисунок 4 – Парный двухвыборочный t-тест для средних

При значении альфа=0,05 вычисленное значение  $t = -3,556419569$  меньше критического  $t_{кр} = -2,093$ , таким образом, нулевая гипотеза отклоняется, альтернативная гипотеза принимается. Следовательно, среднее экспериментальной группы после проведения обучающего эксперимента выше, чем до его проведения, то есть уровень сформированности знаний, умений и навыков с учетом компонентов ДК у учащихся экспериментальной группы после обучения выше, чем до его проведения. Данный вывод подтверждает эффективность разработанной методической системы.

Таким образом, результаты, полученные в ходе теоретического исследования, стали основой для изучения военного дискурса на русском языке с методической точки зрения. Предложенная классификация компонентов дискурсивной компетенции определила структуру и содержание разработанной методической системы и создала фундамент для погружения в культуру изучаемого языка посредством использования визуальных средств обучения, содержащих образцы реального дискурса. Благодаря учёту условий военного образования и использованию современных методов и приёмов организации

процесса обучения была определена необходимость применения видеоматериалов (в частности художественных фильмов), используемых для формирования визуальных образов военного дискурса.

Таким образом, опытно-экспериментальная проверка разработанной методической системы даёт основания утверждать, что обучение военному дискурсу на занятиях по русскому языку как иностранному в военном вузе будет успешным при соблюдении следующих условий: учёт организационно-педагогических особенностей обучения в военном вузе; выбор дискурсивного события в качестве основной учебной единицы; формирование дискурсивной компетенции в единстве институционального, жанрового, лингвистического, пара- и экстралингвистического, стратегического и прагматического компонентов; создание визуальных образов культуры изучаемого языка средствами видеоматериалов; применение разработанной методической системы, состоящей из расположенных в определённой последовательности блоков.

## Выводы по главе 2

1. Разработанная методическая система является цельной интегрированной единицей и имеет следующие характеристики:

- 1) методическая система реализуется с помощью сознательно-практического и коммуникативного методов обучения;
- 2) методическая система основана на дидактических, методических, психологических и лингвистических принципах обучения.
- 3) в качестве основных технологий обучения используются информационные, видеотехнические, проблемно-деятельностные, рефлексивные, технология медиаобразовательной среды.

2. Методическая система обучения профессиональному военному дискурсу реализуется в соответствии со следующими этапами: формирование фоновых знаний; формирование лексико-грамматических навыков на основе текста; актуализация фоновых знаний и изученного лексико-грамматического материала в заданиях с использованием видеофрагментов; формирование специальных знаний и умений в рамках обучения конкретному дискурсивному событию; применение полученных знаний и сформированных умений и навыков в заданиях, реализующих игровую технологию обучения; обращение к песенному материалу для формирования аудиовизуального образа; переход от аудиторной коллективной работы к индивидуальной в лингафонном кабинете; осуществление контроля знаний.

3. Анализ результатов контрольного эксперимента показал, что уровень сформированности всех компонентов дискурсивной компетенции у курсантов экспериментальной группы значительно выше, чем у контрольной. Разрыв варьируется от 40% до 75%.

4. Особую сложность при выполнении заданий контрольного эксперимента для курсантов КГ представляли задания с видеофрагментами. У курсантов ЭГ лучше сформировано представление о военном дискурсе и реальной коммуникации.

5. Курсанты экспериментальной группы продемонстрировали более глубокое и качественное понимание военного дискурса, а также стремление вступать в военный дискурс, вести беседу на военные темы, интерпретировать военные ситуации общения, что свидетельствует о сформированности дискурсивной компетенции.

6. Сравнение результатов констатирующего и контрольного экспериментов в обеих группах показало, что в ЭГ наблюдался значительный прирост (61%) показателей по всем компонентам дискурсивной компетенции. В КГ прирост увеличился на 6%, причём только в прагматическом компоненте наблюдалось совершенствование знаний, умений и навыков.

## Заключение

Исследование дискурса в методике обучения русскому языку как иностранному является перспективным направлением развития науки.

В начале нашего исследования была поставлена цель, заключающаяся в разработке научно обоснованной и экспериментально проверенной системы обучения профессиональному военному дискурсу на занятиях по РКИ на материале художественных фильмов. Для достижения цели был поставлен ряд задач, выполненных в ходе исследования: уточнено понятие *дискурс* в контексте когнитивно-коммуникативного направления в обучении РКИ; определено содержание понятия *военный дискурс* и дана характеристика применительно к методически ориентированным задачам исследования; определены содержание и структура понятия *дискурсивная компетенция*, а также выявлена специфика её формирования на занятиях по РКИ; описаны организационно-педагогические условия обучения в военном вузе, оказывающие влияние на образовательный процесс в области русского языка; обоснована необходимость формирования визуальных образов культуры изучаемого языка средствами художественных фильмов и других видеоматериалов в процессе формирования дискурсивной компетенции; разработана и экспериментально проверена методическая система, нацеленная на формирование компонентов дискурсивной компетенции. Выполнение поставленных задач подтверждает достижение цели исследования.

Одним из важных результатов исследования является подтверждение поставленной гипотезы, в соответствии с которой обучение военному дискурсу на занятиях по русскому языку как иностранному в военном вузе будет успешным при соблюдении следующих условий: учёт организационно-педагогических особенностей обучения в военном вузе; выбор дискурсивного события в качестве основной учебной единицы; формирование дискурсивной компетенции в единстве институционального, жанрового, лингвистического, пара- и экстралингвистического, стратегического и прагматического компонентов;

создание визуальных образов культуры изучаемого языка средствами видеоматериалов; применение разработанной методической системы, состоящей из расположенных в определённой последовательности блоков.

Установленные особенности обучения военному дискурсу в условиях военного вуза легли в основу предположения о роли визуальных образов при вербализации фокусов сознания, так как визуальный образ разных культур имеет отличия и для формирования дискурсивной иноязычной компетенции необходимо создавать фундамент визуального образа культуры изучаемого языка посредством использования визуальных средств обучения, содержащих образцы реального дискурса.

Результаты исследования подтвердили эффективность использования методической системы с видеоматериалами для обучения военному дискурсу. В исследовании подробно охарактеризован принцип работы с художественными фильмами, так как они содержат значительный пласт дискурсивной информации.

Применение разных технологий обучения в рамках разработанной методической системы подготовило курсантов к различным видам коммуникации в военном дискурсе, повысило их интерес к изучению военного дискурса на русском языке, облегчило поддержание разговора на военные темы, способствовало активизации всех каналов восприятия иноязычной информации.

Анализ результатов проведённого обучающего эксперимента подтвердил эффективность разработанной методической системы. По всем компонентам дискурсивной компетенции у курсантов экспериментальной группы прирост показателей значительно выше, чем у контрольной. Курсанты экспериментальной группы продемонстрировали более глубокое и качественное понимание военного дискурса, а также стремление вступать в военный дискурс, вести беседу на военные темы, интерпретировать военные ситуации общения, что свидетельствует о сформированности дискурсивной компетенции.

Предполагаем, что дальнейшее изучение проблемы обучения военному дискурсу в рамках когнитивно-коммуникативной парадигмы может получить

продолжение в сравнительно-сопоставительном анализе национальных военных дискурсов.



**Список сокращений**

РКИ – русский язык как иностранный

КГ – контрольная группа

ЭГ – экспериментальная группа

ДК – дискурсивная компетенция

### Список литературы

1. Актуальные задачи педагогики (III): материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Чита, февраль 2013 г.). Чита: Издательство Молодой ученый, 2013. vi, 194 с.
2. Алещанова И.В., Фролова Н.А. Развитие дискурсивной компетенции на занятиях по иностранному языку в вузе // Успехи современного естествознания. 2014. № 11-1. С. 92–94.
3. Амерханова О.О. Формирование дискурсивной компетенции в целях обучения иностранному языку // Вопросы методики преподавания в вузе. СПб, 2016. 5 (19-2). С. 216 - 221.
4. Андреева В.А. Литературный нарратив: текст и дискурс / В. А. Андреева; Российский гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. СПб: Норма, 2006. 183 с.
5. Андреева В.А. Когнитивно-дискурсивные аспекты лингвистических исследований // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. 2015. Вып. 2. С. 7-14.
6. Аникина О.В. Дискурс как объект обучения в курсе иностранного языка / О.В. Аникина // Вестник ТГПУ. 2011. №2. С. 54-59.
7. Арутюнова Н.Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь. М.: «Советская энциклопедия», 1990. 688 с.
8. Арутюнова Н.Д. Дискурс // Языкознание. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. 2-е изд. М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. С. 136–137.
9. Арутюнова Н.Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт. М.: Наука, 1988. 341 с.
10. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. М.: Высшая школа, 1980. 367 с.
11. Ахманова О.С, Гюббенет И.В. «Вертикальный контекст» как филологическая проблема // Вопросы языкознания. № 3. 1977. С. 47-54.

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

13. Баранова Н.А. Основы формирования дискурсивной компетенции студентов при обучении иноязычному профессионально-ориентированному общению: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2008. 244 с.

14. Бахтин М.М. (Волошинов В.Н.) Слово в жизни и слово в поэзии (к вопросам социологической поэтики) // Бахтин под маской. М., 2000. С. 72-94.

15. Бердичевский А.Л., Гиниатуллин И.А., Лысакова И.П., Пассов Е.И. Методика межкультурного образования средствами русского языка как иностранного / под ред. А.Л. Бердичевского. М.: Русский язык. Курсы, 2011. 184 с.

16. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника (опыт системно-структурного описания). М.: Русский язык, 1977. 288 с.

17. Бисималиева М.К. О понятиях «текст» и «дискурс» / Филологические науки. 1999. № 2. С. 78-85.

18. Бойко А. Д. Военный дискурс в открытом информационном пространстве / А. Д. Бойко. Текст: непосредственный // Молодой ученый. 2019. № 48 (286). С. 481-483.

19. Борботько В.Г. Общая теория дискурса (принципы формирования и смыслопорождения): дисс. ... док. фил. наук. Краснодар, 1998. 250 с.

20. Бринюк Е.В. Контент учебного издания по русскому языку как иностранному как средство формирования дискурсивной компетенции // Преподавание, изучение и усвоение иностранного языка в контексте реализации средовой модели образования: материалы международной научно-практической конференции, посвященной научному наследию профессора Л. А. Дерibas, г. Москва, 1–2 февраля, 2018 г. / отв. ред. С. А. Вишняков; Московский педагогический государственный университет; Институт филологии. Москва: МПГУ, 2018. С. 29-33.

21. Бурсевич В.В. Методология исследования идеологии в школе «автоматического анализа дискурса» М. Пешё / В.В. Бурсевич // Социальная онтология в структурах теоретического знания: Материалы VII Международной научно-практической конференции 1 октября 2015 года / Под общ. ред. О.Н. Бушмакиной, Н.Б. Поляковой. Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2015. С. 10-17.
22. Валгина Н.С. Теория текста. М.: Логос, 2003. 173 с.
23. Ван Дейк Т.А. Язык. Познание. Коммуникация. Благовещенск: БГК им. И. А. Бодуэна де Куртенэ, 2000. 308 с.
24. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. М.: Индрик, 2005. 1038 с.
25. Виноградов В.С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). М.: Изд-во института общего среднего образования РАО, 2001. 224 с.
26. Водак Р. Язык. Дискурс. Политика. / Пер. с англ. и нем. Волгоград: Перемена, 1997. 139 с.
27. Мышление и речь: психологические исследования / Л. С. Выготский; оформ. И. Е. Смирновой. Москва : Лабиринт, 1996. 415 с.
28. Вязовикова Л.В., Михайлова Э.П., Шестакова О.С. Русский язык. Учебные тексты и практические задания по теме: «Тактика, связь, управление». Учеб. пособие в помощь изучению языка спец-ти.СПб.: ВАС, 2017.
29. Вязовикова Л.В., Михайлова Э.П., Холодкова Л.А. Русский язык. Сборник текстов в помощь изучению языка специальности: Учеб. пособие. Часть II. СПб.: ВАС, 2015.
30. Гарбовский Н.К. Сопоставительная стилистика профессиональной речи. Москва: Изд-во МГУ, 1988. 144 с.
31. Герасимов А.Н. Технологичность педагогического процесса в деятельности руководящего и научно-педагогического состава военного вуза // Вестник Военного университета. 2007. № 4 (12). С. 89-95.
32. Голованова Е. И. Введение в когнитивное терминоведение: учебное пособие / Е.И. Голованова. М.: Флинта. Наука, 2011. 224 с.

33. Головина Н.П. Формирование дискурсивной компетенции у учащихся старших классов в процессе обучения репродукции и продукции иноязычных письменных текстов: школа с углубленным изучением английского языка: дисс. ... канд. пед. наук. СПб., 2004. 311 с.

34. Голубовская Е.А. Роль жанра текста в первичном запоминании значений иноязычных лексических единиц: введение в проблему // Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер. Педагогика и психология. 2017. Вып. 4. С. 173-177.

35. Горбунов А.Г. Дискурс как новая лингвофилософская парадигма. Ижевск, 2013. С. 56.

36. Горбунов А.Г. Дискурсивная иноязычная компетенция: онтологический подход // Вестн. ТГПУ, 2014. № 6 (147). С. 167-171.

37. Горбунов А.Г. Педагогические условия формирования дискурсивной иноязычной компетенции студентов нефилологического профиля: дис. ... канд. пед. наук. Ижевск, 2016. 288 с.

38. Горбунова М.В. К истории возникновения термина «дискурс» в лингвистической науке // Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского, 2012. № 27. С. 244-247.

39. Григорьева В.С. Проблемы теории и интерпретации текста. Тамбов: ТГПИ, 1987. 120 с.

40. Гришаева Л.И. Введение в теорию межкультурной коммуникации : учеб. пособие для студ. лингв. фак. высш. учеб. заведений / Л.И. Гришаева, Л.В. Цурикова. 4-е изд., стер. Москва: Издательский центр «Академия», 2007. 336 с.

41. Гура В.В. Системный подход при педагогическом проектировании медиаобразовательной среды // Известия ТРТУ. 2006. № 2 (57). С. 118-122.

42. Гура В.В. Теоретические основы педагогического проектирования личностно-ориентированных электронных образовательных ресурсов и сред: Дис. ... докт. пед. наук. Ростов-н / Д, 2007. 402 с.

43. Гураль С.К., Шатурная Е.А. Болонский процесс: Роль дискурсивной компетенции в обучении иностранным языкам // Успехи современного естествознания. 2008. № 7. С. 109-111.

44. Дейкина А. Д., Янченко В. Д. Некоторые тенденции современной методики преподавания русского языка как иностранного // Современная коммуникативистика. 2018. №1. С.47-51.

45. Демьянков В.З. Текст и дискурс как термины и как слова обыденного языка // Язык. Личность / Отв. ред. В. Н. Топоров. М.: Языки славянских культур, 2005. С. 34–55.

46. Демьянков В.З. Когниция и понимание текста. Вопросы когнитивной лингвистики. 2005. № 3. С. 5–10.

47. Дридзе Т.М. Язык и социальная психология / Т.М. Дридзе. М.: Высш. шк., 1980. 224 с.

48. Евстигнеева И.А. Формирование дискурсивной компетенции студентов языковых вузов на основе современных интернет-технологий // Язык и культура. 2013. № 1 (21). С. 74–82.

49. Елухина Н.В. Роль дискурса в межкультурной коммуникации и методике формирования дискурсивной компетенции / Н.В. Елухина // Иностр. яз. в шк. 2002. № 3. С. 9- 13.

50. Загвязинский В.И., Емельянова И.Н. Теория обучения и воспитания. Учебник для бакалавров. М.: Издательство Юрайт, 2016. 314 с.

51. Зимняя И.А. Психологические особенности интенсивного обучения взрослых иностранному языку // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. Вып. 3. М., 1977. С. 17-30.

52. И. Б. Игнатова. Коммуникативно-когнитивный подход в современной лингвометодике обучения РКИ // МИРС. 2007. №3. С. 69-72.

53. Изаренков Д.И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов // Русский язык за рубежом. 1990. Выпуск №4 (126). С. 54-60.

54. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. Изд. 5-е. М.: Издательство ЛКИ, 2008. 288 с.

55. Канке В.А. Основные философские направления и концепции науки. Итоги XX столетия. М.: Логос, 2000. 320 с.

56. Кант И. Сочинения. Т. 3. М., 1964. 799 с.
57. Касавин И.Т. Дискурс и хаос. Проблема титулярного советника Голядкина // Психология. 2006. № 1. С. 3-18.
58. Капитонова Т.И., Московкин Л.В., Щукин А.Н. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному / под. Ред. А.Н. Щукина. М.: Русский язык. Курсы, 2014. 312 с.
59. Карасик В.И. Язык социального статуса / В. И. Карасик; Рос. АН, Ин-т языкознания, Волгогр. гос. пед. ин-т им. А.С. Серафимовича. М.: ИЯЗ: Перемена, 1992. 329 с.
60. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. М., 2004. 390 с.
61. Карасик В.И. Языковые ключи. М.: Гнозис, 2009. 406 с.
62. Каримова О.Г., Холодкова Л.А. Русский язык. Сборник текстов в помощь изучению языка специальности: Учеб. пособие. Ч. I. СПб.: ВАС, 2015.
63. Карлинский А.Е. Принципы, методы и приёмы лингвистических исследований. Алматы, 2003. 184 с.
64. Кашкин В.Б. Сопоставительные исследования дискурса / В. Б. Кашкин // Концептуальное пространство языка; Тамб. гос. ун-т. Тамбов, 2005. С. 337-353.
65. Кашкин В.Б. Дискурс: учебное пособие. Воронеж, 2004. 76 с.
66. Квадратура смысла: Французская школа анализа дискурса. М.: Прогресс, 1999. 413 с.
67. Кибрик А.А. Когнитивные исследования по дискурсу. Вопросы языкознания, 1994, № 5. С. 126-139.
68. Кибрик А.А. Анализ дискурса в когнитивной перспективе: дис. ... д-ра филол. наук. М., 2003. 90 с.
69. Кибрик А.А. Модус, жанры и другие параметры классификации дискурсов // Вопросы языкознания. 2009. № 2. С. 3-21.
70. Кибрик А.Е. Очерки по общим и прикладным вопросам языкознания (универсальные, типовые и специфичное в языке). М.: Изд-во МГУ, 1992. 336 с.

71. Кибрик Л.А. ВЯ. 1990. № 3. Рец.: Tomlin R. Basic word order. Functional principles. L., 1987.

72. Коваленко Н.А. Место и содержание дискурсивной компетенции в структуре коммуникативной компетенции при обучении иностранному языку посредством учебного форума // Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология", 2018. Выпуск 4. С. 278-285.

73. Кованова Е.А. Лингводидактический потенциал англоязычного автобиографического дискурса и его использование для формирования иноязычной коммуникативной компетенции // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2016. № 11(65): в 3-х ч. Ч. 1. С. 191-194.

74. Ковтун Л.Б. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов-магистрантов / Л. Б. Ковтун, М. Е. Пахомкина, В. И. Писаренко // Перспективные информационные технологии и интеллектуальные системы. № 3(15). Таганрог, 2003. С. 92-98.

75. Коммуникативный кодекс военнослужащего / О. Ю. Ефремов, С. Э. Зверев // Военная мысль. 2015. № 10. С. 73-78.

76. Костомаров В.Г. Наш язык в действии: Очерки современной русской стилистики. М.: Гардерики, 2005. 287 с.

77. Котлярова В.В. Современное научное познание: парадигма интеграции // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2015. № 9-1 (59). С. 99-102.

78. Котлярова В.В., Руденко А.М., Сербиновская Н.В. Дискурсивно-когнитивная парадигма лингвофилософии в контексте философии и методологии гуманитарных наук // Гуманитарные и социальные науки. Шахты, 2017. № 1. С. 11-19.

79. Красных В.В. Основы психолингвистики и теории коммуникации. Курс лекций. М., 2001. 270 с.

80. Крысько В.Г. Психология и педагогика: Схемы и комментарии / В. Г. Крысько. М.: Владос-Пресс, 2001. 368 с.



81. Крючкова Л.С. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному / Крючкова Л.С. М. : ФЛИНТА, 2017. 477 с.

82. Кубрякова Е.С. О понятиях дискурса и дискурсивного анализа в современной лингвистике: обзор // Дискурс, речь, речевая деятельность: функциональные и структурные аспекты. М.: ИНИОН РАН, 2000. С. 7-25.

83. Кубрякова Е.С. О типах дискурсивной деятельности. Вестник МГЛУ, 2003. Выпуск 478. С. 5-10.

84. Кубрякова Е.С. О термине дискурс и стоящей за ним структуре знания // Язык. Личность. Сборник статей к 70-летию Т. М. Николаевой. М.: Языки славянских культур, 2005. 976 с.

85. Кузьмина Н.В. Понятие «педагогической системы» и критерии её оценки // Методы системного педагогического исследования / под ред. Н. В. Кузьминой. М.: Народное образование, 2002. С. 11.

86. Кучеренко О.И. Формирование дискурсивной компетенции в сфере устного общения (французский язык, неязыковой вуз) [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / О. И. Кучеренко. М., 2000. 184 с.

87. Левиафан или материя, форма и власть государства церковного и гражданского / Томас Гоббс ; предисл. и ред. А. Ческиса. М. : Гос. соц.-экон. изд-во, 1936. 502 с.

88. Левина Г.М. К понятию «Инженерный дискурс» // Проблемы преподавания РКИ в вузах инженерного профиля: межвузовский сборник научных трудов в рамках городского научно-методического семинара «Русский язык как иностранный в российских технических вузах» / Под ред. Г.М. Левиной. М., 2003. С. 73–84.

89. Леонтьев А.Н. Мышление // Философская энциклопедия: в 5 т. Т. 3. М.: Советская энциклопедия, 1964. С. 514-519.

90. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981. 185 с.

91. Лихачева О.Н. Особенности дискурсивного компонента иноязычной коммуникативной компетенции при обучении иностранному языку в неязыковом вузе // Научные труды. КубГТУ, 2016. № 11. С. 255-262.

92. Логический анализ языка. Человек в интерьере. Внутренняя и внешняя жизнь человека в языке. / Отв. ред. Н.Д. Арутюнова. 2-е изд. М.: Издательский Дом ЯСК. Языки славянской культуры, 2017. 480 с.

93. Лурия А.Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия. [2. изд.]. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1998. 335 с.

94. Луцинская О.В. Дискурсивная компетенция как цель в обучении будущих журналистов-международников иноязычному письменному дискурсу // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам : материалы III Междунгар. науч. конф., посвящ. 88-летию образования Белорус. гос. ун-та, Минск, 30 окт. 2009 г. / редкол.: В.Г. Шадурский [и др.]. Минск, 2009.

95. Лысенко И.В. Дискурсивный подход обучению, пониманию английской иноязычной лексики / И.В. Лысенко, В.А. Гойко, Л.В. Вишневецкая // Управление в социальных и экономических системах : м-лы XXII международной научно-практической конференции, Минск, 17 мая 2013 г. / Минский ин-т управления; редкол.: Н.В. Суша [и др.]. Минск, 2013. С. 215-216.

96. Макаров М.Л. Интерпретативный анализ дискурса в малой группе. Тверь: ТвГУ, 1998. 200 с.

97. Макаров М.Л. Основы теории дискурса. М.: Гнозис, 2003. 276 с.

98. Матвеева Т.В. Функциональные стили в аспекте текстовых категорий: Синхронно-сопоставительный очерк. Свердловск: Уральский ун-т, 1990. 172 с.

99. Махмурян К.С. Когнитивно-коммуникативные методы и технологии обучения иностранному языку // Современные проблемы преподавания иностранных языков в школе и вузе. М.: МПГУ, 2006. С.72-79.

100. Методика обучения русскому языку как иностранному: учеб. пособие для вузов / Г.М. Васильева, И.П. Лысакова, Л.В. Московкин [и др.]; под ред. проф. И.П. Лысаковой. М.: Русский язык. Курсы, 2016. 320 с.

101. Методика преподавания иностранных языков: общий курс [учеб. пособие] / отв. ред. А.Н. Шамов. М.: АСТ: АСТ-Москва: Восток - Запад, 2008. 253 с.

102. Милевская Т.В. Грамматика дискурса: монография. Ростов н/Д: Издво Рост. ун-та, 2003, 310 с.

103. Минский М. Фреймы для представления знаний / Пер. с англ. О.Н. Гринбаума ; Под ред. Ф.М. Кулакова. Москва: Энергия, 1979. 151 с.

104. Мифтахова Н.Х. Интерактивный подход к освоению новых технологий обучения иностранному языку в вузе // Вестник Казанского технологического университета. 2010. №3. С. 436-442.

105. Михайлова Э.П., Шестакова О.С. Русский язык. Учебные тексты и практические задания по теме «Боевые действия»: Учеб. пособие по русскому языку как иностранному. СПб.: ВАС, 2016.

106. Московкин Л.В., Шамонина Г.Н. Продуктивные инновационные технологии в обучении русскому языку как иностранному / под ред. Л.В. Московкина. М., 2017.

107. Национальная специфика делового дискурса в сфере высшего образования : на материале англоязычной и русскоязычной письменной коммуникации : автореферат дис. ... доктора филологических наук : 10.02.20 / Стеблецова Анна Олеговна. Тверь, 2015. 43 с.

108. Невирко Л.И. Формирование коммуникативной компетенции в рамках новой модели подготовки учителей английского языка / Л.И. Невирко // Педагогика развития: становление компетентности и результаты образования в различных подходах: материалы X научно-практической конференции. Красноярск, 2003. С. 51–58.

109. Неретина С.С., Огурцов А.П., Мурзин Н.Н., Павлов-Пинус К.А. Апории дискурса. Коллективная монография. М., 2017. 119 с.

110. Нефедов С.Т. ИмPLICITная авторизованность научного текста // Научное мнение. СПб., 2013. С. 51-57.

111. Носова М.Б. Видео контент как материал для самостоятельного изучения дискурса по РКИ // “Xorijiy tillarni o‘qitishning dolzarb masalalari: muammolar va yechimlar” mavzusidagi xalqaro ilmiy-amaliy onlayn anjumani. Tashkent.: “Firdavs-Shoh” nashriyoti, 2021. С. 131-134.

112. Носова М.Б. Военный дискурс как предмет лингвистического описания в практике преподавания РКИ // Известия Волгоградского Государственного педагогического университета. Волгоград, 2020. №6 (149). С. 68-73.

113. Носова М. Б. Особенности использования игры «Storryteller» на занятиях по РКИ при обучении военному дискурсу // Воспитание языкового вкуса студентов в процессе преподавания русской словесности: матер. докл. и сообщ. XXIV междунар. науч.-метод. конф. СПб.: ФГБОУВО «СПбГУПТД», 2019. С.484-488.

114. Носова М.Б. Песни как источник дискурсивной информации на занятиях по русскому языку как иностранному в военном вузе // Актуальные проблемы преподавания филологических дисциплин. Материалы докладов и сообщений XXV международной научно-методической конференции. Санкт-Петербург, СПбГУПТД, 2020, С. 421-427.

115. Носова М.Б. Принципы проектирования медиаобразовательной среды военного вуза // Русский язык в полиэтническом образовательном пространстве военного вуза. Материалы II Межвузовской научно-методической конференции. Санкт-Петербург, ВАС, 2019. С. 164-171.

116. Носова М.Б. Результаты разработки методической системы, направленной на формирование дискурсивной компетенции на занятиях по русскому языку как иностранному в военном вузе // Научно-методический электронный журнал Концепт. Киров, 2020. №1. С. 51-64.

117. Носова М.Б. Способы формирования фоновых знаний как составляющей дискурсивной компетенции иностранных военнослужащих при обучении РКИ // Русистика и современность. Сборник статей XXII Международной научной конференции. Астрахань, АГУ, 2019. С. 221-224.

118. Носова М.Б. Условия успешной дискурсивной деятельности в военной сфере // Проблемы современного педагогического образования. Сборник научных трудов. Ялта: РИО ГПА, 2018. Вып. 61 . Ч. 1. С. 238-241.

119. Носова М.Б. Формирование дискурсивной компетенции с использованием видеоматериалов на уроке РКИ на примере военного дискурса // Международный аспирантский вестник. Русский язык за рубежом. М., 2020. № 1. С. 8-13.

120. Общая лингвистика / Э. Бенвенист; пер. с фр. Ю. Н. Караулова [и др.]; общ. ред., вступ. ст. и коммент. Ю. С. Степанова. 4-е изд. М.: Либроком, 2010. 446 с.

121. Основы риторики: учебник / А.М. Руденко, В.В. Котлярова, Ю.А. Шестаков. Ростов-на-Дону, 2016. С. 60.

122. Пассов Е.И. Коммуникативность: прошлое, настоящее, будущее // Русский язык за рубежом. 2010. № 5. С. 26-34.

123. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. М.: Русский язык. Курсы, 2010. 568 с.

124. Педагогический дискурс: учебное пособие / М.Ю. Олешков; М-во образования и науки Российской Федерации, Нижнетагильская гос. социально-пед. акад., Ин-т филологии и массовых коммуникаций, Каф. филологического образования. Нижний Тагил: Нижнетагильская гос. социально-пед. акад., 2012. 310 с.

125. Поморцева Н.В. Новые подходы к организации обучения РКИ: лингвокультурная адаптация инофонов как комплексная задача обучения РКИ / Русский язык в современном мире... Материалы II Международной научной конференции. М.: Высшая школа перевода МГУ, 2011. С. 566-570.

126. Пономаренко Л.Н. Формирование дискурсивной компетенции у студентов педагогических специальностей в процессе межкультурного диалога : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Пономаренко Лариса Николаевна; [Место защиты: Вят. гос. гуманитар. ун-т]. Киров, 2009. 18 с.

127. Попова Н.В. К вопросу о развитии дискурсивной компетенции учащихся // Иностранные языки в школе. М.: ООО «Методическая мозаика», 2011. № 7. С. 74-80.
128. Прохоров Ю.Е. Действительность. Текст. Дискурс. М.: Флинта; Наука, 2004. 222 с.
129. Пугина Е.И. Применение критического дискурс-анализа в исследованиях новых религиозных движений // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия Социальные науки. 2011. №4 (24). С. 48-52.
130. Пушкин А.А. Прагмалингвистические характеристики дискурса личности // Личностные аспекты языкового общения: Межвуз. сб. науч. тр. Калинин, КГУ, 1989. С. 46-50.
131. Пышкало А.М. Методическая система обучения геометрии в начальной школе: Авторский доклад по монографии «Методика обучения элементам геометрии в начальных классах», представленной на соискание ... д-ра пед. наук. М.: Академия пед. наук СССР, 1975. 60 с.
132. Ревзина О.Г. Язык и дискурс // Вестник Московского университета. Сер. 9. Филология. 1999. № 1. С. 25–33.
133. Ревзина О.Г. Дискурс и дискурсивные формации // Критика семиотики. Вып. 8. Новосибирск, 2005. С. 66-78.
134. Русакова О.Ф. Современные теории дискурса: опыт классификаций // Современные теории дискурса: мультидисциплинарный анализ (Серия «Дискурсология»). Екатеринбург: Дискурс-Пи, 2006. 177 с.
135. Русское слово в многоязычном мире: Материалы XIV Конгресса МАПРЯЛ (г. Нур-Султан, Казахстан, 29 апреля - 3 мая 2019 года) [Электронный ресурс] / Ред. кол.: Н. А. Боженкова, С.В. Вяткина, Н. И. Клушина и др. СПб.: МАПРЯЛ, 2019.
136. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизации. Воронеж: Истоки, 1996. 237 с.

137. Сафонова В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях: монография. М.: Еврошкола, 2004. 234 с.
138. Сафонова В.В. Соизучение языков и культур в зеркале мировых тенденций развития современного языкового образования // Язык и культура. 2014. № 1 (25). С. 123-141.
139. Серио П. Анализ дискурса во Французской школе: Дискурс и интердискурс // Семиотика: Антология / сост. Ю. С. Степанов. М., 2001. С. 549-562.
140. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс: Пособие для студентов педвузов и учителей. М.: Просвещение, 2002. 239 с.
141. Сорокин Ю.А. Этнопсихоллингвистика / отв. ред. и авт. предисл. Ю. А. Сорокин. М.: Наука, 1988. 192 с.
142. Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция // Оптимизация речевого воздействия. М.: Наука, 1990. С. 180-186.
143. Степанов Ю.С. В трёхмерном пространстве языка. Семиотические проблемы лингвистики, философии, искусства. М., 1985. 276 с.
144. Стрелковский Г.М. Теория и практика военного перевода: немецкий язык. М.: Воениздат, 1979. 272 с.
145. Суртаева Н.Н. Навигатор в мире технологий. СПб. Тюмень: ТОГИРРО, 2013. 24 с.
146. Сусов И.П. История языкознания: учебное пособие для студентов старших курсов и аспирантов. Тверь, 1999. 327 с.
147. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово/Slovo, 2008. 264 с.
148. Тетерина Т.Е. Формирование личностно ориентированной образовательной среды военного вуза: Дис.... канд. пед. наук. М., 2011. 229 с.

149. Тён А. ван Дейк. Дискурс и власть: Репрезентация доминирования в языке и коммуникации. Пер. с англ. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2013. 344 с.

150. Тибинько Н.Д. Содержание и границы понятий «текст» и «дискурс» / Н.Д. Тибинько. Текст: непосредственный // Филология и лингвистика. 2015. № 2 (2). С. 12-14.

151. Тихомирова Е.В. Контроль владения диалогической формой устного официального общения (французский язык, неязыковой вуз): Дисс... канд. пед. наук. М., 1995. 258 с.

152. Тюпа В.И. Актуальность новой риторики для современной гуманитарной науки // Коммуникативные стратегии культуры и гуманитарные технологии. СПб., 2007. 524 с.

153. Уткина И.В. Директивные речевые жанры в военном деловом общении// Актуальные проблемы методики преподавания РКИ в условиях интернационального образования: Материалы Тверского международного семинара ученых-филологов и методистов, преподавателей русского языка как иностранного (Тверь, 5 мая 2006г.). Тверь: Твер.гос.ун-т, каф.РКИ, 2006. С.80-86.

154. Филиппов В.С. Текст: на все четыре стороны // Чествуя филолога (К 75-летию Ф.А. Литвина). Орел, 2002. С. 66-74.

155. Филиппов К.А. Лингвистика текста. СПб.: СПб ун-т, 2003. 336 с.

156. Филлипс Л., Йоргенсен М.В. Дискурс анализ: Теория и метод / пер. с англ. / под ред. А. А. Киселевой. Харьков: Изд-во гуманитарного центра, 2004. 336 с

157. Философия науки: учебное пособие для вузов / Е.Ю. Положенкова, В.И. Родионова, К.В. Воденко, В.В. Котлярова / Отв. ред. Е.Ю. Положенкова. Шахты, 2010.

158. Фуко М. Археология знания. СПб., 2004. 416 с.

159. Функционирование языковых феноменов в системе дискурса: колл. монография / под общ. ред. Е. В. Вохрышевой. Самара: СФ ГАОУ ВО МГПУ, 2017. 180 с.



160. Хабермас Ю. Демократия. Разум. Нравственность. М., 1992. 175 с.
161. Харитонова О.В. Профессиональная речь преподавателя русского языка иностранцам как лингводидактический дискурс: дисс. ... канд. пед. наук. М., 2005. 294 с.
162. Хомутова Т.Н., Наумова К.А. Военно-политический дискурс как особый тип дискурса // Вестник ЮУрГУ. Серия «Лингвистика». 2017. Т. 14, № 3. С. 49-53.
163. Чейф У. Значение и структура языка. М., 1975. 300 с.
164. Чейф У. Данное, контрастивность, определенность, подлежащее, топики и точка зрения. Новое в зарубежной лингвистике, вып. XI. М., 1982. С. 277-317.
165. Черемисинова Р.А. Методика формирования иноязычной письменной дискурсивной компетенции у обучающихся вуза: дис. ... канд. пед. наук: Киров: 2016. 221 с.
166. Чернявская В.Е. Дискурс власти и власть дискурса: проблемы речевого воздействия: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению 540300 - Филологическое образование / В. Е. Чернявская. Москва: Директ-Медиа, 2014. 184 с.
167. Шейгал Е.И. Семиотика политического дискурса: Монография / Ин-т языкознания РАН; Волгогр. гос. пед. ун-т. Москва-Волгоград:, 2000. 368 с.
168. Шляхов В.И. Когнитивно-коммуникативная парадигма и высшие коммуникативные компетенции // Русский язык за рубежом. 2011. №6 (229). С. 35-44.
169. Шляхов В.И. Методика преподавания РКИ в прошлом, настоящем и будущем // Русский язык за рубежом. 2011. №1 (224). С. 18-24.
170. Шульгинов В. А. Интернет-дискурс в аспекте преподавания русского языка как иностранного (на материале социальной сети «ВКонтакте») / В. А. Шульгинов. Текст : непосредственный // Филология и лингвистика. 2017. № 1 (5). С. 117-119.

171. Савилова С.Л. Обучение лексике русского языка как иностранного на основе интернет-коммуникации // Материалы II Всероссийского научно-методологического семинара «Профессиональная подготовка студентов технического вуза на иностранном языке: методическая готовность преподавателей». Томск, 2016. С.19-24.

172. Щепилова А.В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному. М.: ВЛАДОС, 2005. 245 с.

173. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие. М.: Высшая школа, 2003. 334 с.

174. Эко У. Роль читателя. СПб., 2005, 25 с.

175. Юсупова Т.Г. Содержание когнитивно-коммуникативного подхода к обучению иностранному языку // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. 2014. Т. 20. С. 36-37.

176. Юсупова Т.С. Структурные особенности военного дискурса // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2009. Т. 11. Вып.4. С. 1055-1057.

177. Юсупова Т.Г. Сущность и составляющие когнитивно-коммуникативного подхода к обучению иностранному языку // Вестник московского государственного областного университета. Серия: психологические науки. 2010. №3. С. 103-106.

178. Язык. Познание. Коммуникация: сборник работ / Т. А. ван Дейк; составление В. В. Петрова; пер. с англ. яз. под ред. В. И. Герасимова; вступ. ст. Ю. Н. Караулова, В. В. Петрова. Москва : Прогресс, 1989. 310 с.

179. Якубинский Л.П. Избранные работы: Язык и его функционирование. М., 1986. С. 17-58.

180. Abelson, R.P. (1981) Psychological status of the script concept / R.P. Abelson // American Psychologist. V. 36 (7). Yale: Yale University Press. pp. 715-729.

181. Brown, G., Yule, G. (1983) Discourse Analysis. Cambridge. 288 p.

182. Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., Thurrell, S. (1995) Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications // *Issues in Applied Linguistics*. 1995. 6(2). pp. 5-35.
183. Chouliaraki, L (1998) Regulation in "progressivist" pedagogic discourse: individualized teacher-pupil talk *Telest.* / L. Chouliaraki // *Discourse and Society*. №9. pp. 5-32.
184. Connor, U., Mbaye, A. (2002) Discourse approaches to writing assessment // *Annual Review of Applied Linguistics*. 22. pp. 263-278.
185. Cook, G. (2004) *Discourse* *Tekst.* / G. Cook. Oxford University Press. 162 p.
186. Ek, J. A. van. (1980) *The Threshold Level*; Council of Europe. Oxford: Pergamon Press. 253 p.
187. Fairclough, N. (1995) *Critical Discourse Analysis*. Boston: Addison Wesley Publishing Company. 266 p.
188. Fillmore, Ch. (1974) *Pragmatics and the description of discourse*. Berkeley studies in syntax and semantics, v. 1. Berkley.
189. Givon, T. (1990) *Syntax: A functional-typological introduction*. V. 2. Amsterdam, 552 p.
190. Graesser, A., Gernsbacher, M., Goldman, S. (2008) Introduction to the *Handbook of discourse processes* // *Handbook of discourse processes*. Mahwah, New Jersey; L.: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers. P. 2. 558 p.
191. Habermas, J. (1971) *Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz*// J. Habermas, N. Luhmann. *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Was leistet die Systemforschung*. Fr.a.M. S. pp. 101-141.
192. *Handbook of Discourse Analysis* (1985) ed. by T. van Dijk, v. 1–4. L.
193. Harris, Z. (1952) *Discourse analysis* // *Language*. Vol. 28. pp. 3.
194. Hatch, E. (1992) *Discourse and language education* *Tekst.* / E. Hatch. Cambridge University Press.
195. Hymes, D. (1972) *On Communicative Competence* / D. Hymes; in J. B. Pride and J. Holmes (eds). New York: Harmondsworth: Penguin. pp. 47-54.

196. Schank, R. (1977) *Scripts, Goals and Understanding. An Inquiry into Human Knowledge Structures* / R. Schank, R. Abelson. Hillsdale, N. Y.: Lawrence Erlbaum Associates. 248 p.

197. Van Dijk, T.A. (1985) *Elite Discourse and Racism*. London: SAGE Publications. vol. 6. 318 p.

198. Van Dijk, T.A. (1997) *Discourse as structure and process*. Sage. T. 1.

199. Van Dijk, T.A. (2006) *Discourse and manipulation*. *Discourse and society*. L., 2006. Vol. 17, N 2. pp. 359-383.

200. Van Dijk, T.A. (2008) *Discourse and Context: Sociocognitive Approach*. Cambridge. 267 p.

201. Van Dijk, T.A. (1980) *Macrostructures* / T.A. van Dijk. Hillsdale, N.Y.: Lawrence Erlbaum. 200 p.

202. Tomlin, R. (1983) *On the interaction of syntactic subject, thematic information and agent in English* // *Journal of pragmatics*. V. 7.

203. Tomlin, R. (1986) *Basic word order. Functional principles*. L.

204. Tomlin, R. (1987) *Linguistic reflections of cognitive events* // *Coherence and grounding in discourse* / Ed. by Tomlin R, Amsterdam.

205. Tomlin, R. (1994) *Focal attention, voice and word order: An experimental cross-linguistic study* // *Word order in discourse* / Ed. by Downing P., Noonan M. Amsterdam.

206. Загнітко А.П. *Основи дискурсології*. Науково-навчальне видання. Донецьк: ДонНУ, 2008. 194 с.

### **ИНТЕРНЕТ-ИСТОЧНИКИ**

207. Видеозапись лекции Т. Ван Дейка в Европейском университете (18.04.2013). [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=sxfc-WJRKEM>. Дата обращения: 16.12.2018.

208. Журнальный зал. URL: <http://magazines.russ.ru/nz/1999/5/knor.html>. [Электронный ресурс]. Дата обращения: 14.10.2018.

209. Кибрик А.А., Паршин П.Б. Дискурс // Онлайн Энциклопедия “Кругосвет”. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.krugosvet.ru/articles/82/1008254/1008254a1.htm>. Дата обращения: 15.05.2019.

210. Можейко М.А., Гутнер Г.Б., Огурцов А.П., Керимов Т.Х. Дискурс. / Гуманитарная энциклопедия: Концепты // Центр гуманитарных технологий, 2002–2020 (последняя редакция: 26.05.2020). [Электронный ресурс]. URL: <https://gtmarket.ru/concepts/6987>. Дата обращения: 14.06.2020.

211. Новая философская энциклопедия. [Электронный ресурс]. URL: [https://gufo.me/dict/philosophy\\_encyclopedia/%D0%94%D0%98%D0%A1%D0%9A%D0%A3%D0%A0%D0%A1](https://gufo.me/dict/philosophy_encyclopedia/%D0%94%D0%98%D0%A1%D0%9A%D0%A3%D0%A0%D0%A1). Дата обращения 06.09.2020.

212. Онлайн курс «Русский как иностранный: B1+. Russian as a foreign language: B1+». [Электронный ресурс]. URL: <https://www.coursera.org/learn/russkiy-kak-inostranny-b1>. Дата обращения: 27.02.2021.

213. Оришак О. В. Профессиональная речь российских и французских военнослужащих (сопоставительный аспект) // Армия и общество. №4. 2008. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-rech-rossiyskih-i-frantsuzskih-voennosluzhaschih-sopostavitelnyy-aspekt> .

214. Открытое образование. [Электронный ресурс]. URL: [https://courses.openedu.ru/courses/course-v1:spbu+RKIMETHOD+fall\\_2020/course/](https://courses.openedu.ru/courses/course-v1:spbu+RKIMETHOD+fall_2020/course/). Дата обращения: 23.02.2021.

215. Проект РусГос. [Электронный ресурс]. URL: <http://rus-gos.spbu.ru/>. Дата обращения: 27.01.2020.

216. Словарик армейских терминов и понятий. [Электронный ресурс]. URL: [https://pikabu.ru/story/slovarik\\_armeyskikh\\_terminov\\_i\\_ponyatiy\\_2805050](https://pikabu.ru/story/slovarik_armeyskikh_terminov_i_ponyatiy_2805050). Дата обращения: 21.11.2018.

217. Тюрина С.Ю. Дискурс как объект лингвистического исследования. [Электронный ресурс]. URL: [http://vfnglu.wladimir.ru/Rus/NetMag/v3\\_v3ar11.htm](http://vfnglu.wladimir.ru/Rus/NetMag/v3_v3ar11.htm) . Дата обращения: 22.03.2020.

218. Федеральный государственный образовательный стандарт. URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 21.11.2019).

219. Фещенко Т.С. К вопросу о понятии «методическая система» // Молодой ученый. 2013. №7. С. 432-435. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/54/7383/>. Дата обращения: 10.03.2019.

220. Число иностранных студентов в российских вузах за 10 лет увеличилось почти вдвое. [Электронный ресурс]. URL: <https://nauka.tass.ru/nauka/7562175>. Дата обращения: 24.02.2021

221. Шашок Л.А. Структурные особенности военного дискурса: обоснование необходимости исследования // Актуальные вопросы филологических наук: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, январь 2019 г.). Краснодар: Новация, 2019. С. 9-13. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/conf/phil/archive/321/14675/>. Дата обращения: 29.11.2019.

222. Chandler, D. (1997) An Introduction to Genre Theory. [Электронный ресурс]. URL: [https://www.researchgate.net/publication/242253420\\_An\\_Introduction\\_to\\_Genre\\_Theory](https://www.researchgate.net/publication/242253420_An_Introduction_to_Genre_Theory). Дата обращения: 07.09.2020.

223. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment [Электронный ресурс]. URL: [https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_EN.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf). Дата обращения: 01.08.2016.

224. Kramer, D. (2001). “The Association of Departments of Foreign Languages (ADFL)” in Bulletin, 33, № 1, pp. 29-35, [Электронный ресурс]. URL: <http://web2.adfl.org/ADFL/bulletin/v33n1/331029.htm>. Дата обращения: 17.08.2019.

## СЛОВАРИ

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

226. Латинско-русский словарь, <http://linguaeterna.com/>.

Приложение А  
(обязательное)

Второй, третий и четвёртый разделы разработанной методической системы

## РАЗДЕЛ 2. Приказ

*Сам погибай — товарища выручай*

### Фооновые знания

---

#### Задание 1. Слушать, повторять!

ма — мал — помолчи  
ди — буди — командир  
ны — войны — нужны  
ри — умри — приказ

**ДЕ:** действуйте, держать, здесь  
**Ч:** помолчи, передача, суточной  
**[РИ]:** предельно, запрещаю, осматривать

#### Задание 2. Отвечайте на вопросы!

Вы знаете, как отдать приказ?  
Вспомните последний приказ, который вы слышали.  
Вспомните приказы, которые слышите каждый день. Кто их отдаёт?

#### Задание 3. Соотносим ситуации и приказы!

Преподаватель хочет, чтобы студент вышел к доске.	В атаку!
Командир призывает воинов атаковать.	К доске!
Солдат слышит, что летит снаряд.	За Родину!
Командир поднимает дух патриотизма.	Ложись!

#### Задание 4. Отвечать на вопросы – разрешаю!

Вспомните предыдущий эпизод фильма. Расскажите, о чём он.

#### Задание 5. Прочитайте краткую информацию о полководцах. Прочитайте высказывания полководцев и найдите императивы.



Александр Васильевич Суворов, 1730 – 1800  
русский полководец, основоположник отечественной военной теории,  
национальный герой России

«Умей пользоваться положением места»  
«Побеждай неприятеля, не доходя до него»  
«Делай на войне то, что противник почитает за невозможное»



**Михаил Илларионович Кутузов, 1745 – 1813**

русский полководец,  
государственный деятель и дипломат,  
генерал-фельдмаршал

«Избегай случаев, где ты можешь понести напрасную потерю в людях»



**Степан Осипович Макаров, 1848 – 1904**

русский военно-морской деятель, океанограф, полярный исследователь,  
кораблестроитель, вице-адмирал

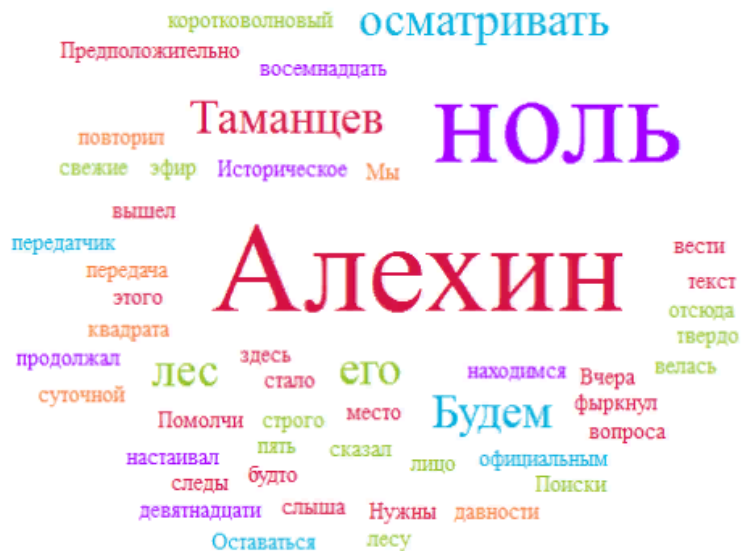
«Мое правило: если вы встретите слабейшее судно — нападайте, если равное себе — нападайте и если сильнее себя — тоже нападайте»

## Задание 6. Ответить на вопросы!

Каких известных военных деятелей вашей страны вы знаете?  
Какие военные цитаты на родном языке вы знаете?

## Текст + лексико-грамматический материал \_\_\_\_\_

**Задание 1. Ознакомьтесь с облаком из слов. Предположите, о чём будет текст.**



**Задание 2. В лексике урока найдите глаголы; найдите военную лексику.**

**Задание 3. Прочитайте текст и ответьте на вопрос:**



Какой главный приказ отдаёт Таманцев?  
**Задание 4. Ответить на вопросы!**

Кто командир группы? Почему?  
 Какую информацию сообщает командир своей группе?  
 Какую задачу ставит командир перед группой?  
 Командир будет работать вместе с группой? Почему?  
 Какие приказы отдал командир?

Да, правильно.  
 Нет, это неправильно.

– Мы находимся здесь.  
 – Историческое место! – фыркнул Таманцев.  
 – **Помолчи!** – строго сказал Алехин, и лицо его стало официальным. –  
 Вчера в восемнадцать ноль-пять отсюда в эфир вышел коротковолновый передатчик. Предположительно передача велась вот из этого квадрата, –  
 будто не слыша его вопроса, продолжал Алехин. – **Будем осматривать лес...**  
 – А текст? – настаивал Таманцев.  
 – Будем осматривать лес, – твердо повторил Алехин. – **Нужны следы – свежие, суточной давности. Поиски вести до девятнадцати ноль-ноль. Оставаться в лесу позже – запрещаю! Сбор у Шиловичей. Будьте предельно осторожны. Действуйте по обстоятельствам. Погоны и пилотки снять, документы оставить, оружие на виду не держать!**  
 Алёхин взглянул на часы и приказал:  
 - **Приступайте!**  
 - Есть!

**Задание 5. Проанализируйте информацию с видами императивов. Найдите императивы в тексте.**

Императив 2 лица  
 ты            вы  
*Иди! Идите!*  
*Бей! Бейтесь!*  
*Бойся! Бойтесь!*

Инфинитив + !  
*Взять высоту 238!*

Императив 3 лица  
 с конструкцией *Пусть*  
*Пусть разведчики ищут рацию.*

СВ 2 л. ед. ч.  
*Отведешь, напишешь*

Инфинитив НСВ  
 с распространением  
 + перформатив 1 л ед ч  
*Оставаться в лесу позже – запрещаю*

**Задание 6. Запишите слова и словосочетания в словарь.**

находимся здесь; предположительно; помолчи; стало официальным; в эфир вышел; передача велась; поиски вести; будем осматривать; осматривать лес; твердо повторил; нужны следы; оставаться позже; будьте осторожны; по обстоятельствам; погоны и пилотки; не держать на виду; запрещаю; приступайте

**Задание 7. Выполнить задание по образцу – разрешаю!**

*Оставаться в лесу позже – запрещаю.*

Ситуация 1. Вы – преподаватель, курсанты разговаривают на уроке.

Ситуация 2. Вы – преподаватель, курсанты пользуются на уроке телефонами.

Ситуация 3. Вы – преподаватель, курсанты всегда опаздывают на урок.

Ситуация 4. Вы – преподаватель. Сейчас контрольная работа. Курсанты не могут использовать книги.

**Задание 8. Отдайте приказ по образцу.**

*Слушайте приказ!.. Видите лес?.. Вот он. Будем осматривать лес.*

Слушайте приказ!.. Видите дорогу?.. Вот она. Будем осматривать дорогу.

Слушайте приказ!.. Видите книгу?.. Вот она. Будем читать книгу.

Слушайте приказ!.. Видите преподавателя?.. Вот он. Будем допрашивать преподавателя.

Слушайте приказ!.. Видите телефон?.. Вот он. Будем изучать телефон.

Слушайте приказ!.. Видите компьютер?.. Вот он. Будем включать компьютер.

Слушайте приказ!.. Видите рацию?.. Вот она. Будем выходить в эфир.

**Задание 9. Читайте (слушайте) приказы и выполняйте соответствующие действия.****На доске приказы:**

Слушайте и повторяйте.

Смотрите и повторяйте.

Молчите и слушайте.

Слушайте и пишите.

Слушайте и переводите.

**слова:**

коротковолновая рация

связист

оперативная группа

шифрованная радиogramма

армия

устранить помехи

разведчик

генерал-лейтенант

выполнить приказ

рация

**Просмотр фильма \_\_\_\_\_**

**Задание 1. Посмотрите фрагмент фильма «В августе 44-ого» 01:12 – 02:15 и ответьте на вопросы:**

Как вы думаете, кто командир? Почему вы так думаете?

**Задание 2. Посмотрите отрывок фильма «В августе 44-ого» с 2:14 по 3:10 и ответьте на вопросы:**

Кто командир? Опишите его. Почему Вы так думаете?

Какое поведение и голос у командира?

Опишите, где находятся офицеры.

**Задание 3. Посмотрите фрагмент фильма 2:14 – 3:10 и запишите пропущенные слова:**

– Мы находимся вот здесь.

– Историческое место! – фыркнул Таманцев.

– \_\_\_\_\_! Вчера в восемнадцать ноль-пять отсюда \_\_\_\_\_  
коротковолновый \_\_\_\_\_. Предположительно передача велась вот из  
этого квадрата. \_\_\_\_\_ лес...

– А текст?

– \_\_\_\_\_ лес. \_\_\_\_\_ следы –  
свежие, суточной давности. Поиски \_\_\_\_\_ до девятнадцати ноль-  
ноль. \_\_\_\_\_ в лесу позже – \_\_\_\_\_! Сбор у  
Шиловичей. \_\_\_\_\_ предельно осторожны.

\_\_\_\_\_ по обстоятельствам. Погоны и пилотки  
\_\_\_\_\_, документы \_\_\_\_\_, оружие на виду  
\_\_\_\_\_!

- \_\_\_\_\_!

- Есть!

**Задание 4. Посмотрите фрагмент фильма 02:14 – 3:10, запишите главные слова и перескажите просмотренный фрагмент.**

**Давайте поиграем!** \_\_\_\_\_

**Задание 1. Объясните слова, написанные на карточках (игра Alias). Нельзя использовать однокоренные слова, нельзя называть слово на родном языке.**

**Задание 2. Игра Story teller. Бросьте кубики и, используя выпавшие картинки, составьте приказ.**

**Песни о войне** \_\_\_\_\_

**Задание 1. Прочитайте отрывок песни «Священная война», музыка: А. Александров, слова: В.Лебедев-Кумач и слова песни «Давай за...», слова Ф. Лаубе, музыка А. Лепина**

**Священная война** Музыка: А. Александров, Слова: В.Лебедев-Кумач

**Вставай**, страна огромная,  
**Вставай** на смертный бой  
С фашистской силой тёмною,  
С проклятою ордой.

Припев:

Пусть ярость благородная  
Вскипает, как волна, —  
Идёт война народная,  
Священная война!

«Давай за...»

Война и на и най най най най на  
Война и на и най най най най на

Серыми тучами небо затянуто  
Нервы гитарной струною оттянуты  
Дождь барабанит с утра и до вечера  
Время застывшее кажется вечностью  
Нас раскидали по всем направлениям  
Танки пехота огонь артиллерия  
Нас убивают, но мы выживаем  
И снова в атаку себя мы бросаем

Давай за жизнь, давай брат до конца  
Давай за тех, кто с нами был тогда  
Давай за жизнь давай брат до конца  
Помянем тех, кто с нами был тогда

Небо над нами свинцовыми тучами  
Стелется низко туманами хладами  
Хочется верить, что все уже кончилось  
Только бы выжил товарищ раненый  
Ты потерпи браток, не умирай пока  
Будешь ты жить еще долго и счастливо  
Будем на свадьбе твоей мы отплясывать  
Будешь ты в небо детишек подбрасывать

Давай за жизнь, держись брат до конца  
Давай за тех, кто дома ждет тебя  
Давай за жизнь, держись брат до конца  
Давай за тех, кто дома ждет тебя

Давай за них давай за нас



Любэ – советская и  
российская  
рок-группа

**Ответьте на вопросы:**

1. О чём эти песни?

2. Вы слышали эти песни ранее?
3. Найдите военные слова.
4. Найдите императивы.

## Работа в лингафонном кабинете \_\_\_\_\_

**Задание 1. Посмотрите фрагмент фильма «Диверсант. 1 серия» с 19:24 по 19:30 и запишите пропущенные слова:**

– Вань, \_\_\_\_\_ (отведешь) их в пятую. \_\_\_\_\_ (пусть) транспорт дадут до Крындина. Лично \_\_\_\_\_ (передашь) по назначению.  
– Есть \_\_\_\_\_ (передать)!

**Задание 2. Посмотрите фрагмент фильма «В бой идут одни старики» с 19:41 по 20:29 и ответьте на вопросы:**

4. О чём фрагмент?
5. Опишите задачу.
6. Какие приказы вы услышали?

**Задание 3. Послушайте аудиозаписи из фильма «Диверсант» (1 серия) и отметьте, где НЕ приказ.**

- А. 20:23-20:27
- Б. 21:09-21:13
- В. 22:08-22:10
- Г. 22:10-22:20

**Задание 4. Посмотрите отрывок фильма «Диверсант» (1 серия) с 19:47 по 20:27 и укажите, сколько приказов вы услышали? Проверьте себя по тексту.**

- А мы вас вчера ждали.
- Виноват, товарищ майор. Заплутали малость.
- А, ну, может, оно и к лучшему. Вчера под Белокаменной прорыв был. Там такое творилось!... Под дождём блудили?
- Так точно! Отчистимся, товарищ майор!
- А сидр твой где?
- Вещмешок у него, извините, в поезде спёрли, пока спал. Это я виноват, товарищ майор. Зевнул.
- Молодцы, удалцы! Нечего сказать, разведчики! Ну давайте, что там у вас за документы: книжки, продаттестаты, предписания. Садитесь.
- Встать!

**Задание 5. Посмотрите отрывок фильма «Диверсант 1 серия» с 20:27 по 21:13 и ответьте на вопросы:**

1. Какие звания у героев сюжета?
2. В первом и втором фрагментах было слово «Виноват». Как вы думаете, что оно значит?
3. Какие приказы были отданы (вы слышали)?

**Задание 6. Прочитайте текст и проверьте свои ответы.**

- Вот, спасибо, товарищ подполковник. Пополнение принимаю. Ну, Филатов, какого ты у нас года рождения?
- Двадцать четвёртого. Там указано.
- 18 лет всё без бритвы обходишься. Небось, для военкомата дату рождения переправил, а?
- А у них в роду все безбородые, товарищ майор.
- Ты что, летописец, что ли?
- Виноват.
- Ладно. Без бороды так без бороды. Вот когда годы сбавляют, это уже трибуналом пахнет. Да, товарищ подполковник?
- Колтыгина ко мне!
- Есть!

**Задание 7. Посмотрите отрывок фильма «Диверсант 1 серия» с 21:13 по 22:08 и ответьте на вопросы:**

Какую информацию хотели получить майор и подполковник?  
 Младший лейтенант Бобриков был в Берлине?  
 Какой приказ вы слышали?

- Ну а как у нас с языком, Филатов?
- Почти в совершенстве.
- Почти в совершенстве это что, как с бородой, что ли?
- Нет, правда. У меня мама учительница немецкого. И слух хороший.
- Какое из произведений Шиллера вам больше понравилось?
- «Коварство и любовь».
- Чем же вам понравилась эта пьеса?
- Там конфликт между добром и злом.
- А вы её читали?
- Читал, но только на русском.
- А у тебя как с языком, Бобриков?
- В пределах школы на отлично.
- Младший сержант Бобриков. У вас бледный вид.
- Я курить много сигарет.

- Чёрть и что, но произношение берлинское. А вы случайно там не были никогда?
- Я там буду, товарищ подполковник.

**Задание 8. Посмотрите отрывок фильма «Диверсант» (1 серия) с 22:08 по 22:51 и ответьте на вопросы:**

Что значит «пополнение»?

Какая реакция у Колтыгина на пополнение? Он рад пополнению?

Майор показал Колтыгину кулак. Как вы думаете, что это значило?

Какие приказы майор отдал Колтыгину?

- Разрешите войти?
- Григорий Иваныч! Ну вот, **принимай** пополнение, **готовь** младших сержантов к заданию. Лучших для тебя подыскали.
- А пополнение где?
- Начинается...
- Мне разведчики нужны. А здесь я их чё-то не вижу.
- Младшие сержанты. **Подождите** своего командира на крыльце у штаба.
- Есть!

**Задание 9. Посмотрите эпизод фильма «В бой идут одни старики» с 18:20 по 18:34 и ответьте на вопрос: офицеры рады пополнению?**

## Контроль знаний \_\_\_\_\_

**Задание 1. Составить и отдать приказ о выполнении задания.**

Каждому курсанту предлагается карточка с описанием произошедшей ситуации, что нужно делать и кому отдать приказ.

**Задача:** составить и отдать приказ о выполнении задания.

**Результат:** монологическое высказывание.

**Задача остальных курсантов:** внимательно слушать и затем все приказы расположить в логической последовательности

**Результат:** последовательность приказов, по которым можно восстановить произошедшие события.

1. Обрушен дом. Надо найти в обрушенном доме радиостанцию.
2. Найдена радиостанция. Нужно найти обгоревшие бумаги с разведанными.
3. Найдены обгоревшие бумаги с разведанными. Нужно восстановить текст перехвата.
4. Восстановлен текст перехвата. Нужно расшифровать текст перехвата.

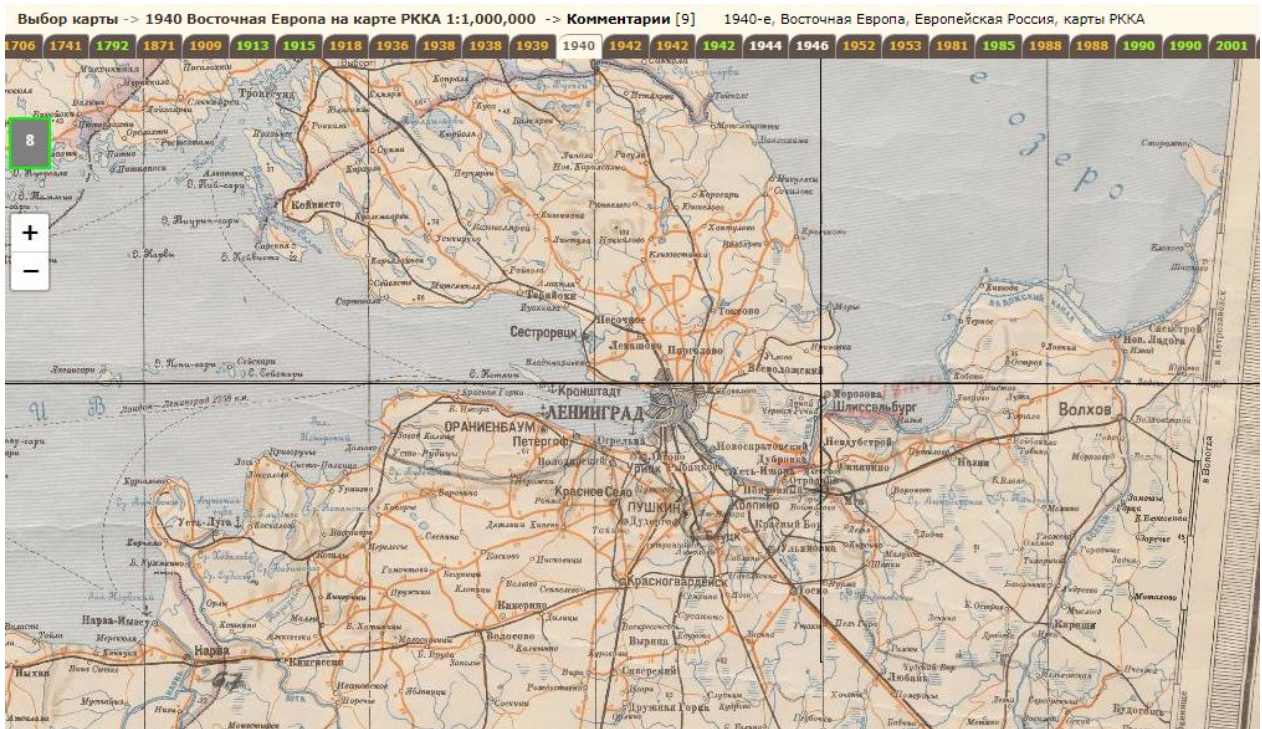
**Приложение 1. Карта.**

**Приложение 2.** Карточки с указанием места на карте (например, квадрат А).

**Приложение 3.** Карточки с ситуациями.

**Приложение 4.** Карточки с указанием места произошедшей ситуации (например, квадрат Б).

**ПРИЛОЖЕНИЕ 1.** Карта



**ПРИЛОЖЕНИЕ 2.** Карточки с указанием места на карте с текущим местонахождением (например, квадрат А).

Квадрат А	Квадрат Б	Квадрат В
Квадрат Г	Квадрат Д	Квадрат Е

**ПРИЛОЖЕНИЕ 3.** Карточки с ситуациями.

Ситуация 1. Обрушен дом.	Ситуация 2. Найдены	Ситуация 3. Нужно передать информацию по ВЧ-	Ситуация 4. 16 августа 1944 года был
-----------------------------	------------------------	--	--



	обгоревшие бумаги с разведанными.	связи. Сильные помехи.	зафиксирован выход в эфир неизвестной радиции с позывными АКУ
--	---	---------------------------	--

**ПРИЛОЖЕНИЕ 4. Карточки с указанием места произошедшей ситуации на карте (например, квадрат А).**

Квадрат А	Квадрат Б	Квадрат В
Квадрат Г	Квадрат Д	Квадрат Е

**ПРИЛОЖЕНИЕ 5. Карточки с заданиями.**

**Задание 1.**

Найти две радиции - аппарат английского производства типа АП-4 выпуск 1943 г. и коротковолновый приемник типа КС-1

**Задание 2.**

Найти и уничтожить журнал для фиксации данных о связи (позывные, волны, слышимость) и количестве принятых и переданных разведанных.

**Задание 3**

Найти место выхода радиции в эфир.

**Задание 4.**

Устранить помехи.

## РАЗДЕЛ 3. Тактика

*Важно не крепость взять, а войну выиграть (М. И. Кутузов)*

### Фоновые знания

---

#### Задание 1. Отвечайте на вопросы!

Что такое тактика?

Тактика важна?

Приведите пример тактических действий.

### Просмотр фильма

---

#### Задание 1. Посмотрите видеофрагмент «В августе 44-ого» 04:34 – 05:39 и ответьте на вопросы:

Зачем Алёхин запел песню?

Какая задача у Алёхина?

Какая у него тактика?

Почему лаяла собака?

Как вы думаете, хозяин дома будет разговаривать с Алёхиным? Почему?

Почему стоящий за дверью держит в руках пистолет?

#### Задание 2. Посмотрите отрывок фильма «В августе 44-ого» с 06:35 по 09:05 и ответьте на вопросы:

Тактика сработала?

Почему Алёхина, всё-таки, пустили в дом?

Какая задача у группы Алёхина?

Что Алёхину нужно было узнать? Какая у него была тактика?

#### Задание 3. Посмотрите фрагмент фильма 10:05 – 12:26 и ответьте на вопросы:

Опишите, что вы увидели?

Как вы думаете, что произошло?

Почему Таманцев взял платок?

Что нашёл Таманцев? Как вы думаете, это важно?

#### Задание 4. Прочитайте диалог и подумайте, кто после диалога пойдет за водой: Хижняк или Таманцев?

- Хижняк!
- Да, товарищ капитан!
- Тебе вода нужна?
- Нужна.
- Давай я схожу.
- Да я сам, товарищ капитан.
- Давай-давай.
- Товарищ капитан!

**Задание 5. Посмотрите фрагмент фильма 12:26 – 12:58 и ответьте на вопросы:**

Зачем Алёхин взял ведро?

Алёхин действительно решил помочь Хижняку принести ему воды?

**Задание 6. Посмотрите фрагмент фильма 12:58 – 16:26 и ответьте на вопросы:**

Зачем Алёхин заглядывал в окна?

Почему от него убегали?

Хозяева дома говорили по-русски? Алёхин их понимал?

Почему Свирид не поговорил с Алёхиным дома?

Как говорил Алёхин?

Как вы думаете, что будет потом?

**Задание 7. Посмотрите фрагмент фильма с 16:26 по 18:43 и ответьте на вопросы:**

Свирид видел людей в военной форме?

Какую важную информацию передал Свирид?

## Текст

---

**Задание 1. Прочитайте предложения и скажите, какая тактика у Кутузова и Суворова.**

– Неужели ты надеешься разбить Наполеона?

– Разбить? Нет, не надеюсь. Обмануть надеюсь.

(Кутузов, 1812 г.)



Многие русские генералы настаивали на продолжении наступления, но Кутузов менее всего любил рисковать.

Пиком карьеры Михаила Илларионовича Кутузова стала кампания 1812 года, когда он, казалось, сделал все, чтобы избежать сражений, отступал, сдал Москву и все равно победил грозного Бонапарта.

Александр Васильевич Суворов более всего славен блестящими наступательными операциями, разгромами врага в открытом бою.

Он и сам был горазд на стремительные ночные переходы, внезапные смелые набегии небольшими силами. (Суворов)

**Задание 2. Прочитайте текст и скажите, вы согласны или не согласны с этим.**

Правильно организованное отступление в военном искусстве занимает едва ли менее почетное место, чем правильно организованная атака. А уход русской армии от Наполеона в 1805 году считается образцовым отступлением, замечательным стратегическим марш-маневром.

**Задание 3. Прочитайте текст и скажите, в чём сила Суворова?**

**Любопытно, что** по отношению к суворовской тактике и стратегии специалисты заявляют, что сила этого полководца была как раз в отсутствии какой-либо заранее выбранной тактики. Суворов ориентировался по обстоятельствам, делал это быстро, решительно, гибко реагировал на изменения обстановки. Кажется, само имя, само присутствие Александра Васильевича на поле боя было первой и главной причиной победы.

**Давайте поиграем!** \_\_\_\_\_

**Игра 1. Найди тактику.**

**Время:** 45 минут

**Количество курсантов:** вся группа

**Подготовка:** картинки с изображением тактик разных боёв и тексты, описывающие каждую тактику

**Цель:** найти пару текст-картинка

**Тема:** тактика

**Материалы:**

Тексты: Приложение 1.

Картинки: Приложение 2

**Проведение:** Каждый курсант выбирает несколько карточек с картинками и изображениями. Затем курсанты садятся в круг и по очереди представляют свои карточки: описывают картинку или читают текст. Остальная группа слушает и ищет пары к своим карточкам.

**Игра 2. Придумать тактику.****Время:** 45 минут**Количество курсантов:** четное количество групп+1 курсант для оценки действий команд.**Цель:** выстроить тактику, противоположную тактике врага**Тема:** тактика**Материалы:** военные фигурки (солдатики, танки и т.д.)**Проведение.** Курсанты делятся на четное число команд. Первая команда придумывает свою тактику: оборонительную или наступательную и предъявляет её аудитории. Затем одна из команд по желанию должна выстроить своё войско для наступления или обороны соответственно. Курсант с преподавателем оценивают действия обеих команд.**Работа в лингафонном кабинете** \_\_\_\_\_**Задание 1. Посмотрите фрагмент фильма «В бой идут одни старики» с 27:29 по 28:56 и ответьте на вопросы:**

Какую информацию сообщил полковник?

Какая задача у Маэстро?

Какую тактику он предложил?

**Задание 2. Прочитайте текст и проверьте ответы.**

- Ну ладно. Хозяин чаем не угощает. К делу. Давай карту. Садись. Ты себе планшет когда-нибудь заведёшь или тебе подарить?

- А в бою сапог надёжнее.

- То в бою. По сведениям партизан противник перебрасывает к нашему плацдарму большую группу танков. Сведения не проверены. Так что лети. Ходи по крышам, заглядывай в стволы зениток, а танки обнаружь.

- А вы знаете, давайте я на трофее слетаю.

- На мессере?

- Свои же могут хлопнуть.

- Там я зато пройду как у себя дома.

- Ну что, это мысль.

- А своих мы предупредим. Прощупай вот этот лес. Заходить будешь со стороны противника.

- Ясно.

- Выйдешь у Некрасовки. Ну только смотри без фокусов, я тебя знаю. Никуда не влезать, себя не обнаруживать.

- Задание ясно. Разрешите выполнять.

- Вернуться живым.

- Есть!

- Успехов.

**Задание 3. Ещё раз посмотрите фрагмент фильма с 27:29 по 28:56 и ответьте на вопрос: какие приказы отдал полковник?**

**Задание 4. Посмотрите фрагмент фильма «В бой идут» с 30:34 по 31:31 и ответьте на вопросы:**

На каком самолёте полетел Маэстро?  
Почему? Какая у него задача и тактика?

**Задание 5. Посмотрите фрагмент фильма «В бой идут» с 36:33 по 37:08 и ответьте на вопросы:**

О чём полковник докладывает по телефону?

**Задание 6. Посмотрите фрагмент фильма «В бой идут» с 47:05 по 47:33 и ответьте на вопросы:**

Что произошло?  
Что обсуждает майор с полковником?  
Почему они выглядят напряжённо?

**Задание 7. Посмотрите фрагмент фильма «В бой идут» с 52:13 по 53:15 и ответьте на вопросы:**

Какую информацию передал Маэстро по рации?  
Какую тактику выбрали фашисты?

## **Контроль знаний**

---

**Задание 1. Каждому курсанту предлагается отрывок текста. Необходимо прочитать, понять тактику, нарисовать её на листе. Затем необходимо выстроить порядок отрывков текста в одно повествование и представить результаты.**

Материалы: Приложение 3.

### **ПРИЛОЖЕНИЕ 1**

Немецкие войска главный удар направили в центр врага. Однако Александр сначала атаковал армию врага с помощью лучников, а затем приказал атаковать по флангам. В результате немцы были вытеснены вперед, на лед Чудского озера. После того, как немцы поняли, что отступают на лед, было уже поздно: лед начал трескаться под

давлением тяжелых немецких доспехов. В результате часть воинов утонула, другая часть была убита в бою, но большая часть спаслась бегством.

Война между троянцами и данайцами. Во времена войны с Троей ахейцы, после длительной и безуспешной осады, прибегли к хитрости: они соорудили огромного деревянного коня, оставили его у стен Трои. Внутри коня сидело 50 лучших воинов. Троянцы втащили коня в город. Ночью греки, прятаясь внутри коня, вышли из него, перебили стражу, открыли городские ворота, впустили вернувшихся на кораблях товарищей и таким образом овладели Троей.

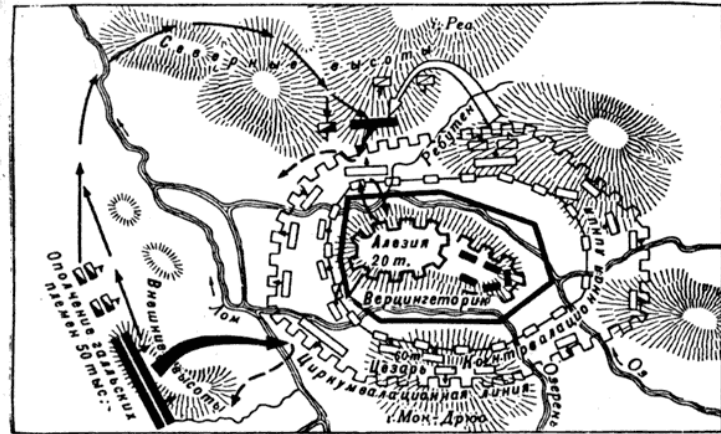
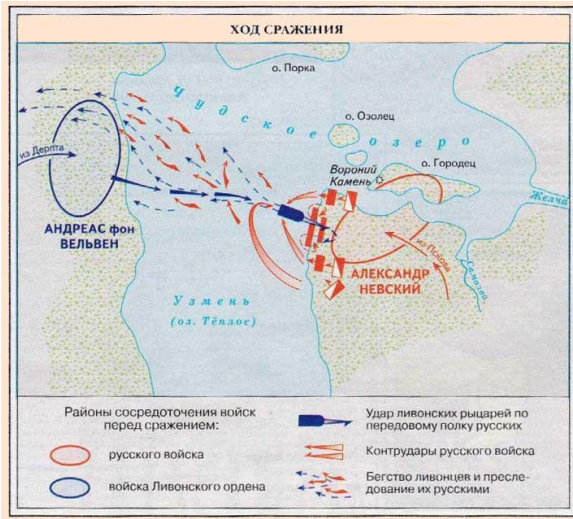
Персидский царь Камбис II сражался с египтянами в битве при Пелусии в 525 году до н.э. В те годы в египетском обществе кошки занимали важное место. Камбис II это использовал при вторжении в Египет. Камбис приказал своим солдатам нарисовать на щитах кошек, и вместе с нападавшими шли сотни кошек. План сработал – египтяне не стреляли в кошек и их изображения, потому что смерть кошки являлась преступлением, наказуемым смертной казнью. Египтяне отступили, большинство из них погибло.

Юлий Цезарь со своим 60-тысячным войском осадил Алезию, которую защищала 80-тысячная армия. Но из города повали галлов на помощь. Цезарь услышал, что сюда движется новое, 120-тысячное войско. Тогда он решил не отступать, а построить укрепления с другой стороны своей армии. На протяжении нескольких недель римляне не только осаждали Алезию, но и сами оборонялись с другой стороны. А 2 октября на римлян напали сразу с двух сторон. Но Цезарь лично возглавил кавалерийскую атаку из 6000 всадников и напал на осаждающих его снаружи галлов. Полководец разбил вдесятеро превосходящие его силы и заставил город сдаться.

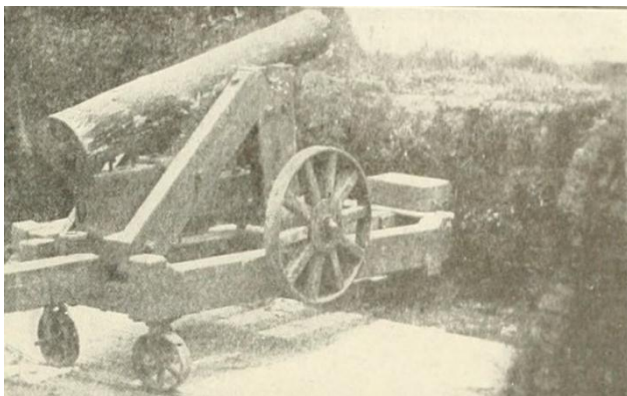
Кажется странным использование на Восточном фронте Второй мировой войны бипланов. На самолете У-2 летали женщины ночью. Их прозвали ночными ведьмами, они не боялись смерти. Но ночные ведьмы отлично зарекомендовали себя - осуществив к концу войны более двадцати тысяч боевых вылетов. Секрет успеха заключался в том, что более современные истребители не могли лететь так медленно. Бомбардировщик-тихоход нес всего две бомбы, зато его устаревшая деревянная конструкция была невидимой для радаров.

Во времена Американской революции в декабре 1780 года полковник Уильям Вашингтон и около 80-и кавалеристов окружили противника, превосходящего их числом. Лоялисты упорно оборонялись и чувствовали, что побеждают. Вдруг перед ними показался сам Уильям Вашингтон с огромной пушкой, и угрожая уничтожить все их укрепление, предложил сдаться. Лоялисты сдались. И только после полного разоружения обнаружили обидный обман: вместо пушки они увидели всего лишь раскрашенное бревно на колесах, которое издали показалось им грозным оружием. Это был деревянный муляж.

**ПРИЛОЖЕНИЕ 2**



Осада римлянами Алезии в 52 году до н. э.





Русский полководец разработал собственный план. Идея его заключалась в том, чтобы, отведя армию на северный берег Дуная и собрав ее в один кулак, заставить Ахмет-пашу вывести турецкую армию к Рушуку и далее на северный берег Дуная, обескровить ее в боях, а затем всеми силами перейти в наступление для окончательного разгрома противника. Свои планы Кутузов готовил в обстановке строжайшей секретности, даже военному министру России он не говорил всего, а излагал суть дела туманно.

Главные силы Кутузов стянул к центру, в район Бухареста и Рушука. Войска, занимавшие на правом берегу Дуная Никополь и Силистрию, были отведены на левый берег, а сами крепости взорваны. Строились мосты через реки Ольта и Дунай, пополнялись боеприпасы, заготавливались продовольствие и фураж. Готовясь к решительным боевым действиям, командующий поощрял распространение слухов о слабости русской армии, чтобы выманить турок в открытое поле.

Любопытно, что Кутузов завязал дружественную переписку со своим старым знакомым Ахмет-пашой. Были даже начаты переговоры о мире, всячески затягиваемые русским генералом. Наконец, когда турки убедились, что переговоры имеют целью лишь выиграть время, они решились наступать. В первых числах июня 60 тысяч воинов Ахмет-паши вышли из Шумлы и направились к Рушуку. 1 июля Михаил Кутузов скрытно переправил на правый берег Дуная свои главные силы и занял позицию у Рушука. Таким образом, против турецкой армии стояло 15-тысячное русское войско.

Рано утром 2 июля в густом тумане 5-тысячная турецкая конница атаковала передовые посты русской армии. На подкрепление передовых отрядов подошли десять эскадронов чугуевских улан и пять эскадронов овидиопольских гусар. Атака турок была отражена. На следующий день обе стороны готовились к большому сражению. Турецкие войска вышли из укрепленного лагеря и остановились в двух километрах от русской позиции. С утра 4 июля началась ожесточенная битва. Турецкая артиллерия открыла огонь по всему фронту русской армии. Вскоре турецкая конница стремительно атаковала центр и оба фланга русских войск. Сильным орудийным и ружейным огнем эта атака была отбита.

Буквально тут же визирь направил сильный отряд конницы и пехоты для атаки правого фланга русских. Турки намеревались обойти по глубоким оврагам правобланговые каре и отрезать их от кавалерии. Тогда вступили в бой находившиеся на правом фланге Архангелогородский и Шлиссельбургский полки. По распоряжению Кутузова сюда же двинулись драгуны Лифляндского полка и казаки из третьей линии. На правый фланг был переброшен из второй линии 37-й егерский полк. Егеря, обученные прицельной стрельбе, рассыпались и залегли в садах. Их огонь косил турецкую конницу. Турки прекратили атаку. Русские перешли в контратаку, сломали сопротивление противника штыковым ударом и гнали его до села Кадыкой.

Однако Кутузов знал, что все это были лишь демонстративные действия неприятеля, поскольку основное внимание его наверняка было приковано к слабо защищенному левому флангу русской армии. Около 9 часов утра из оврага, примыкавшего к левому флангу русской позиции, появилось более 10 тысяч отборной турецкой конницы. Всадники прорвались между крайними каре пехоты обеих линий и опрокинули стоявшие за пехотой кавалерийские полки белорусских гусар и кинбурнских драгун.

Совершив прорыв в тыл русской армии, турки разделились на две группы: одна из них двинулась к Рущуку, а другая охватывала русские войска левого фланга. Тогда в бой вступил гарнизон, предусмотрительно оставленный Кутузовым в Рущуке: он отбросил турецкую конницу далеко от крепости. Вся русская кавалерия, стоявшая в третьей линии, была повернута против прорвавшейся в тыл турецкой конницы. Последовал ряд ожесточенных кавалерийских схваток. Турки обратились в бегство. Остатки их конницы укрылись за высотой, расположенной на крайнем левом фланге, откуда они пытались предпринять новую атаку. Михаил Кутузов усилил левый фланг, перебросив сюда несколько полков с правого фланга. Так что противник за указанной высотой был полностью уничтожен.

На всем фронте русские перешли к преследованию врага. Они гнали турок на протяжении 10 километров, до самого лагеря, а затем по приказанию Кутузова возвратились к Рущуку. Таким образом, сражение, длившееся около 12 часов, закончилось полной победой русских над турками, имевшими перед битвой четырехкратное численное преимущество. Особое внимание обращает на себя искусство, проявленное командующим при расстановке войск. Свои немногочисленные силы он распределил максимально эффективно, вторая и третья линии боевого построения, по сути, были превращены в общий резерв, удачно была собрана кавалерия.

#### ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Ледовое побоище – это одна из самых известных битв в истории России. Сражение состоялось в начале апреля 1242 года на Чудском озере, с одной стороны в нем принимали участие войска Новгородской Республики, которые возглавлял Александр Невский, с другой стороны ему противостояли войска германцев-крестоносцев, в основном представители Ливонского Ордена. Если бы Невский проиграл эту битву, история России могла пойти совсем другим путем, но князь Новгорода смог одержать победу.

## РАЗДЕЛ 4. Анализ информации

### Фоновые знания

Задание 1. Ознакомьтесь с облаком из слов. Предположите, о чём будет текст.



Задание 2. Прочитайте текст и ответьте на вопрос:

Текст перехвата был расшифрован?

ЗАПИСКА ПО «ВЧ»

"Срочно!

Полякову На Но..... от 13.08.44 г.

1. Шиловичский лес находится в 140 километрах к западу от места первого **выхода ради**и в эфир, перемещение передатчика соответствует направлению движения групп немцев, пытающихся лесами дойти до линии фронта.

О ходе поисков радиостанции **докладывайте** каждые сутки.

Устинов".

Задание 3. Прочитайте текст еще раз и ответьте на вопросы:

Какая радиосвязь найдена?

Когда появились цифровые сочетания?

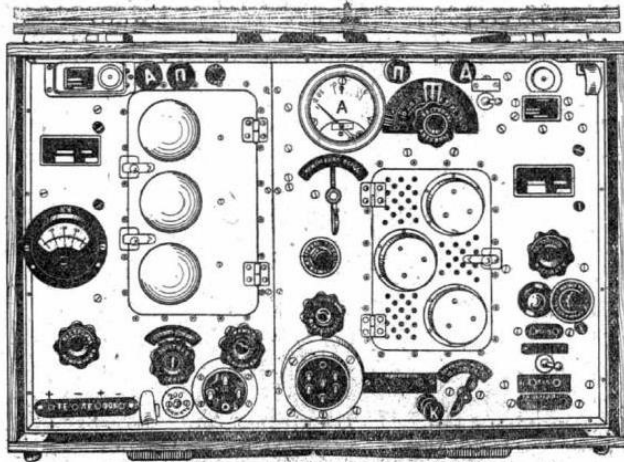
Что значат эти цифровые сочетания?

Как передвигается рация?

Как часто нужно докладывать о ходе розыска?

## СПРАВКА

---



Передняя панель приемопередатчика радиостанции 5-АК-1

Аковская радиосвязь, радиостанция 5-АК-1

## Текст + лексико-грамматический материал

---

**Задание 1. Прочитайте фразы, которые используются, когда мы размышляем:**

- Как думаешь ... ?
- Скорее всего, ... / Возможно, ... / Я думаю, что ...

**Задание 2. Прочитайте вопрос и поразмышляйте, используя фразы из задания 1:**

Найдёт команда Алёхина место выхода рации в эфир?

**Задание 3. Прочитайте фразы, которые используются, когда мы делаем вывод. Приведите пример.**

- ... . Следовательно, ...
- ... . Поэтому ...
- Так как ..., ....

## Просмотр фильма

---

**Задание 1. Просмотрите фрагмент фильма «В августе 44-ого» с 12:01 по 12:34 и ответьте на вопросы:**

Что и где делал Андрей?  
 Что он нашёл?  
 Как вы думаете, это важно?

**Задание 2. Просмотрите фрагмент фильма «В августе 44-ого» с 18:53 по 19:29 и ответьте на вопросы:**

В лесу кто-то есть. Кто? Один / много?  
 Родник не слышен и с дороги не виден, следовательно 1) ... 2) ... 3) ...  
 Как оказался здесь Павловский?

**Задание 3. Прочитайте текст и проверьте свои ответы.**

- Как думаешь, кто в тебя стрелял?
- Немцы. Скорее всего, немцы.
- В-в лесу к-кто-то есть, - не выдержав, прошептал Андрей. Возможно, это следы одного и того же человека.
- **Тонкое жизненное наблюдение!** - фыркнул Таманцев и, помедля, продолжал: - Лично мне этот след ни о чем не говорит. Это отпечаток немецкого сапога. Всего лишь. И не более. А здесь они наверняка ступали по корягам. И если бы один не наследил, то ничего бы и не осталось.
- Р-родник не с-слышен и с д-дороги не виден, - обращаясь к Алехину, прошептал Андрей; ему очень хотелось, чтобы обнаруженные им следы оказались результативными и пригодились при розыске. - С-следовательно, з-зайти сюда могли т-только люди, з-знающие лес или б-бывавшие здесь.
- Или те, у кого есть карта, - мгновенно добавил Таманцев. - Родник наверняка обозначен.

**Задание 4. Прочитайте текст и скажите, Павловский имеет отношение к разыскиваемой радиции?**

- У нас еще есть Павловский. С ним, конечно, много неясного. Корбун тоже мутноват. Почему он в хате молчал? А потом следил за мной. Тогда он всё рассказал. Чего он так боится? А теперь Павловский. Если он служил у немцев под Варшавой, то как оказался здесь? Каким образом?
- Но ведь он мог оказаться в лесу во время передачи совершенно случайно.
- Вполне. Но если он и не имеет к разыскиваемой нами радиции никакого отношения, всё равно он заслуживает внимания.

**Задание 5.** Подумайте, с какой интонацией был произнесён текст из задания 4? Кто это говорил? Посмотрите фрагмент видео с 19:29 по 20:13 и проверьте свои предположения.

**Задание 6.** Прочитайте фразы. Как вы думаете, что они значат?

*Тонкое жизненное наблюдение!*  
*Всё это фактики в мире галактики.*  
*Отыскать иголку в стоге сена.*  
*Носом землю рыли!*  
*А толку?*  
*Дырка от баранки!*

**Задание 7.** Посмотрите фрагмент фильма 19:29 по 21:58. Обратите внимание на приведённые выше фразы. Ответьте на вопросы:

Как эти фразы произносятся? Кто их использовал? Для чего?  
 Как ведёт себя Таманцев?  
 Как ведёт себя капитан Алёхин?  
 Почему Таманцев взволнованный?  
 Почему капитан Алёхин спокойный?

**Задание 7.** Запишите слова в словарь.

Длина рабочей волны передатчика, диапазон, перехват, цифровые сочетания, расшифровать, соответственно, оперативный, лесной массив, перемещение, соответствовать, остаточные группы, пробираться, пытаться, розыск, докладывать.

**Давайте поиграем!** \_\_\_\_\_

Игра да/нет.

**Время:** 10-15 минут

**Количество студентов:** вся группа

**Цель:** отгадать развитие событий

**Темы:** экзамен, выкуп в будке, библиотека.

**Материалы:** Текст ситуации, незнакомая лексика.

**Лексика:** получить оценку, похитить человека, потребовать, бриллиант, телефонная будка, окружить, схватить, преступник, помешать, хитроумный, негодяй.

**Проведение:**

Преподаватель читает ситуацию. Задача курсантов задавать такие вопросы, чтобы преподаватель отвечал «да» или «нет» и отгадать, что произошло.

*Ситуация 1.* Экзамен в военной академии. Экзамен в военной академии. Один из студентов берет билет и начинает готовиться к ответу, но через несколько минут подходит к преподавателю, ничего не говорит, дает преподавателю зачетку и покидает экзамен с отличной оценкой.

Ответ. Экзамен по азбуке Морзе. Преподаватель стучал ручкой по столу и передал сообщение, что любой может подойти сейчас и получить оценку.

*Ситуация 2.* Выкуп в будке. У богатого человека похитили сына. Похититель потребовал, чтобы он принёс принадлежащий ему дорогой бриллиант в телефонную будку, стоящую в середине городского парка. Полицейские в гражданской одежде окружили парк, намереваясь схватить преступника. Отец похищенного ребёнка пришёл к телефонной будке и выполнил все указания похитителей, но полиция не смогла ни помешать хитроумному преступнику вынести алмаз из парка, ни схватить негодяя. Что он сделал?

Ответ. Это реальный случай, произошедший на Тайване. Когда отец пришел к телефонной будке, он нашел там почтового голубя в клетке. К нему была привязана записка, в которой говорилось, что бриллиант нужно положить в маленький мешочек, закрепленный на шее голубя, и выпустить голубя из клетки. Когда он это сделал, голубь пролетел через весь город в свою голубятню, и полиция не смогла проследить за ним.

*Ситуация 3.* Библиотека. Женщина зашла в библиотеку, достала книгу и заплакала.

Ответ. Женщина была писателем и подарила библиотеке одну из своих книг. Между страницами книги она оставила подарок первому читателю – купюру в 50 долларов. Через год она пришла в библиотеку, взяла книгу и нашла в ней купюру. Она заплакала, потому что поняла, что никто не прочитал её книгу.

## **Работа в лингафонном кабинете** \_\_\_\_\_

**Задание 1.** Посмотрите фрагмент фильма с 25:18 по 28:35 и ответьте на вопросы:

Почему Таманцев улыбнулся? Что он нашел?

Как офицеры переговаривались?

Как вы думаете, почему Алёхин и Таманцев обнялись?

## **Контроль знаний** \_\_\_\_\_

**Игра 1.** Продолжи историю.

**Время:** 5 минут на выбор картинки и описание ситуации

**Количество курсантов:** вся группа, разделённая на пары

**Подготовка:** картинки

**Цель:** проанализировать поступающую информации (описание предыдущей картинки) и выбрать логичное продолжение истории.

**Тема:** ...

**Материалы:** картинки с различными изображениями

**Проведение:** У каждой группы наборы картинок. Одна группа выбирает одну картинку и рассказывает начало ситуации. Вторая группа выбирает одну картинку из своих и продолжает рассказывать историю. И так до логического завершения истории.



Приложение Б  
(обязательное)

Материалы констатирующего эксперимента

**Часть 1 «Связь».**

**Задание 1. Ответьте на вопрос: вы знаете, что называется ВЧ-связью и для чего она используется?**

**Задание 2. Прочитайте текст, найдите военные слова.**

*ЗАПИСКА ПО "ВЧ"*

*Москва*

*Начальнику Главного Управления Контрразведки*

*Сегодня, 13 августа 1944 года, неизвестная рация с позывными КАО, действующая в тылах фронта, вторично выходила в эфир в районе Шиловичей.*

*Впервые выход рации с этими позывными фиксировался 7 августа из леса восточнее Столбцов.*

*Непосредственно по данному делу, получившему условное название «Неман», работает оперативная группа капитана Алёхина.*

*Егоров.*

**Задание 3. Преобразуйте в пассив.**

связисты зафиксировали выход рации в эфир = рация ...

оперативно-войсковая группа скрытно окружила хутор = хутор ...

одна из групп агентов использует передатчик = передатчик ...

**Задание 4. Посмотрите видеофрагмент и вставьте пропущенные слова.**

*ЗАПИСКА ПО "ВЧ"*

*Москва*

\_\_\_\_\_ Главного Управления Контрразведки

*Сегодня, 13 августа \_\_\_\_\_ года, неизвестная \_\_\_\_\_ с позывными КАО, действующая \_\_\_\_\_, вторично выходила в \_\_\_\_\_ в районе Шиловичей.*

*Впервые выход \_\_\_\_\_ с этими позывными фиксировался \_\_\_\_\_ из леса восточнее Столбцов.*

*Непосредственно по данному делу, получившему условное \_\_\_\_\_ «Неман», работает оперативная группа \_\_\_\_\_ Алёхина.*

*Егоров.*

**Часть 2 «Управление».**

**Задание 1. Послушайте аудиозаписи и отметьте, где НЕТ приказа.**

**Задание 2. Прочитайте текст и найдите императивы.**

– Мы находимся здесь.

– Историческое место! – фыркнул Таманцев.

– Помолчи! – строго сказал Алехин, и лицо его стало официальным. – Вчера в восемнадцать ноль-пять отсюда в эфир вышел коротковолновый передатчик. Предположительно передача велась вот из этого квадрата, – будто не слыша его вопроса, продолжал Алехин. – Будем осматривать лес...

– А текст? – настаивал Таманцев.

– Будем осматривать лес, – твердо повторил Алехин. – Нужны следы – свежие, суточной давности. Поиски вести до девятнадцати ноль-ноль. Оставаться в лесу позже – запрещаю! Сбор у Шиловичей. Будьте предельно осторожны. Действуйте по обстоятельствам. Погоны и пилотки снять, документы оставить, оружие на виду не держать!

Алехин взглянул на часы и приказал:

- Приступайте!

- Есть!

### **Задание 3. Напишите любой приказ.**

### **Задание 4. Прочитайте ситуации и отдайте приказ.**

Ситуация 1. Вы – преподаватель, курсанты разговаривают на уроке.

Ситуация 2. Вы – преподаватель, курсанты пользуются на уроке телефонами.

Ситуация 3. Вы – преподаватель, курсанты всегда опаздывают на урок.

Ситуация 4. Вы – преподаватель. Сейчас контрольная работа. Курсанты не могут использовать книги.

### **Задание 5. Посмотрите видеофрагмент и ответьте на вопросы.**

Как вы думаете, кто командир? Почему вы так думаете?

### **Задание 6. Посмотрите видеофрагмент и ответьте на вопросы.**

Кто командир? (опишите его). Почему Вы так думаете? Какое поведение и голос у командира?

### **Задание 7. Выберите вариант приказа, который мог бы отдать капитан Алехин:**

а) А ну-ка быстро приступайте к выполнению приказа!

б) Вам что, непонятно? Я сказал, выполнять!!

в) В лесу громко не разговаривать.

## **Часть 3 «Тактика».**

### **Задание 1. Вы знаете, чем известна тактика Кутузова и Суворова?**

### **Задание 2. Прочитайте текст и ответьте на вопрос. Зачем Алехин запел песню?**

## *В ШИЛОВИЧАХ*

*Было слышно, как в хате кто-то ходил. Прошло с полминуты - в сенях послышался шум, медленные тяжелые шаги, и тут же всё замерло. Алехин почувствовал, что его рассматривают, и, чтобы стоящий за дверью понял, что он не переодетый аковец и не "зеленый", а русский, вполголоса запел:*

*Вспомню я пехоту, и родную роту,  
И тебя, того, кто дал мне закурить...*

### **Задание 3. Посмотрите видеофрагмент и ответьте на вопросы.**

Почему лаяла собака? Как вы думаете, хозяин дома будет разговаривать с Алёхиным? Почему?

### **Задание 4. Прочитайте диалог и подумайте, кто после диалога пойдет за водой: Хижняк или Алёхин?**

- Хижняк!
- Да, товарищ капитан!
- Тебе вода нужна?
- Нужна.
- Давай я схожу.
- Да я сам, товарищ капитан.
- Давай-давай.
- Товарищ капитан!

**Задание 5. Посмотрите видеофрагмент и ответьте на вопросы.** Зачем Алёхин взял ведро? Алёхин действительно решил помочь Хижняку и принести ему воды?

## **Часть 4 «Как анализировать информацию».**

### **Задание 1. Посмотрите видеофрагмент и ответьте на вопросы.**

Что и где делал Андрей? Что он нашёл? Как вы думаете, это важно?

### **Задание 2. Посмотрите видеофрагмент 19:29-21:58. Ответьте на вопросы.**

Как ведёт себя Таманцев? Как ведёт себя капитан Алёхин?

### **Задание 3. Посмотрите видеофрагмент 25:18-28:35 и ответьте на вопросы.**

Почему Таманцев улыбнулся? Что он нашел? Как офицеры переговаривались? Как вы думаете, почему Алёхин и Таманцев обнялись?

Приложение В  
(обязательное)

Материалы контрольного эксперимента

**Задание 1. Прочитайте текст и в пропуски вставьте подходящие по смыслу слова.**

Москва

Главное Управление Контрразведки

16 августа \_\_\_\_\_ рация с \_\_\_\_\_ «КАО» в третий раз \_\_\_\_\_ в эфир в 40 км к востоку от Шиловичевского леса. \_\_\_\_\_ велась в движении, очевидно с машины. На \_\_\_\_\_ рации и людей нами ориентированы все органы контрразведки \_\_\_\_\_.

Егоров

*Слова: позывными, передача, неизвестная, фронта, поиски, выходила*

**Задание 2. Посмотрите видео и запишите пропущенные слова.**

- Т-товарищ \_\_\_\_\_, сюда! - оборотясь, взволнованно позвал Андрей. - Быстрее!

- Я их видел на хуторе. У них был \_\_\_\_\_.

- Мне кажется, я его видел в Лиде, - проговорил Алехин неуверенно. - - \_\_\_\_\_! - наконец приказал он.

- Моторы! - скомандовал Таманцев. - \_\_\_\_\_!

- А бульон? Бульон уже готов, товарищ \_\_\_\_\_!

- К черту! - выругался Таманцев, заливая костер водой. - \_\_\_\_\_!

- Товарищ \_\_\_\_\_, мне с вами? Или будут другие приказания? – спросил Таманцев.

- \_\_\_\_\_ здесь! - приказал Таманцеву капитан. - Осмотри дорожку - \_\_\_\_\_: там должны быть хорошие отпечатки... Связь будет через - коменданта...

Он впрыгнул в кабину, крикнув Хижняку:

- В Лиду!

**Задание 3. Посмотрите видео и ответьте на вопросы:**

Чей приказ выполнил сержант? Почему?

Почему майор был зол (злой)?

Почему майор отдал честь капитану?

**Задание 4. Посмотрите видео. Ответьте на вопросы:**

Ефрейтор Борискин хотел говорить правду?

Что капитан сделал, чтобы ефрейтор Борискин сказал правду?

Капитан получил информацию, которую хотел? Почему вы так думаете?

**Задание 5. Посмотрите видео и выберите продолжение.**

Так точно, товарищ старшина!

Войдите.  
 Так точно!  
 Садись!  
 Марш!

**Задание 6. Посмотрите видео и ответьте на вопросы**

Какое задание?

Сколько часов на выполнение задания?

Колтыгин рад заданию?

Где штаб: сколько километров от линии фронта?

Сколько дней дал подполковник на подготовку?

**Задание 7. Соотнесите портреты и предложения**

- Кутузов
- Суворов
- Полководец
- Блестящие наступательные операции, победа над врагом в открытом бою
- Без одного глаза
- менее всего любил рисковать
- «Делай на войне то, что противник почитает за невозможное»
- «Избегай случаев, где ты можешь понести напрасную потерю в людях»



**Задание 8. Посмотрите видео и ответьте на вопросы**

Что вы увидели?

Что сделали военные?

**Задание 9. Посмотрите видео и ответьте на вопрос: Какую известную фразу Суворова вы слышали?**