

МИХАЙЛОВСКАЯ ВОЕННАЯ АРТИЛЛЕРИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ

ЯЗЫК, КУЛЬТУРА, ОБРАЗОВАНИЕ

ВЕЛИКАЯ ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ВОЙНА В ЛИТЕРАТУРЕ.
80-ЛЕТИЮ ПОБЕДЫ ПОСВЯЩАЕТСЯ

Материалы
XI Межвузовской научно-практической конференции
(20 марта 2025 г.)

Санкт-Петербург
2025

УДК 372.881.161.1: 811.161.1

ББК 74.268.1Рус

Я41

Язык, культура, образование. Великая Отечественная война в литературе. 80-летию Победы посвящается: Материалы XI Межвузовской научно-практической конференции (20 марта 2025 г.) – М.: Изд-во «Перо», 2025. – 461 с. – 20,8 МБ – [Электронное издание].

ISBN 978-5-00270-421-7

В сборнике содержатся материалы докладов, прозвучавших на XI Межвузовской научно-практической конференции «Язык, культура, образование. Великая Отечественная война в литературе. 80-летию Победы посвящается», организованной кафедрой русского языка Михайловской военной артиллерийской академии. Статьи сгруппированы в соответствии с программой конференции: статьи, представленные на пленарном заседании, и статьи, представленные на секционных заседаниях. Материалы сборника отражают опыт исследований в области филологии, лингвокультурологии, методики преподавания русского языка как иностранного, результаты междисциплинарных исследований русского языка и межкультурной коммуникации. В статьях освещаются актуальные проблемы преподавания русского языка в вузах Министерства обороны РФ, рассматривается воспитательная функция русского языка и его место в современном социокультурном пространстве.

Статьи опубликованы в авторской редакции. За достоверность фактов, цитат, ссылок несут ответственность авторы статей.

Сборник предназначен для преподавателей, аспирантов и студентов педагогических вузов.

Сборник включен в систему Российского индекса научного цитирования.

ISBN 978-5-00270-421-7

© Авторы, 2025

СОДЕРЖАНИЕ

Пленарное заседание

<i>Ильинская Т.Б.</i> Великая Отечественная война в русской литературе	8
<i>Иванов В.П.</i> «Жизни прожитой страницы...»: война глазами поэта	15
<i>Семенов П.А.</i> Риторические фигуры в романе А. Чаковского «Победа»	23
<i>Гончарова Ю.А.</i> «Живое слово» в аспекте трансляции духовно-нравственных ценностей	37

Секция 1. АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЙ О ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ

<i>Арменков А.А.</i> Под маской «демифологизации»: о фальсификации истории Великой Отечественной войны в современной художественной литературе	46
<i>Брунёва Ю.А.</i> Мотив «чудо и обыденность» в советских рассказах военного периода	58
<i>Вихорева Н.Н.</i> Потенциал метафорического образа художественного текста о войне: о некоторых аспектах формирования вторичной языковой личности на занятиях по РКИ	63
<i>Захарова Л.В.</i> Поэтика психологизма в рассказе Е. Носова «Памятная медаль»	72
<i>Иванова Г.П., Шилова Г.Г.</i> Драма-техники на занятиях по русскому языку как иностранному (на материале произведения К. Симонова «Сын артиллериста»)	87
<i>Калугина Т.В.</i> Средства выражения языкового смысла «время» в мемуарах генерала армии А.В. Хрулёва	97
<i>Левина И.В., Новикова Е.В.</i> Военная лирика на занятиях по русскому языку как иностранному (Булат Окуджава «Песня московских ополченцев»)	107
<i>Митрофанова И.А.</i> Повесть артиллериста Г. Бакланова	113

«Мертвые сраму не имут»	
<i>Митрофанова О.И.</i> Произведения о Великой Отечественной войне на занятиях РКИ (из опыта работы)	128
<i>Прусова Е.Н., Сергеева Н.М.</i> Опыт работы с текстами о Великой Отечественной войне на занятиях по русскому языку как иностранному	133
<i>Устинова О.А.</i> Интерактивная книга «Великая Отечественная война 1941–1945 годов (рассказы, стихи, очерки, письма)» на занятиях РКИ	140

Секция 2. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

<i>Бекезина Т.А.</i> Визуальные стимулы как средство профессионально-ориентированного обучения РКИ иностранных военнослужащих	150
<i>Беляева В.Н.</i> Воспитательный компонент в системе методов и приемов обучения иностранных курсантов русскому языку	156
<i>Бувеч О.В.</i> Фразеологические единицы в интерпретации искусственного интеллекта и нейронной сети на практических занятиях РКИ	167
<i>Васильева Н.Ю.</i> К вопросу о ФГОС ВО для обучения РКИ	178
<i>Волошина Т.Г.</i> Из опыта развития аналитических навыков на занятиях по РКИ	185
<i>Деккер Э.Т.</i> Практика использования технологии шестиугольного обучения на занятиях по языку специальности	193
<i>Кацман Е.М.</i> О снятии трудностей при употреблении указательных местоимений на элементарном уровне владения русским языком	199
<i>Кашеварова Ю.А.</i> Таксономия Блума в учебном процессе военного вуза	206
<i>Кейш А.Р., Семенистая М.Н.</i> История отечественной артиллерии на занятиях по русскому языку с иностранными военнослужащими	211

<i>Костюк Н.А.</i> Роль диктанта в обучении русскому языку как иностранному (уровень А2 – В1)	222
<i>Милованова О.В.</i> По местам боевой славы защитников блокадного Ленинграда (из опыта занятий по лингвострановедению)	231
<i>Пестова Т.Н.</i> Принцип преемственности в обучении русскому языку иностранных военнослужащих	238
<i>Полякова А.А.</i> Профессиональная компетенция как составляющая коммуникативной компетенции	246
<i>Таргонская Е.П., Таргонская И.С.</i> Применение нейросетей для создания визуальных опор при изучении русского языка как иностранного (на материале видеороликов «Азбука СВО»)	249
<i>Шкурко О.В., Шелепанова Н.И.</i> Реализация воспитательных задач в обучении иностранных курсантов (на примере военного вуза)	256

Секция 3. ТЕКСТ КАК ЕДИНИЦА ОБУЧЕНИЯ И КОММУНИКАЦИИ

<i>Бердышева Н.Ю.</i> Тактика написания информационных текстов на занятиях по русскому языку как иностранному	264
<i>Боковели О.С.</i> Художественные тексты о войне на практических занятиях по дисциплине «Русский язык и культура речи»	269
<i>Бондаренко Е.М., Павлова К.А.</i> Работа с текстом в системе обучения РКИ (из опыта использования текстоориентированных заданий по теме «История России»)	280
<i>Веремеенко С.С.</i> К вопросу об обучении ораторской речи иностранных военнослужащих	291
<i>Захарова О.А.</i> Женский взгляд на войну. Из опыта преподавания РКИ	297
<i>Игнатьева Д.С., Сотникова К.Э.</i> Фильмы о Великой Отечественной войне как средство формирования лингвокультурной компетенции на занятиях по РКИ в военном вузе	302

<i>Кочуланова Е.В.</i> Развитие научной креативности военных специалистов: методологические и технологические аспекты	319
<i>Кузнецова Г.Н.</i> Методика использования песен при обучении русскому языку как иностранному в военных вузах России	329
<i>Летаева Н.В.</i> Обучающий потенциал художественного текста	337
<i>Рожков В.В.</i> Художественные фильмы о Великой Отечественной войне как средство воспитания и обучения на уроках русского языка как иностранного	346
<i>Рычкова Н.Г.</i> Принципы разработки и применения словника военных терминов (на материале учебника «Синтаксис простого и сложного предложения» Е.Н. Рогачевой, Л.И. Семеновой)	353
<i>Спириданчук Н.В.</i> Изучение особенностей технической терминологии курсантами иностранного факультета	361
<i>Чипан И.М.</i> Газетный текст в структуре языковой подготовки иностранных магистрантов на втором сертификационном уровне в военно-морском вузе	367

Секция 4. ЯЗЫК В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ АСПЕКТЕ

<i>Алексеевко С.Н.</i> Реализация лингвострановедческого компонента в процессе преподавания РКИ на начальном этапе обучения	373
<i>Матвеева Н.А.</i> Художественное слово частушки в борьбе с фашизмом в годы Великой Отечественной войны	381
<i>Матюх О.А.</i> Работа с культурно-специфической лексикой в иностранной аудитории (на материале «Повестей Белкина» А.С. Пушкина)	394
<i>Михедова О.С.</i> Лингвострановедческий подход к изучению лексики военной тематики иностранными военнослужащими в военном вузе	401
<i>Проничева О.Ю.</i> История России на занятиях РКИ: зарождение парламентаризма	409
<i>Сафонова С.С., Калашникова Е.В., Чупрякова О.А.</i> Синтакси-	422

ческие фразеомодели: семантико-функциональный аспект (на материале произведений М. Е. Салтыкова-Щедрина)	
<i>Ушакова А. П., Баярсайхан Х.</i> Использование плакатов Z в качестве эмпирического материала при выполнении военно-научной работы иностранными курсантами	431
<i>Фихтнер К.С.</i> Формирование уважения к Российской Федерации у иностранных курсантов военных вузов	439
<i>Цветова И.П.</i> Некоторые аспекты формирования лексики периода Великой Отечественной войны	450
<i>Сведения об авторах</i>	454

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

Т.Б. Ильинская

*Михайловская военная артиллерийская академия,
Санкт-Петербург*

Великая Отечественная война в русской литературе

Аннотация. В статье рассматривается проблема преемственных связей литературы, посвященной изображению Великой Отечественной войны, с классической традицией, представленной батальными страницами Л.Н. Толстого и М.Ю. Лермонтова. Выявлены основные мотивы, характерные для литературы о Великой Отечественной войне: мотив антигуманной сущности войны, мотив национальной идентичности, мотив незаметных героев войны, а также христианские мотивы. В итоге делается вывод о значимости культурно-художественного опыта прошлого, о разнообразии способов его преломления в литературе о войне.

Ключевые слова: традиционные мотивы, образы, темы, пацифизм в литературе, «лейтенантская проза».

Ввиду того что литература, посвященная Великой Отечественной войне, представляет собой очень сложное собрание текстов, разнообразных и в жанровом, и в тематическом, и в идеологическом отношении, представляется необходимым избрать определенный ракурс рассмотрения данного феномена. В предлагаемой статье рассматривается вопрос о том, как словесность, посвященная теме Великой Отечественной войны, наследует традиции русской классической литературы военной тематики, как «воинские» традиции нашей классики стали преломляться в изображении Великой Отечественной войны.

Первое, в чем мы видим преемство нашей словесности 19 и 20 веков, это изображение войны как античеловеческого дела, как

противоестественного состояния человека. Вспомним начало третьего тома «Войны и мира»:

«12 июня силы Западной Европы перешли границы России, и началась война, то есть совершилось противное человеческому разуму и всей человеческой природе событие.»

Действительно, такой подход становится магистральным для русской литературы 20 в. Здесь можно вспомнить рассказ прекрасного писателя Леонида Пантелеева «Кожаные перчатки». Сюжет его прост. Поезд, движущийся от океана к Уралу в пути уже несколько дней. В вагоне уже давно все перезнакомились, все попутчики оказываются фронтовиками, и в один из вечеров кто-то из предлагает рассказать самый страшный случай своей жизни. Один горел в самолете, другой – в танке, третий чуть не погиб на торпедированной подводной лодке. Еще одного расстреливали, и он, с пробитым насквозь легким, трое суток пролежал под горой мертвецов. Человек в форме летчика появляется в фокусе внимания повествователя: «Слушает он, почти не глядя на рассказчика, но, чем дольше слушает, тем сильнее волнуется, и внезапно он начинает говорить: «Т-тонули, говоришь? Г-горели? С м-мертвецами лежали? Я т-тоже т-тонул. Я тоже г-горел. И с покойниками в об-б-бнимочку лежал. А в-вот с-самое ст-страшное - это когда я в сорок втором году письмо получил из Ленинграда - от сынишки...д-д-десятилетнего: "П-п-папочка, - пишет, - ты нас п-прости с Анюткой...м-мы в-вчера т-т-в-вои к-кожаные п-перчатки св-варили и с-с-съели"»...

На этом рассказ заканчивается. Создан он настолько скучными и даже аскетичными языковыми средствами, что при своем небольшом объеме – всего полстраницы – он становится пригодным для чтения уже на базовом уровне РКИ. Такая языковая сдержанность, казалось бы, исключает художественность. Но эти высокоточные языковые средства как раз и делают рассказ глубоко художественным.

В этом изображении античеловеческой сути войны важно отметить серьезное различие художественного осмысления второй мировой в России и на Западе. Вторая мировая война на Западе по-

родила огромное количество произведений, и ведущей тенденцией которых – был пацифизм, т.е. неприятие войны как таковой, когда война изображается как воплощение хаоса, враждебного человеческой натуре по определению, разрушающего человеческую душу (здесь можно вспомнить хотя бы антивоенный роман Ремарка о второй мировой «Время жить и время умирать»). Для русской, советской литературы пацифизм не существовал видимо потому, что заряд, полученный писателями на войне, обусловил воплощение в литературе того, для нас Вов – самая святая, самая трагическая и самая великая страница нашей истории. Идея народного характера войны как освободительной, справедливой, решающей исторические судьбы отечества как и раз и запечатлелась в литературе.

И здесь опять переключка с Толстым, писавшем о народном характере Отечественной войны 1812 года:

«И благо тому народу, который в минуту испытания, не спрашивая о том, как по правилам поступали другие в подобных случаях, с простотою и легкостью поднимает первую попавшуюся дубину и гвоздит ею до тех пор, пока в душе его чувство оскорбления и мести не заменяется презрением и жалостью».

Кроме того, литературу о Великой Отечественной войне связывает с нашей классикой тема незаметных героев войны.

Здесь можно вспомнить «Бородино» Лермонтова и многих героев «Войны и мира», прежде всего капитана Тушина, который без всяких приказов, во время сумятицы отступления разворачивает орудия своей батареи и начинает обстреливать Шенграбен, давая тем самым возможность русским войскам отойти.

Открытие этого измерения Великой Отечественной войны происходит начиная со второй половины 50-х гг. посредством такого явления, которое позднее Александром Твардовским было названо «окопная правда». Необходимо сказать, что начало этому направлению военной прозы еще в 1946 г. положила повесть Виктора Некрасова «В окопах Сталинграда», в которой отразился боевой путь автора, воевавшего под Сталинградом и на Украине. Об этой повести Андрей Платонов сказал, что ее слова проверены человеческим сердцем, пережившим войну; это составляет силу кни-

ги. «В самом изображении наших воинов – писал Платонов - автор сумел раскрыть тайну нашей победы».

Вслед за Виктором Некрасовым в литературу пришло поколение писателей, создавших самые глубокие произведения о Великой Отечественной, сразу своим появлением отменившие пафосные лакировочные романы, изображавшие войну красивой, героической и победоносной. К этому поколению принадлежат Юрий Бондарев, Григорий Бакланов, Вячеслав Кондратьев, Василий Быков, Константин Воробьев, Евгений Носов, Владимир Богомолов... - это были писатели, которые в 18-20-летнем возрасте ушли на фронт. В своем большинстве это были фронтовики не первого призыва, они в начале войны успели окончить какое-нибудь училище – артиллерийское, танковое, и на войну ускоренным выпуском они пришли младшими лейтенантами, что давало им особые возможности как будущим писателям. С одной стороны лейтенант - это командир, с другой стороны он очень близок своим солдатам, находится практически наравне с ними. Из этого поколения писателей, которые на войне были младшими и старшими лейтенантами, и возникло то направление, которое называют «лейтенантской прозой».

Их произведения написаны не изнутри войны, но с некоей временной дистанции; Их произведения не помогали воевать, как помогала воевать поэзия фронтовых лет – Симонов, Твардовский, как поддерживала боевой дух публицистика военного времени – Алексей Толстой, А. Фадеев, Эренбург, а также рассказы Андрея Платонова. «Лейтенантская проза» – вершина русской прозы XX века, соединявшая в себе психологическое, социальное и историческое начало – изображала нравственный выбор человека, находящего в страшно сложной, подчас смертельной ситуации и совершающего подвиг.

Здесь особенно уместно вспомнить повесть Василя Быкова «Дожить до рассвета», в которой речь идет о неудачной попытке нашей диверсионной группы в ноябре 1941 года под Москвой взорвать немецкий склад. Все бойцы лейтенанта Ивановского погибают, и он, тяжелораненый, с гранатой ползет к шоссе в надежде по-

дортать автомобиль с генералом или грузовик. Чтобы не обессилеть, он поддерживает себя мыслью о том, что должна же его мучительная смерть, как и тысячи других не менее мучительных смертей, привести к какому-то результату в этой войне, что никакие из человеческих мук не бессмысленны в этом мире, тем более, «солдатские муки и солдатская кровь, пролитая на эту неприютную, мерзлую, но свою землю». Такого же рода самоотвержение попадает и в фокус внимания Толстого. В день Бородинского сражения, на батарее Раевского, которая была самым решающим местом битвы, Пьер Безухов становится свидетелем высокого героизма солдат, их удивительного самообладания, их умения просто и естественно совершать воинский подвиг.

Третье, что объединяет словесность, посвященную Отечественным войнам, - это художественное исследование русской ментальности, глубин народного духа. В первые тяжелейшие военные годы «возрождается подлинное звучание понятий Россия, русский (а не только советский)», что нашло отражение во многих произведениях того времени

Об этом написанное в 1942 г. Стихотворение А. Ахматовой:

Мы знаем, что ныне лежит на весах
И что совершается ныне.
Час мужества пробил на наших часах,
И мужество нас не покинет.
Не страшно под пулями мертвыми лечь,
Не горько остаться без крова,
И мы сохраним тебя, русская речь,
Великое русское слово.

Говоря о писательских поисках в области художественного обобщения русского национального характера в первую очередь следует обратиться к поэме Твардовского «Василий Теркин». Популярность «Василия Теркина», возможно, объясняется тем, что черты русской ментальности, воплотившиеся в нем, сделали главного героя близким и интеллигенту, и простому человеку.

Известна восторженная оценка такого эстета, как Бунин: «Какая свобода, какая чудесная удаль, какая меткость, точность во всем».

Народность этой поэмы заключается не только в том, что главный герой – простой человек. Самое главное – в ней дан взгляд на войну глазами самого народа, что проявилось, в частности, в фольклорных элементах поэмы и в теркинском юморе, для понимания специфики которого можно вспомнить одно пушкинское высказывание. В статье, посвященной басням Крылова Пушкин оспаривал ту точку зрения, что в крыловских баснях нет ничего оригинального, это лишь переложение на русский язык басен Лафонтена. Возражения Пушкина сводились к тому, что Крылову в известных басенных сюжетах удалось дать взгляд русского человека на происходящее. «В наших нравах – писал Пушкин - есть какое-то веселое лукавство ума, насмешливость и живописный способ выражаться».

Юмор как средство преодоления страха, как умение не отчаиваться на пределе имеет глубокие народные корни, что отражает фольклор, например пословица «В горе жить – некручинну быть», или солдатская поговорка, которую приводит Ю.М. Лотман, тоже фронтовик, «На печального и вошь лезет». Юмор Тёркина, жизнестойкого компанейского парня, проявляется даже в безысходных ситуациях несет в себе, по слову Твардовского «национальное без нажима, весёлое не по уставу, живое, мудрое и трогательное». Это и слова Теркина, которого торопят к генералу: «Ничего. С земли не сгонят,/ Дальше фронта не пошлют». В рассуждениях автора о женах проскальзывают и шуточные строки: «Смех - не смех, случилось мне / С женами встречаться, / От которых на войне / Только и спасаться».

В этой поэме, где описано столько сражений, обращает на себя внимание отсутствие аффектации, что соотносится со словами Лермонтова о бессмысленном эффектном молодечестве Грушника: «Это что-то не русская храбрость!..»

Это открытие в войне национального начала, когда советский человек почувствовал себя русским (независимо от корней), продолжалось и после войны. Шолохов подхватывает «русскую»

тему в рассказе «Судьба человека» (1956–1957): Захотелось мне им, проклятым, показать, что хотя я и с голоду пропадаю, но у меня есть своё, русское достоинство и гордость и что в скотину они меня не превратили, как ни старались».

Национальные мотивы в романе «Война и мир» становятся особенно заметны начиная с 3-го тома. В частности они возникают при назначении Кутузова главнокомандующим русской армии. Толстой (словами князя Андрея Болконского) выразил это так: «Пока Россия была здорова, ей мог служить чужой, и был прекрасный министр, но как только она в опасности, нужен свой, родной человек». По Толстому, только Кутузов, который обладал великим талантом стратега и полководца и который прекрасно знал и понимал русского человека, мог привести Россию к победному финалу.

Только вскользь коснусь еще одного объединяющего мотива в изображении двух отечественных войн. Это мотивы христианские.

Кутузов, будучи человеком глубоко верующим, прекрасно понимал это. Когда подчиненные доложили ему, что Наполеон покинул Москву, он повернулся к красному иглу избы, где находились иконы.

«Господи, Создатель мой! Внял Ты молитве нашей... - дрожащим голосом сказал он, сложив руки. – Спасена Россия. Благодарю Тебя, Господи! – И он заплакал».

И хотя у Толстого были сложные отношения с религией, он в романе выразил то, что подсказала ему гениальная творческая интуиция.

Вне зависимости от религиозности писателей христианские мотивы пронизывают словесность о Вов:

Так, у Симонова в «Живых и мертвых» Синцов, во время бомбежки проводящий ночь в метрополитене, слышит разговор:

« – Вчера девятый таран был над Москвой, – сказал мужской голос.

– Это же надо, чтобы самому с самолетом – в самолет!

– Вот уж именно, *смертию смерть поправ*, – ответил третий голос».

Слова пасхального тропаря передают глубоко христианскую нравственную подоплеку происходящего. Летчики над Москвой, совершающие тараны немецких самолетов, предотвращают налеты и бомбежки, в результате которых гибнут мирные жители, своей смертью они спасают жизни своих соотечественников – безымянных, безвестных для них москвичей.

Духовное измерение происходящего звучит и в стихотворении Симонова «Жди меня»:

Как я выжил, / будем знать / Только мы с тобой,- / Просто ты умела ждать, / Как никто другой.

Эти слова коррелируют с русским христианским фольклором в частности пословицей: «Материнская молитва со дна моря достанет»

Таким образом, изображение Великой Отечественной войны в русской литературе шло с опорой на традиции отечественной словесности.

В.П. Иванов

*Михайловская военная артиллерийская академия,
Санкт-Петербург*

«Жизни прожитой страницы...»: война глазами поэта

Аннотация. В статье содержатся воспоминания автора о днях, проведенных в блокадном Ленинграде. Автор рассказывает о своей семье, о том, какие страшные картины сохранила детская память, о том, что помогло ему выжить в годы Великой Отечественной войны. В статье также представлены отдельные стихотворения автора, вошедшие в сборник «Жизни прожитой страницы...».

Ключевые слова: блокада, казарменное положение, эвакуация, тимуровское движение, День снятия блокады, День прорыва блокады, День Победы.

Когда началась война, мне было 11 лет. И в блокадном Ленинграде я прожил всю войну. С первого дня родители находились на казарменном положении и не могли покинуть город. Отец, Пётр Тимофеевич, инженер-химик, был директором опытного завода, который производил зажигательные и огнеметные составы. Мама была главным врачом на фабрике Красный Маяк, что на Выборгской набережной. Родители всё время проводили на работе, поэтому мы с братом-первоклассником Димой жили с бабушкой Анастасией Гордеевной на 8-й Советской улице. Родители боялись, что в эвакуации мы можем потеряться, и мы остались в городе.

Когда сомкнулось кольцо блокады и усилились обстрелы города, мама забрала нас к себе в медсанчасть, где у неё был небольшой кабинет. Там мы и прожили первую блокадную зиму. Это спасло нашу семью.

Нам очень повезло, что мы успели перебраться к маме. Вскоре во дворе нашего дома на Советской улице разорвался снаряд, который разворотил коммуналку. Кроме того, проживая на набережной Большой Невы (она ещё не была закована в гранит), мы имели доступ к воде, а зимой до проруби не надо было далеко ходить – всего 30 – 40 метров.

А ещё у нас всегда были дрова, так как берег был завален бревнами, досками. Их надо было только притащить и распилить, что мы с братом ловко и делали двуручной пилой «Дружба»: он – к себе, я – к себе. Бабушка колола чурбаки, сказывалось псковское деревенское детство.

Легче в санчасти было и с едой, если это можно так назвать. Из столярного клея, который выдала фабричная администрация, мы варили студень. Из фуражного овса, уже ненужного (все лошади были отправлены на фронт), делали лепёшки и жарили на олифе, если её приносил отец. Ели «дуранду» – подсолнечный и льняной жмых с маслобойки. А весной, как и все вокруг, взялись за огороды. Раскопали пустырь и посадили капусту, турнепс, кабачки. Картошки не было ни у кого, зимой съели всю, даже семенную. Выжили.

Расскажу коротко, как мы учились. В первую блокадную зиму школы не работали, а потом занятия возобновились. Учились мы хорошо. Наши учителя-женщины старались из последних сил, а мужчин в нашей 123 школе было всего трое: директор школы – на протезе и с палкой, военрук – участник Гражданской войны, будёновец, и учитель русского языка (классный руководитель моего брата) – Николай Терентьевич Воронов. Всю блокаду он прожил в наших корпусах на Лесном проспекте. А о том, что он отец Командующего артиллерией Красной армии Главного Маршала артиллерии Николая Николаевича Воронова, мы узнали намного позже...

В школе мы активно занимались «тимуровским движением». Те, кто постарше, прекрасно знают, о чём я говорю. А молодёжь сейчас называет эту добровольную помощь тем, кто в ней нуждается, волонтерским движением. В блокадном Ленинграде не работал водопровод, не было отопления, поэтому людям нужны были вода и дрова. Мы с ребятами носили из колодцев воду, зачистую на 4 или 5 этаж. Ослабленные люди, старики, инвалиды не в состоянии были это делать самостоятельно, и мы помогали им, как могли.

А ещё мы шефствовали над госпиталями. Об этом мне захотелось рассказать в стихотворении «Блокадная память» [1, с. 17 – 19].

Блокадная память

Я помню, как январским хмурым днём
В голодном городе, кольцом блокады сжатом...
«Ребята, завтра в госпиталь идём, –
Сказал нам старший пионервожатый. –

Стихи учить, не нюнить, не пищать
И выглядеть опрятно и красиво,
А если будут чем-то угощать,
Не брать! Сказать, что сыты, всем спасибо».

За годы долгие я позабыть не смог
Тот госпиталь. И видится мне снова,
Как с головы до самых пальцев ног
Был каждый в той палате забинтован.

Задачи наши школьные легки:
Писали письма тем, кто в руки ранен,
Читали с выражением стихи
И пели дружным хором под баяны.

Когда же по палатам разошлись,
Долг пионерский выполняя строго...
«Сынок, на койку рядышком садись,
Дай разглядеть тебя и дай потрогать.

Ведь у меня, как ты, сынишка есть
И еще дочка, но она помладше...
Им напиши сейчас такую весть:
Приеду скоро. Без меня не плачьте».

И он привлёк меня к себе слегка,
Как будто в свое будущее глядя,
Ко мне прижалась бритая щека,
Рукой в бинтах он мне вихры огладил.

«Жене пиши, что жив я и здоров.
На отдыхе пока, ведь бой был трудный.
А не писал? Ведь били мы врагов,
Там не до писем, средь солдатских будней.

С Победой всех! На Невском берегу
Кольцо прорвали своры ненавистной!
Но не пиши, что сам я не могу
Писать: мне миной оторвало обе кисти».

Я все писал, как мне он приказал,
С ним вместе врал его жене отважно...
Но расплывалась детская слеза
На сером треугольнике бумажном.

Столько лет прошло... Мне уже 95, а блокадные дни не отпускают...

Я помню пожар на Бадаевских складах. В первый день блокады, 8 сентября 1941 года, немецкие бомбардировщики массированным налётом подожгли запасы муки, сахара, круп. Над городом повисло облако дыма, подсвеченное багровым пламенем, в воздухе пахло горелой карамелью.

Я помню, как был сбит во время ночного налёта немецкий бомбардировщик «Хенкель-111». Пойманный нашими прожекторами и подбитый зенитчиками, он упал в залив.

Но самое страшное моё воспоминание – это смерть людей, которые приходили к маме в санчасть. Они жаловались на слабость, кровоточивость дёсен, отёки. Конечно, никакие лекарства уже не могли им помочь, им нужна была только еда, которой у нас самих было мало. И люди очень часто умирали прямо в кабинете врача.

Вообще, в дни блокады смерть постоянно была где-то рядом. Однажды я не успел вскочить в трамвай. Я очень расстроился, потому что пришлось идти пешком, а силы были не те... Вдруг минут через десять впереди, где-то у Лиговского моста, раздался страшный грохот. Когда я туда подошёл, я увидел «свой» трамвай: в него попал снаряд. Зрелище было ужасающее.

Детские воспоминания о войне отразились в «Стихах про себя» [1, с. 16 – 17].

Стихи про себя

Я вырос в блокаду. Я жил на Лесном,
Где надпись ещё сохранилась прекрасно,
Которая всех извещает о том,

Что здесь сторона при обстреле опасней.

И в памяти я никогда не сотру
Всех наших потерь неизбывное горе:
И девушки юной безжизненный труп,
И крик «Помоги!», захлебнувшийся в горле.

Как я за секунды мгновенно вырослел
(Наверное, здесь разъяснять и не надо),
Когда попадал под внезапный обстрел
Безжалостных подлых фашистских снарядов.

И как, прогремев, оставлял артналёт
Два цвета войны, что смешались трагично:
Как траур асфальтовой пыли налёт,
Цвет крови запёкшейся – пыли кирпичной.

Над крышею школьной вспухает шрапнель,
А в скверике крохотном некуда деться,
Ссыпались горохом в надёжный тоннель –
Такие картины остались из детства.

Я помню, как пахнет сгоревший тротил
И запах войны – опалённое мясо,
Как молот войны по домам молотил ...
Всё в памяти школьника пятого класса.

27 января мы отмечали очень важную дату в истории нашего города – День снятия Блокады. Свое уважение к мужеству ленинградцев, героизму защитников города я выразил в стихотворении «Минута молчания» [1, с. 21 – 22]. Мы не должны забывать о тех, кто не смог дожить до Победы.

Минута молчания

Не позёрство и не приступ моды,
Не надлом у переживших беды,
Есть простой обычай у народа:
Помолчать минуту в День Победы.

В той минуте тишины всеобщей,
В эти единящие мгновенья
Поместилось правды много больше,
Чем в речах и звуках песнопений.

В ней молчанье брошенных в застенки,
И молчанье в выгоревшем танке,
И молчанье у окопной стенки
За минуту до ночной атаки.

В ней молчанье маршальской задачи,
И молчанье снайпера в засаде,
И святое детское бесплачье
В гордом осаждённом Ленинграде.
Грохот боя и обвал салюта,
Крик «Ура!» и вдовий крик отчаяния –
Всё вместилось в скорбную минуту,
Что зовём Минуту молчания.

И когда секунды тишины
Поползут мурашками по коже,
Вспомни тех, кто не пришёл с войны:
Мира нет священной и дороже.

27 января 1944 г. – День снятия блокады – стал не просто праздником для всех жителей города. Это было всеобщее ликование. Люди плакали, смеялись, обнимали друг друга. Но на самом деле, первой радостной датой для всех ленинградцев стало 18 ян-

варя 1943 г. – День прорыва блокады. Узкий коридор вдоль Ладоги позволил значительно улучшить снабжение города продовольствием. И конечно, самым важным праздником для нашей страны и для каждого человека стал День победы. Об этом стихотворение «9 мая» [1, с. 20 – 21].

9 Мая

В этот праздник, весенний, но грустный,
Вспоминаем мы павших героев,
Кто с жестокой войны не вернулся,
Кого нет средь парадного строя.

Радость праздника, горькие слёзы –
Всё смешалось в те дни потрясений,
Как смешались и солнце, и грозы
В майский день этот, светлый, весенний.

Стали памятниками и травой
Их дела и их подвиг бессмертный,
Чтоб над мирной и вечной землёю
Мир и труд были целью заветной.

Это прадеды наши и деды,
Те, что выстояли, победили.
Это были Солдаты Победы,
Своей жизнью нам жизнь подарили.

Литература

1. Иванов В. П. Жизни прожитой страницы...Сборник стихов. – СПб: МВАА, 2024. 88 с.

Риторические фигуры в романе А. Чаковского «Победа»

Аннотация. В статье рассматриваются основные функции риторических фигур в романе А. Чаковского «Победа» (1983). Жанр политического романа, к которому относится роман А. Чаковского, определяет принятый в статье принцип классификации риторических фигур в зависимости от их эристической значимости и места в языковой композиции произведения. В статье проанализированы три основные функции риторических фигур в романе А. Чаковского: изобразительная, медитативная и эристическая; выявлены типы контекстов (речевых регистров), в которых используются риторические фигуры; рассмотрена связь каждой из функций с типом регистра.

Ключевые слова: риторические фигуры, фигуры диалогизации, фигуры повтора, политический роман, гибридная война.

1. Постановка вопроса. 80-летие великой Победы наша страна встречает в сложных условиях острого геополитического и идеологического противостояния с Западом. Это противостояние характеризуется современными историками и политологами как «гибридная война», пришедшая на смену «холодной войне». Сам этот термин появляется в англоязычной литературе в начале XXI века. У нас он вошел в активное употребление в последнее десятилетие. Наряду с этим «существительное *война* в течение последней четверти века постоянно обрастает прилагательными, меняющимися с довольно высокой скоростью: асимметричная, презэмптивная, сетевая, сетецентрическая, нелинейная, бесконтактная, непрямая, неконвенциональная, информационная, психологическая, прокси-война, хаос-война и, наконец, гибридная» [4: 128]. Гибридная война – эта война «не по правилам», наряду с собственно вооруженным противоборством она включает в себя экономическое, инфор-

мационно-идеологическое и информационно-кибернетическое противоборство. Почти все исследователи гибридной войны как одну из ее главных отличительных черт отмечают ту, что в этой войне нет «никаких сдерживающих факторов морального или правового порядка ... Главное – результат (разрушение геополитических пространств соперника), а не соблюдение моральных или правовых норм» [4: 133].

Одной из особенностей гибридной войны в политико-идеологической сфере исследователи называют **фальсификацию истории** страны – объекта агрессии [4:131]. История, таким образом, становится полем битвы в этой войне. Особенно активно фальсификации подвергается история Великой Отечественной войны и Второй мировой войны в целом. Главный объект фальсификации – решающий вклад Советского Союза в победу над фашизмом. Не следует думать, что попытки Запада сфальсифицировать историю Второй мировой войны в этом направлении являются чем-то новым, они начали предприниматься уже с 1946 года, т. е. с начала холодной войны [9]. Но в последнее десятилетие эти попытки приобрели особенно агрессивный и совершенно беспардонный характер [2]. Не случайно современный публицист И. Пыхалов назвал свою книгу, разоблачающую эти фальсификации, «Великая оболганная война» [8].

В этой связи уместно вспомнить незаслуженно забытый роман А. Чаковского «Победа» [10] (забытый по вполне понятным идеологическим соображениям: автор был «правоверным» коммунистом, бойцом идеологического фронта, обличителем диссидентов, главным редактором «Литературной газеты», членом ЦК КПСС, что было не очень-то по душе лидерам новой России). Роман был написан в 1983 г., в разгар холодной войны (как раз в этом году Р. Рейган назвал Советский Союз «империей зла» и объявил свой «крестовый поход» против СССР). Роман Чаковского был удостоен Государственной премии, а в 1984 г. по нему был снят двухсерийный фильм с сильным актерским составом (Александр Михайлов, Андрей Миронов, Рамаз Чхиквадзе, Георгий Менглет, Альгимантас Масюлис и др.). По свидетельствам современников

книгу было трудно купить: ее издали огромным тиражом, и разошлась она буквально в несколько дней, «всеобщий интерес был поистине ошеломляющим».

Напомню вкратце сюжет: в романе изображены два исторических события – Потсдамская конференция 1945 г. и Хельсинское совещание по безопасности и сотрудничеству в Европе 1975 г. – глазами одного персонажа, советского журналиста Воронова, участника обоих событий. Основу повествования составляет рассказ о Потсдамской конференции, о том, в каком жестком противоборстве с недавними «партнерами» и «союзниками» приходилось Сталину отстаивать интересы Советского Союза, чтобы Победа, доставшаяся такой страшной ценой, не превратилась в Пиррову. Лидеры западного мира начинают переговоры со Сталиным с запугивания его наличием у них ядерного оружия. Всё! Дружба закончилась. Автор умело проводит параллель между событиями 1945 и 1975, когда уже новое руководство СССР вело не менее сложную борьбу за закрепление «Потсдамской системы». Вот почему роман Чаковского очень интересен и познавателен, особенно на фоне вновь возникшей напряженности между Западом и Россией.

Сам автор определил жанр своего произведения как «политический роман». Что такое политический роман? Если дать самое простое определение – это роман, главными героями которого являются политика (и, соответственно, политические деятели), главные идеи – политические идеи, а в основе сюжета лежит политическая борьба.

Очевидно, что политическая борьба важной своей составляющей предполагает словесную борьбу – политическую риторику, поэтому А. Чаковский активно использует в своем произведении риторические приемы и, в частности, средства полемического красноречия, главным из которых являются **риторические фигуры**.

2. Типы и функции риторических фигур в романе «Победа». Несмотря на то что учению о тропах и фигурах уже 2,5 тысячи лет, классификация тропов и фигур, по словам В.В. Одинцова, остается «делом необычайно трудным» [5: 57]. Не ставя перед со-

бой задачи анализировать разные классификации, в настоящем докладе я предлагаю распределение фигур по степени их эристической значимости (убеждающей силы). Такая функциональная классификация наиболее адекватна предмету исследования – политическому роману, основным содержанием которого является полемика с идеологическим оппонентом. По нашим наблюдениям, в романе А. Чаковского риторические фигуры выполняют три основные функции: изобразительную (описательную, живописующую), медитативную и эристическую (полемическую). Каждая из этих трех функций является доминирующей в определенном композиционном блоке романа – в авторском повествовании (изложении), во внутренней и несобственно прямой речи персонажей, в прямой речи и диалогах.

1) **Изобразительная функция** типична для авторского повествования (его описательных регистров). Основная функция описания в романе – показать читателю, какой ценой досталась советскому народу Победа над фашизмом. Вот автор вместе со Сталиным видит из окон поезда разрушенные войной советские города и села:

*Конечно, обо всех этих разрушениях он[Сталин] хорошо знал и раньше – **по фотографиям, сделанным с самолетов-разведчиков, по кадрам кинохроники, снятым в районах, освобожденных от врага.***

*Но подлинные, еще кровоточащие раны, нанесенные войной, Сталин воочию видел впервые. Перед ним был искаженный недавними муками лик **истерзанной, истоптанной, вздыбленной советской земли.***

*За долгие годы руководства страной Сталин ездил по ней нечасто: в конце двадцатых годов – в Сибирь, на хлебозаготовки, позже – в Ленинград и ежегодно на Кавказ, в Сочи. Но тем не менее знал он многое. Мог безошибочно указать по карте, **где** и какие рождаются города, **где** воздвигаются заводы, **где** строятся электростанции, **где** прокладываются русла каналов, **где** и какие простираются земли – черноземные, глинистые, песчаные, **где** распо-*

лагаются огромные лесные массивы и *где* пустынную землю все еще опаляет горячий ветер-суховей.

Перед войной он легко представлял себе облик преобразенной за две пятилетки советской земли с возвышающимися над ней башнями домен, шахтными терриконами, с искусственно созданными водопадами, приводящими в движение мощные турбины. Еще не покидая Кремля, он, конечно, знал, что на значительной **части** советской земли – **той части**, по которой неумолимо прошагала война, – теперь ничего этого нет. Все **разбито, взорвано, искорежено, затоплено**... (140-141).

В сущности, весь этот фрагмент представляет собой большой период. В центре периода, как обычно и полагается, анафорический параллелизм, сочетающийся с бессоюзием (оформленный семикратно повторяющимся *где*). В начале и в конце периода градация, причем, если в начале периода трехчленная градация (*лик истерзанной, истоптанной, вздыбленной советской земли*), то в конце – четырехчленная, усиленная обобщающим местоимением *всё* (*всё разбито, взорвано, искорежено, затоплено*). Фигуры в таких периодах как правило сочетаются с тропами: тропы (метафоры, олицетворения, эпитеты) олицетворяют истерзанную войной советскую землю (*кровоточащие раны, искаженный недавними муками лик истерзанной, истоптанной, вздыбленной советской земли, прошагала война*).

Особенностью этого и других риторических построений в романе является сочетание поэтизмов, высокой лексики с канцеляритом. Ср. использование канцеляризмов в фигуре перечисления (бессоюзия): *заводы, электростанции, русла каналов, черноземные, глинистые, песчаные земли, лесные массивы, башни домен, шахтные терриконы, турбины* (исследователи отмечают эту особенность как одну из характерных черт сталинской риторики). Канцеляризмы тоже играют определенную роль в формировании нужных риторических эмоций: они придают тексту свойства документа, а документ – самый влиятельный и авторитетный текст в советской словесной культуре.

2) **Медитативная функция** фигур типична для внутренних монологов и несобственно прямой речи персонажей. Если описания в романе призваны воздействовать на эмоциональную сферу читателя, то задача внутренних монологов другая – воздействие рационально-логическое. Здесь автор показывает «работу мысли» политика, поэтому доминирующими фигурами в этих частях романа являются фигуры диалогизации – риторические вопросы, восклицания, обращения, фигуры ответствования. Ср. следующий внутренний монолог Сталина:

В эти часы напряженных раздумий Сталин размышлял и о том, как будет выглядеть Европа после войны...

*Сам собой напрашивался вопрос: **неужели** советские люди даром пролили кровь, защищая свою Родину и освобождая Европу от гитлеровского ига? **Неужели** теперь, когда наступил мир, пограничные с Советским Союзом государства снова окажутся под властью антисоветских правительств, царей, королей, диктаторов?*

***Значит**, советский народ снова будет жить под постоянной угрозой? **Значит**, надо будет опять тратить гигантские средства на вооружение, на строительство все новых и новых укреплений на западной границе? И это в то время, когда **каждый рубль, каждая копейка** необходимы для того, чтобы залечить раны все еще кровоточащей земли...*

***Можно ли** рассчитывать, что делу восстановления страны помогут союзники, и прежде всего еще более разбогатевшие за годы войны Соединенные Штаты Америки, с начала прошлого века не видевшие на своей территории ни одного вражеского солдата?*

Нет, на серьезную помощь рассчитывать нельзя. Сталин хорошо помнил, как расчетливо и скупое оказывала ее Америка даже во время войны против общего врага (143-144).

Обратим внимание, что в этом внутреннем монологе почти не используются тропы (только *залечить раны все еще кровоточащей земли*), скупое представлены перечисления и градации (*царей, королей, диктаторов; каждый рубль, каждая копейка*). Свя-

зано это с тем, что фигуры не выполняют здесь воздействующую функцию, они воспроизводят ход мысли.

Другой пример – каскад риторических вопросов без ответа:

Чем руководствовался Трумэн, направляя в Кремль именно Гопкинса и конечно же зная, что этому человеку будет оказан самый дружественный прием? Чего хотел американский президент? Убедить советских руководителей отказаться от мысли сделать свою западную границу границей мира? Заставить их согласиться на восстановление старой Европы, со всеми ее антисоветскими очагами и гнездами?

Но стоило ли с подобными намерениями посылать в Москву Гопкинса, имя которого стало символом американо-советского сотрудничества? Ведь это имя столь тесно переплелось с именем Рузвельта, что после смерти президента Гопкинс как бы остался его тенью на земле.

Неужели этот человек согласился сыграть роль троянского коня? Или ему самому были неизвестны подлинные намерения Трумэна? **Ведал ли** Гопкинс, что творит? **Верил ли** в то, что способен сцементировать трещины, которые дало здание американо-советского сотрудничества? Но как могла эта вера сочетаться с ролью, которую ему предстояло сыграть? При несомненном уме Гопкинса, при его личной честности, в которой Сталин никогда не сомневался, подобное сочетание представлялось необъяснимым.

Где же разгадка?..

Сталин искал ответа на этот вопрос, мысленно возвращаясь к встрече с Гопкинсом в Кремле 26 мая – меньше двух месяцев назад... (146-147).

Фигуры диалогизации являются прекрасным средством, способным совмещать рациональное и эмоциональное воздействие. Такова их роль во внутренних монологах Воронова:

Газеты приписывали Советскому Союзу намерение подчинить себе всю Европу...

Во всем этом было нечто кощунственное. Получалось, что если после разгрома Германии и существует угроза мирному будущему человечества, то ее представляет... Советский Союз.

Я почувствовал себя так, словно незаслуженно оскорбили не только мою страну, но и лично меня, офицера-фронтовика.

Какова же, с горечью думал я, будет судьба Конференции в Цецилиенхофе? Еще вчера я свято верил, что она закрепит союз, сложившийся во время войны. Неужели эта вера была иллюзией, миражем, возникшим над развалинами домов, над опустошенной землей? (257)

И далее:

Статьи, которые я прочел в пресс-центре, возмутили, глубоко оскорбили меня. Но я не мог предполагать, что они знаменуют начало новой ледниковой эпохи, получившей название «холодной войны».

*Чего они хотели от нас тогда? Чтобы мы похоронили своих мертвых, преподнесли союзникам на блюде Берлин и Восточную Европу, а сами **ушли**? Предав тех, которые никогда не встанут? Забыв, во имя чего погибли не только миллионы советских людей, **прошитых** автоматными и пулеметными очередями, **сгоревших** в танках, **разорванных** на куски снарядами и бомбами, **уничтоженных** в печах Освенцима и Майданека. **Уйти**, забыв не только о них, но и о поляках, болгарях, чехах, словаках, венграх, югославах, обо всех тех, которые дрались бок о бок с нами в стане Сопротивления, вместе сражались и вместе погибли...*

***Разгромить** рейхсканцелярию, водрузить красный флаг над рейхстагом, и только?.. Снять часовых с вышек Бухенвальда и Освенцима, распахнуть ворота, выпустить узников и **уйти**?*

***Расчистить** дорогу тем, кто заключал союзы с Гитлером, натравливал его на Россию, – трусам, коллаборационистам, анти-советчикам? **Позволить** им снова сесть на шею своим народам? **Уйти**, не дождавшись, когда эти народы скажут свое слово, когда сами решат, как им жить дальше?*

Наверное, и обо всем этом я тогда еще не думал. Меня просто возмущала, бесила ложь, которую о нас писали... (258-259).

В отличие от внутренних монологов Сталина этот монолог плотно насыщен экспрессивными средствами – тропами и фигура-

ми, не столько формирующими мысль, сколько передающими эмоцию. Использована эпимона – фигура, состоящая в полном или частичном повторе мысли, оформленная четырехкратным *уйти*, другими инфинитивными повторами (*разгромить, расчистить, позволить*), парцелированными деепричастными оборотами (*уйти, предав, забыв, не дождавшись...*), градациями с синонимическими повторами (*возмутили, оскорбили; иллюзия, мираж; трусы, коллаборационисты, предатели; проиштых, сгоревших, разорванных, уничтоженных; дрались бок о бок, вместе сражались и вместе погибли; возмущала, бесила*).

3) **Эристическая функция фигур** типична для диалогов. Исследователи политического романа отмечают, что одной из его особенностей является **диалогичность структуры**: «Диалоги социально-политического содержания представляют собой форму противостояния политических программ и структурный элемент поэтики. Именно поэтому дискуссия занимает в таких произведениях центральное место» [1: 78]. Закономерно поэтому, что в таких полемических контекстах используются фигуры диалогизации.

Создавая речевые портреты исторических персонажей – Сталина, Черчилля, Трумэна и др. – Чаковский, конечно же, использовал документальный материал – протоколы заседаний. Но это художественный пересказ, и автор вправе на избирательный подход при воспроизведении в романе реальных речей политических деятелей. Наиболее активно фигуры диалогизации в эристической функции использует Черчилль. Сталин в использовании фигур крайне сдержан. Ср. дискуссию по вопросу о судьбе сателлитов Германии и западных границах Польши.

Тем временем английский премьер продолжал свою речь. Он долго и красноречиво говорил о старых счетах Англии с Италией, начиная с войны в Абиссинии, о потерях, которые Великобритания понесла в Средиземном море, о бомбардировке Лондона особыми эскадрильями итальянской военной авиации, о необоснованных нападениях Италии на Грецию и Албанию. Он настаивал на том, что союзники не могут оправдывать итальянский народ, как не оправдывают они немцев, пошедших за Гитлером.

– А Болгария?! – воскликнул Черчилль. – Я не хочу говорить сейчас об ущербе, который она нанесла нам на Балканах. Но о неблагодарности этой страны по отношению к русским я не могу не сказать. Вспомните, джентльмены, что именно русская армия в свое время освободила Болгарию от турецкого ига. Тем не менее Болгария стала прислужницей Гитлера, когда тот напал на Россию. А теперь нам говорят, что к Болгарии и другим восточноевропейским странам – союзницам Германии необходимо проявить милосердие! Что ж, поскольку мы уже приняли список стран-сателлитов, куда наряду с виноватой, но теперь бессильной Италией включена Болгария, имеющая сейчас, как и раньше, пятнадцать дивизий, – хорошо, будем руководствоваться тем подходом, который предложил президент и который не встретил возражений со стороны генералиссимуса. Но чувство справедливости не позволило мне молчать!

Сама по себе это была яркая речь яркого человека. Она достигала трагического пафоса, когда Черчилль живописал страдания Англии во время войны и напоминал о том ущербе, который нанесла его стране фашистская Италия.

Сталин слушал Черчилля очень внимательно. Время от времени он сочувственно кивал головой (353-354).

Пересказывая речь Черчилля, Чаковский использует фигуры повтора, перечисления, бессоюзия, создавая эффект беспорядочного нагромождения аргументов, желания заболтать тему. Вставив фрагмент с прямой речью, писатель также несколько видоизменяет сухой протокольный стиль документа, насытив речь английского премьера риторическими восклицаниями. Саму речевую манеру Черчилля Чаковский характеризует в следующих выражениях: *долго и красноречиво говорил, яркая речь яркого человека, достигла трагического пафоса, живописал страдания Англии и др.*

Если речи Черчилля и Трумэна Чаковский передает достаточно свободно (в конце концов это «вольный» перевод с английского!), то высказывания Сталина воспроизводятся в романе с почти протокольной точностью:

Нагромождая самые различные аргументы, чисто формальные или имеющие отдаленное отношение к существу дела, Трумэн, как пока еще предполагал Сталин, стремился не просто оспорить размер территорий, на которые по праву претендовала Польша. Он хотел похоронить вопрос о польских границах, оставить его нерешенным, отложить до Мирной конференции, которой, как он теперь был убежден, вообще не суждено состояться. Когда главным фактором международной жизни станет атомная бомба, все будет решаться не на конференциях, а в Белом доме и в Пентагоне.

Черчилль еще не читал отчета Гровса, но и он хотел отложить решение о польских границах до тех пор, пока не станут известны результаты британских выборов. После этого он дал бы настоящий бой Сталину уже в качестве человека, обладающего всей полнотой власти...

Когда Трумэн кончил говорить, Сталин сделал еще несколько быстрых штрихов на листке бумаги, как бы заканчивая какой-то рисунок, потом перевернул листок и сказал:

– В решениях Крымской конференции было отмечено: главы трех правительств согласились, что восточная граница Польши, то есть граница с Советским Союзом, **должна** пройти по «линии Керзона». Так?

Спорить с этим было бессмысленно: Сталин наизусть цитировал ялтинское решение.

Бирнс, как и Черчилль, хорошо знал, что «линия Керзона» была в свое время навязана России Западом.

Никто из американцев или англичан не решился возразить советскому лидеру.

– Отлично, – с удовлетворением констатировал Сталин. – Но тогда вы не можете не помнить и то, что в ялтинских решениях черным по белому сказано: Польша **должна** получить суверенное приращение территории на севере и на западе. **«Должна»**, господа! Это цитата. Впрочем, может быть, мне изменяет память и кто-нибудь желает что-либо уточнить?

Трумэн бросил быстрый взгляд на Гарримана. Но Гарриман, и Черчилль, и Иден знали, что Сталин точно цитирует ялтинское решение.

*– Значит, и это никто не оспаривает, – продолжал Сталин. – Пойдем дальше. В решении говорится, что по вопросу о размерах этих приращений в надлежащее время будет спрошено мнение нового польского правительства национального единства и что **вслед за этим** – я подчеркиваю: **«вслед»!** – окончательное определение западной границы Польши будет дано на Мирной конференции. Так вот, мне кажется, что «надлежащее время» настало. Войну мы выиграли. Польское правительство национального единства существует. Почему же президент Трумэн помнит только о Мирной конференции? Ей предстоит рассмотреть и многие другие вопросы. Однако это не мешает нам обсуждать и решать их здесь. Почему же вопрос о польских границах должен стать исключением? Словом, я полагаю, что в Ялте мы принимали решения для того, чтобы проводить их в жизнь. Может быть, кто-нибудь полагает иначе? (381-382).*

А.А. Громыко писал о Сталине: «Что бросалось в глаза при первом взгляде на Сталина? Где бы ни доводилось его видеть, прежде всего ясно обращало на себя внимание, что он человек мысли. Я никогда не замечал, чтобы сказанное им не выражало его определенного отношения к обсуждаемому вопросу. Вводных слов, длинных предложений или ничего не выражающих заявлений он не любил. ... Речам Сталина была присуща своеобразная манера. Он брал точностью в формулировании мыслей и, главное, нестандартностью мышления» [8: 484-485]. Именно эту речевую манеру вести спор и воспроизводит А. Чаковский в своем романе: риторические фигуры в устах Сталина – это в большей степени «фигуры мысли», а не «фигуры речи». Он ничего не «живописует», не забалтывает, не нагромождает аргументы. Своими риторическими вопросами, повторами и фигурами подхвата Сталин предлагает собеседникам вместе с ним двигаться к поиску верного решения («сократовский» способ ведения диалога), оставляя в стороне эмоции и пафос.

3. Заключительные замечания. Завершая анализ, отмечу следующее.

1) Характерной чертой политического романа является открытая тенденциозность: автор не скрывает своих симпатий и антипатий, делит мир на «своих» и «чужих». Эффективным стилистическим средством выражения этой тенденциозности являются риторические фигуры, причем использование фигур в разных ситуациях, в разных контекстах, в разных речевых жанрах создает различный, порой прямо противоположный эффект. Риторические фигуры в авторской речи и внутренней речи персонажей, близких автору, – средство поиска истины, в прямой речи этих же персонажей – средство убеждения. Те же самые фигуры в устах представителей противоположного лагеря превращаются в чисто риторический прием многословия и словоблудия, в способ ухода от истины.

2) Говоря о поэтике политического романа, исследователи обращают внимание на прием контраста как на ведущий прием изображения действительности в таком произведении [1; 3; 6]. Контраст, как и диалогичность, является организующим композиционно-стилистическим элементом романа «Победа». С помощью риторических фигур автор создает контрастные речевые портреты своих персонажей и даже контрастные «ментально-психологические» портреты, проникая в «лабораторию мысли» героев.

3) Риторические фигуры в романе нельзя рассматривать в отрыве от других выразительных средств языка. Фигуры в романе работают совместно с тропами (*Так как же сковать в статье цепь времен? Где искать точку отсчета? Как найти вершину, откуда можно охватить взглядом послевоенные десятилетия?*). С помощью сопровождающих тропов автор характеризует речевую манеру персонажей (*яркая речь яркого человека*), изображает эффект от речевого воздействия, внутренние переживания персонажей в ходе спора и после дискуссии (*Черчилль чувствовал себя так, словно его попеременно окунали то в теплую, то в ледяную воду*).

Литература

1. Алексеев К. В. Русский социально-политический роман: признаки, типология // Вестник Рязанского гос. ун-та им. С. А. Есенина. Сер. языкознания и литературоведения. 2005. № 1 (11). С. 78-81.
2. Бондаревский А. В. Наша победа в перекрестии их гибридной войны // Великая Отечественная война: правда и вымысел. Сб. статей и воспоминаний. Вып. 10. / Сост. Е.В. Ильин. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2017. С. 98-102.
3. Вильчинская А. В. Жанр политического романа и образ политика в нем (на примере романа Ч.П. Сноу «Коридоры власти») // Вестник Полоцкого гос. ун-та. Серия А. Гуманитарные науки. Филологические науки. 2023. № 3 (68). С. 34-37.
4. Комлева Н. А. Гибридная война: сущность и специфика // Известия Уральского фед. ун-та. Сер. 3. Общественные науки. 2017. Т. 12. № 3 (167). С. 128-137.
5. Одинцов В. В. Стилистика текста. Изд. 2. М.: Едиториал УРСС, 2004. 264 с.
6. Проскурнин Б.М. Английский политический роман XIX века (проблемы генезиса и эволюции). – Пермь: Изд. Перм. ун-та, 2000. – 286 с.
7. Пыхалов И. Великая оболганная война. М.: Яуза, Эксмо, 2005. 480 с.
8. Сталин в воспоминаниях современников и документах эпохи / Авт.-сост. М. Лобанов. М.: Эксмо: Алгоритм, 2002. 637с.
9. Фальсификаторы истории (Историческая справка). М.: ОГИЗ Госполитиздат, 1948. 76 с.
10. Чаковский А. Победа. Политический роман. М.: Советский писатель, 1983. 832 с. (При цитировании этого издания в статье в круглых скобках указывается страница).



Памяти Петрова Валентина Васильевича

Ю.А. Гончарова

*Михайловская военная артиллерийская академия,
Санкт-Петербург*

«Живое слово» в аспекте трансляции духовно-нравственных ценностей

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, связанные с развитием личности, что является основной целью воспитания как обязательной составляющей образования. Особое внимание уделяется методике интеллектуально-нравственного развития, способствующей трансляции духовно-нравственных ценностей посредством «живого слова» учителя (в широком значении данного понятия). Важную роль автор отводит личности учителя, обращаясь к собственному опыту общения с преподавателем философии Центра подготовки космонавтов, их духовным просветителем Валентином Васильевичем Петровым.

Ключевые слова: живое слово, образование, методика развития, духовно-нравственные ценности, нравственное воспитание,

развитие личности, духовное просвещение, Валентин Васильевич Петров.

В конце XIX века на основе работ А.В. Барсова [2; 3], А.А. Хованского [10] и др., опубликованных на страницах журнала «Филологические записки», была разработана эвристическая методика интеллектуально-нравственного развития «Живое слово», главная задача которой состояла в том, чтобы «посредством живых рассказов и объяснений в виде собеседований с детьми – в 1-х, заинтересовать молодых слушателей и тем избавить их от зубристики; и во 2-х, дать более широкое направление и образование, не только умственное, но и нравственное воспитание...» [1].

Методика получила высокую оценку в академических кругах. Так, в статье о принципах новой методики, опубликованной в санкт-петербургском журнале «Пантеон Литературы», академик Фёдор Иванович Буслаев обосновал ее необходимость тем, что «нет ничего вреднее в педагогическом отношении, чем чрезмерное преобладание утомительного для ума и памяти бесплодного заучивания наизусть грамматических правил, отрешенных от живой, осмысленной речи, тогда как время должно быть берегаемо для предметов, более обязательных по их образовательному действию в умственном и нравственном отношении» [6]. Следует отметить, что в целях всестороннего развития обучающихся данную методику предполагалось использовать не только для изучения родного языка, но и «в связи с логикой, математикой и словесностью, иностранными языками» [7].

Данный подход и сегодня не потерял своей актуальности, о чем также свидетельствует «возвращение» в образование неизменной его составляющей – воспитания, т.е. деятельности, направленной прежде всего на развитие личности.

Основным средством как обучения, так и воспитания было и остается слово – слово учителя. Алексей Фёдорович Лосев писал: «Слово – могучий деятель мысли и жизни. Слово поднимает умы и сердца, исцеляя их от спячки и тьмы. Слово двигает народными массами и есть единственная сила там, где, казалось бы, уже нет

никаких надежд на новую жизнь» [9: 76]. Ученый считал, что «под влиянием вдохновенного слова пробуждается в рабах творческая воля, у невежд – светлое сознание, у варвара – теплота и глубина чувства», «без слова нет ни общения в мысли, в разуме, ни, тем более, активного и напряженного общения. Нет без слова и имени также и мышления вообще» [8: 24].

Современная наука обладает уже достаточным арсеналом средств, которые позволяют измерить воздействие живого, или звучащего, слова (а не только почувствовать): ориентироваться не на субъективное восприятие, а на объективные данные, ведь звучащее слово это совокупность звуков, т.е. волн, рассматриваемых в связи с тем, как они воспринимаются органами чувств. Иными словами, звук есть физическое явление, представляющее собой распространение упругих волн в газообразной, жидкой или твёрдой среде [5].

Исследования физического, а точнее физиологического (если речь идет о живых организмах), воздействия слова находятся в фокусе внимания современных ученых, в том числе нейробиологов, биологов, генетиков и других представителей естественных наук.

Однако, есть и «сверхъестественные», сопряженные с духовной жизнью человека. Так, по утверждению А.Ф. Лосева, «слово связывает тело человека и духовную материю, и только через слово человек может пробиться в высшие духовные формы материи»; «слово в живом языке всегда связано с другими словами и несёт на себе смысловую энергию того целого, куда это слово входит вместе с прочими» [9: 32].

Таким образом, именно в живом слове находит свое воплощение такая сложная для определения категория, как «духовно-нравственные ценности», т.е. те свойства объектов, которые способны удовлетворять духовные потребности субъекта (личности, общества). Это именно те ориентиры поведения человека при взаимоотношении с природой и обществом, т.е. компоненты, составляющие высшую ценность современного общества, которой является человек, проявляющийся через человечность.

Михаил Михайлович Бахтин – один из выдающихся мыслителей XX века, отмечал, что «живое слово» в устах человека превращает говорящего в заинтересованного субъекта познания, поскольку слово «не только обозначает предмет как некоторую наличность», но и выражает «ценностное отношение к предмету, желательное и нежелательное в нём и этим приводит его в движение по направлению заданности его, делает моментом живой событийности» [4].

Именно таким «носителем» живого слова для своих учеников стал Валентин Васильевич Петров – доктор философских наук, доцент Военно-воздушной академии имени Ю. А. Гагарина, полковник Военно-воздушных Сил.

Валентин Васильевич преподавал в Центре подготовки космонавтов имени Ю.А. Гагарина, в течение более пятидесяти лет курировал сборные команды СССР и России по спортивной гимнастике, популяризировал космонавтику, окончив обучение в Свято-Тихоновском университете и получив диплом военного катехизатора, занимался духовным просвещением космонавтов.

Откуда такая устремленность к духовной культуре? Возможно, это обусловлено духовным опытом, который Валентин Васильевич пережил, будучи шестилетним ребенком: он чудом выжил страшной зимой 1941–1942 года в блокадном Ленинграде.

Как вспоминал Валентин Васильевич, на весь большой подъезд в доме, в котором жили семьей, он остался «абсолютно один»: все соседи умерли, отец был на Ленинградском фронте, маму вывезли через Ладогу, после того как она в городе потеряла сознание от голода.

«Именно в том пустом подъезде, среди замёрзших трупов, которые лежали, как дрова, я впервые по-настоящему глубоко ощутил, что Господь меня слышит. Без Его помощи я бы не выжил...» [11; 13].

Валентина Васильевича спасли зенитчицы, которые заметили, что сначала он ходил за водой к Неве с двумя бидонами (второй для соседей), а потом стал ходить с одним. Выяснили, что шестилетний мальчик остался один. Мама Валентина Васильевича

нашла его в эвакуации. Затем, когда отца после тяжелого ранения отправили в тыл, где он готовил кадры для фронта, они отправились к нему в Среднюю Азию. Победу встретили семьей в Ашхабаде [12].

По окончании войны вернулись в Ленинград, но оставаться не стали – родители решили поехать в Минск (на родину мамы), где и прошли школьные годы Валентина Васильевича. По окончании школы он поступил в военное авиационное училище в Серпухове. Затем закончил с красным дипломом философский факультет Белорусского государственного университета.

«А потом – был полет Гагарина. И дальше – новая жизнь, космическая...» [14].

С Юрием Алексеевичем Гагариным Валентина Васильевича познакомил Герман Степанович Титов на XIV Съезде комсомола в 1962 году.

Благодаря рекомендации Гагарина Валентин Васильевич был принят в Центр подготовки космонавтов в качестве преподавателя философии: читал лекции космонавтами и по Православию в рамках раздела философии, посвященного общественному сознанию и религии. А уже в 90-тые годы (по окончании Свято-Тихоновского университета) сначала в академии, а затем в отряде космонавтов читал «Основы православной культуры», «Основы культуры мировых религий».

Слушателей курса по философии в Военно-воздушной академии и космонавтов, в том числе и иностранцев, которые интересовались православной культурой, Валентин Васильевич возил в Свято-Троицкую Сергиеву Лавру, которую в 1964 году в сопровождении Валентина Васильевича посетил и Юрий Алексеевич Гагарин (на свое тридцатилетие).

Следствием поездки в Лавру стал выговор «За попытку втянуть в религию первого космонавта планеты», который вынесли Валентину Васильевичу. Однако Юрий Алексеевич добился, чтобы выговор был снят.

Говоря о Юрии Алексеевиче Гагарине, Валентин Васильевич отмечал, что «он был не просто очень отзывчивым человеком.

Он переживал душой», «был очень искренним человеком», у него «была русская душа» [14].

За все время знакомства с Гагарины, сопровождая его в различных, в том числе и зарубежных, поездках, Валентин Васильевич, не видел, чтобы Юрий Алексеевич кому-то в чем-либо отказал.

В 1964 году Гагарина был назначен командиром Отряда советских космонавтов. Как отмечал Валентин Васильевич, «именно Юрий Алексеевич создавал ту обстановку творчества и ответственности, которая сохранилась в Центре подготовки до сих пор» [11].

Валентин Васильевич был свидетелем, как он воспитывает космонавтов: «Имей в виду, твоя геройская звезда – труд всего народа». Своим примером показывал, что первый полет человека в космос – это не его личная заслуга, а достижение нашей страны. Это он старался внушить всем космонавтам» [11].

С особым уважением Валентин Васильевич говорил о супруге Гагарина, отмечая, ее скромность: «Жена – это замечательный тыл. Пример этого тыла – Валентина Ивановна Гагарина» [14].

В ответ на многочисленные предложения запечатлеть свой жизненный опыт в печатном издании Валентин Васильевич неоднократно отвечал, что не умеет писать. Тем не менее слово Валентина Васильевича Петрова, как и слово Юрия Алексеевича Гагарина живёт в его учениках (всех, чьи жизненные пути, как и мой, даже на непродолжительное время пересеклись с его). И в этом прослеживается некая аналогия с Сократом, содержание бесед которого, подчиненных поиску истины как наивысшей ценности (по Сократу), стало известно из трудов его учеников.

Анализ содержания бесед (включая интервью различным СМИ) Валентина Васильевича Петрова позволяет сделать вывод о том, что в качестве духовно-нравственных ориентиров, транслируемых через призму его жизненного опыта, выступают такие ценности, как: верность (слову, семье, Отечеству, жизни), любовь (человеколюбие, дружелюбие, жизнелюбие), семья, добро, честность,

ответственность, скромность, дружба, уважение, труд, знание, профессионализм, польза, вера, человечность.

Именно эти столпы позволили нашим не столь далёким предкам, снискавшими славу воинов-освободителей, на руинах, оставленных Великой Отечественной войной, создать великое, прежде всего в духовно-нравственном отношении, космическое государство.

В подтверждение обратимся к опыту авторитетного мыслителя Алексея Фёдоровича Лосева, который утверждал, что «Всё бытие есть то более мёртвые, то более живые слова. Космос – лестница разной степени словесности. Человек – слово, животное – слово, неодушевлённый предмет – слово. Ибо всё это – смысл и его выражение. Мир – совокупность разных степеней жизненности или затверделости слова. Всё живёт словом и свидетельствует о нём» [9: 142].

Данное умозаключение отсылает нас к истокам: «В начале было слово...». Живое слово...



*С Валентином Васильевичем Петровым
в Свято-Троицкой Александро-Невской Лавре*

Литература

1. Барсов А. В. Два слова по поводу рецензии на методику // Филологические записки. – Воронеж, 1890.
2. Барсов А. В. Живое слово для изучения родного языка // Филологические записки. – Воронеж, 1889-1896.
3. Барсов А. В. Методика русского языка // Филологические записки. – Воронеж, 1888.
4. Бахтин М.М. К философии поступка (Философия и социология науки и техники. Ежегодник 1984-1985. – М., 1986. – С.80-160.) // INfOLIO Университетская электронная библиотека– [Электронный ресурс] URL <http://www.infoliolib.info/philol/bahtin/postupok3.html#1> (дата обращения: 17.03.2025)
5. Большая советская энциклопедия. – М.: Советская энциклопедия. 1969-1978.
6. Буслаев Ф. И. Общий план и программы обучения языкам и литературе в женских средне-учебных заведениях // Пантеон литературы. – С.-Петербург, 1889.
7. Лилов А. И. О мерах к успешному преподаванию древних языков в наших гимназиях // Филологические записки. – Воронеж, 1889.
8. Лосев А. Ф. Из ранних произведений. – М.: Издательство «Правда», 1990.
9. Лосев А. Ф. Философия имени. – М.: Академический Проект, 2009.
10. Хованский А. Мысли о преподавании русского языка // Филологические записки. — Воронеж, 1860.
11. Валентин Петров: Человек-космос. // Журнал «Фома» – [Электронный ресурс] URL <https://foma.ru/valentin-petrov-chelovek-kosmos.html> (дата обращения: 17.03.2025).
12. «Однажды мама с работы не вернулась. Вскоре во всем подъезде живым остался я один» – как ребенок в одиночку пережил блокаду // Телеканал «Союз» – [Электронный ресурс] URL <https://dzen.ru/a/Yfl6ltijFQ4i4XMy> (дата обращения: 17.03.2025).

13. «Христианин в современном мире». Валентин Петров // Радио «Вера» – [Электронный ресурс] URL <https://radiovera.ru/hristianin-v-sovremennom-mire-valentin-petrov.html> (дата обращения: 17.03.2025).
14. Что человек забыл в космосе // Портал «Милосердие.ru» – [Электронный ресурс] URL <https://www.miloserdie.ru/article/kosmicheskaya-druzhba-ili-o-tom-kak-vera-i-kosmos-vliyayut-na-zhizn/> (дата обращения: 17.03.2025).

Секция 1
**АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЙ
О ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ**

А.А. Арменков
Военный институт (ЖДВ и ВОСО),
Санкт-Петербург

**Под маской «демифологизации»: о фальсификации истории
Великой Отечественной войны в современной
художественной литературе**

Аннотация. Статья посвящена явлению фальсификации истории Великой Отечественной войны в современной художественной литературе. В центре внимания художественные произведения, содержание которых противоречит исторической правде и подвергает сомнению традиционные ценности отечественной культуры. В ходе анализа постмодернистских художественных приёмов поднимаются актуальные вопросы истории, этики и литературоведения: о природе «демифологизации», о допустимой степени свободы в обращении с историей Великой Отечественной войны, о задачах обеспечения национальной культурно-идеологической безопасности.

Ключевые слова: демифологизация, фальсификация истории, Великая Отечественная война, постмодернизм, современная художественная литература.

«Демифологизация» или «деконструкция мифа» является одной из ярких особенностей «постмодернистской эстетики», одним из «основных эстетических принципов» постструктурализма [8, с.234]. «История и в особенности русская история XX века стала объектом художественной игры в произведениях многих авторов постмодернистской ориентации» [7, с. 478].

Рассмотрим основные направления и результаты этой игры на примере трёх произведений, демонстрирующих типичные черты данного процесса и особенности его проявления в разных родах и жанрах: собственно художественных – лирическом и романическом, а также художественно-публицистическом – мемуарном.

Сразу отметим характерный, на наш взгляд, факт: многие произведения такого плана были написаны в эмиграции, те же, что созданы в России, как правило, принадлежат перу авторов, которые долгое время находились в «эмиграции внутренней» – ментально, культурно, идеологически – в последние же годы или были признаны иноагентами или пополнили ряды действительных эмигрантов.

Среди поэтических произведений рубежа XX-XXI веков, затрагивающих тему Великой Отечественной войны, особо показательно стихотворение И. Бродского «На смерть Жукова».

Авторский замысел в нём «связан с деконструкцией мифа о полководце» [8, с.240], выражающейся в оригинальном, отличающемся от общепринятого, взгляде на известную личность. Легко понять, казалось бы, естественное стремление поэта показать, что «знаменитый маршал – это прежде всего человек, «умирающий в штатской белой кровати» [8, с.244]. Однако, на самом деле, вниманию читателя предлагается не портрет реального исторического деятеля или частного лица, обладающего типичными или особенными, положительными и отрицательными качествами, а сконструированный в воображении автора, вымышленный образ (вполне логичный для постмодернизма), тем не менее, непонятно зачем (с точки зрения направления, противопоставленного реализму) нагруженный бытовыми деталями («в штатской белой кровати») и наделённый историческими чертами («среди волжских степей»), имитирующими правдоподобие. С одной стороны, постмодернистский лирический герой Бродского – вне времени и пространства, обладает провидческим сознанием и видит то, чего не может физически видеть ни сам автор, ни кто-либо другой. Например, кроме картины похоронной процессии (которую находящийся в эмиграции Бродский мог воссоздать по описаниям жур-

налистов или даже наблюдать по телевидению), герой «видит» также «в регалиях убранный труп» – несмотря на то, что прах маршала хоронили после кремации! С другой стороны, вполне допустимый, на первый взгляд, авторский вымысел подкрепляется уже явно натянутым сравнением образа Жукова с фигурами античных полководцев. То есть герой освободительной, Великой Отечественной войны, носитель столь говорящего православного имени – Георгий – ставится в один ряд не с Александром Невским, Дмитрием Донским и Михаилом Кутузовым, а с Ганнибалом, Помпеем и Веллизарием! Кроме явных аллюзий в тексте присутствуют ещё и скрытые: размер произведения, а также упоминание о снегире отсылает читателя к державинскому стихотворению, посвященному генералиссимусу Суворову. Однако завуалированный характер данной параллели, полемический по отношению к державинскому тексту настрой, основной ассоциативный ряд и общий тон стихотворения скорее вызывают в памяти образ не Суворова, а другого его современника – Наполеона. Как и полководцы античности, тот также вёл завоевательные войны, и, как они, в конечном итоге был повержен. При таком подходе не удивительно, что «На смерть Жукова» поднимает отсутствующий у Державина и основной для Бродского вопрос о «славе, купленной кровью» [5, с.55]:

Сколько он пролил крови солдатской
в землю чужую! Что ж, горевал?
Вспомнил ли их, умирающий в штатской
белой кровати? Полный провал.
Что он ответит, встретившись в адской
Области с ними? «Я воевал» [2, с. 261].

Таким образом, в данном произведении советский маршал предстает не как защитник родной земли, а как искатель военной славы, который, воюя прежде всего на чужой территории, жертвует солдатскими жизнями ради собственных амбиций и после смерти попадает в ад!..

Справедливости ради следует отметить, что «в 1974 году, когда писалось стихотворение «На смерть Жукова», последствия нацизма были известны всем. Поэтому судьба Жукова связана у

поэта с «правым делом»: «К правому делу Жуков десницы / больше уже не приложит в бою» [8, с.243]. Однако иначе тогда (в отличие от сегодняшней ситуации) и быть не могло!.. Идеологическое же смещение произведено в стихотворении со всей чёткостью и очевидностью: с помощью искажения фактов в сердца читателей сеются зёрна сомнения в истинности героизма прославленного маршала, а значит, и в правомочности действий Красной армии в 1944-1945 годах и, следовательно, в исторической правоте советских воинов, освобождавших Европу от фашистской оккупации. Плоды подобного идеологически смещённого взгляда на историю известны: варварское отношение к памятникам советским воинам-освободителям, попытки «реабилитации нацизма» уже никого не удивляют.

«В нобелевской речи Бродский заметил, что «искусство не синонимично, но, в лучшем случае, параллельно истории, и способом его существования является создание всякий раз новой эстетической реальности». И стихотворение Бродского «На смерть Жукова» – пример такой новой эстетической реальности» [8, с.244]. В итоге, перед нами возникает постмодернистский образ «как бы маршала», «как бы Жукова» – лишённый реальных исторических связей, вырванный из контекста конкретной эпохи и действительных обстоятельств, и потому наделяемый нехарактерными для него чертами, мыслями и чувствами – по произволу не стеснённого никакими ограничениями автора. К сожалению, подобная параллельная реальность оказывается совершенно несовместимой не только с исторической правдой, но и с самим ходом самобытного развития России, с задачами сохранения традиционных ценностей, среди которых центральное место занимает память о героических подвигах наших предков.

Рассматривая современные прозаические произведения, посвященные Великой Отечественной войне, нельзя не остановиться на романе Г. Владимова «Генерал и его армия».

Как известно, этот роман вырос из одноимённого рассказа писателя, написанного на основе воспоминаний командарма П.В. Севостьянова в 1960-х годах. Сам же роман был закончен уже

в 1980-х годах в Германии. Очевидно, что выведенный в романе образ умного, пользующегося любовью подчиненных, нацистского генерала Гудериана был продиктован личными обстоятельствами, вернее, конъюнктурными установками автора, оказавшегося в эмиграции – на родине главного «отрицательного» персонажа своей книги. Однако любопытно, что ряд других, не соответствующих историческим фактам, деталей присутствовали в тексте изначально и важно, что автор, очевидно, по определенным идеологическим соображениям не захотел от них отказаться. Ещё А.Т. Твардовский (что существенно, не только известный поэт, но и непосредственный свидетель описываемых в книге событий, участник Великой Отечественной войны), первым посоветовавший автору переделать рассказ в роман, указывал, что «не мог... командарм плясать на Поклонной горе, выпивать вместе с адъютантом, ординарцем и шофёром, не мог быть оставлен с ним адъютант после отстранения; не мог и сам генерал быть смещён никем, кроме Сталина, или награждён уже после приказа об отстранении». Твардовский, давая общую характеристику произведению, отметил: «Это не рассказ, а папье-маше. В нём одна видимость и всё не так, всё не от знания, всё подделка». [6, с. 282].

Впоследствии, уже после выхода в свет романа, другой писатель-фронтовик – В. Богомолов – высказался ещё более категорично: «Роман «Генерал и его армия» неправомерно выдавать за «новое видение» или «новое осмысление» войны. Это всего лишь новая – для России – мифология, а точнее фальсификация, цель которой – умаление нашего участия во Второй мировой войне, реабилитация и, более того, восславление – в лице «набожно-гуманного» Гудериана – кровавого гитлеровского вермахта и его пособника генерала Власова, новая мифология с нелепо-уничижительным изображением советских военнослужащих в том числе и главного персонажа, морально опущенного автором генерала Кобрисова» [1, с. 23].

Несмотря на то, что мнения учёных о романе расходятся: кроме критики в его адрес, например, раздаются голоса о попытке наряду со ставшей уже традиционной «лейтенантской» и «солдат-

ской» правдой ввести в современный литературный процесс правду «генеральскую», кроме того, кто-то указывает на преемственные связи с творчеством Льва Толстого, тем не менее, большинством исследователей так или иначе признается, что Г. Владимов затрагивает в своей книге более чем спорные и болезненные для русского (советского) читателя вопросы. Тем более удивительно, когда данное произведение изучается в старших классах школ, то есть когда школьникам предлагают разобраться в том, что не под силу даже взрослым! В итоге это ведёт лишь к размыванию чётких нравственных ориентиров!

Не говоря уже о том, что такого эффекта автор нередко добивается за счёт искажения фактов. Например, вопрос об истории создания знаменитого танка Победы – Т-34 – подаётся в романе следующим образом: «Они охотно показывали свои заводы и полигоны, <...>, и майор Гудериан с командиром механизированного полка П. так мило, откровенно беседовали – оба, конечно, не предвидя, что когда-нибудь генерал-полковник Гудериан встретит и обнимет генерал-лейтенанта П., угодившего к нему в плен под Киевом. У вынужденного гостя за дружеским ужином он и спросил напрямую, как создавался русский танк и почему немцы о нём не знали. «Всё очень просто, Гейнц. Его делали враги народа – значит, делали на совесть и, конечно, подпольно» [3, с. 137].

В защиту авторской позиции можно услышать высказывания о том, что повествователь всё-таки не одобряет оккупационные действия немецких захватчиков, однако это естественно и как раз обсуждается меньше всего! Споры вызывает именно то, что автор предлагает взглянуть на личность врага без осуждения, а на некоторых защитников нашей Родины – напротив, критически. В результате, понять, где в романе «хорошие», а где «плохие» – способны лишь те, кто читал иную литературу о Великой Отечественной войне. Книга не объясняет, кто прав, а кто виноват. Хотя история расставила эти акценты четко и однозначно! Автор эти акценты смещает, подвергая частичной переоценке. Что же это, если не подготовка почвы для реабилитации нацизма?

Так или иначе, роман нельзя считать историческим и, тем более, реалистическим – не только потому, что он подпадает под критерии эстетики постмодернизма, но и потому что, как не раз признавался сам автор, это произведение является более всего философским, то есть идеологически направленным. Следовательно, основная задача исследователей заключается не в том, чтобы оценить степень уместности тех или иных использованных в романе художественных приёмов, сколько в том, чтобы определить характер и вектор формируемой им идеологии!

К произведениям о войне собственно художественным примыкает так называемая «псевдо-документальная», художественно-публицистическая литература. Именно на рубеже XX-XXI веков в печати появилось немало «мемуаров», «дневников», либо действительно написанных ветеранами Великой Отечественной войны, либо приписываемых им, стилизованных под жанр исторического документа. Стилизация оказывается порой столь умело осуществленной, что может ввести в заблуждение даже учёных.

Так, например, С.Э. Зверев в своём исследовании, посвящённом истории военной риторики и Второй Мировой войны, опирается на высказывания В. Стеженского, автора «Солдатского дневника», демонстрируя безоговорочное доверие данному источнику. В то время как «источник» этот вызывает массу вопросов и серьёзные сомнения в его подлинности. Так называемый «солдатский дневник» Стеженского не только полон противоречий и нестыковок, но и подвергается саморазоблачению! «Документальный» статус записок Стеженского аннулируется самим же автором: когда он прямо признается, что значительная часть его произведения представляет собой не дневник времён войны, а воспоминания, написанные много лет спустя! В предисловии, (которое, судя по указанной самим автором дате, написано в сорок пятом году!) повествователь сообщает нам о том, что перечитывал свои «записки весной сорок шестого года, когда приехал в свой первый послевоенный отпуск». «Перечитал и пришел в ужас. Даже некоторых записей, попади они в чужие руки, было бы достаточно, чтобы отправить меня в места отдалённые на долгие годы. Там было много

горькой правды и ни одного упоминания в позитивном контексте нашего «великого вождя». В то время это было немыслимо. Я немедленно вырезал и уничтожил многие строчки, абзацы и даже страницы. Теперь <когда? – после смерти Сталина? в годы перестройки?> (*прим. наше. – А.А.*), старательно роясь в памяти, я пытаюсь восстановить утраченное с помощью сохранившихся писем и отдельных заметок» [9, с. 6]

Оставляя за рамками нашего рассмотрения вопрос о спорной возможности использовать в качестве исторических свидетельств дневниковые записи (каковыми, повторимся, мемуары Стеженского не являются), отметим, что ряд черт данных записок, противоречивых с точки зрения логики, вполне объяснимы, если рассматривать их в качестве произведения художественной постмодернистской литературы.

Не удивительно, что лирический герой-повествователь «дневника» не является типичным представителем своего поколения, ни психологически, ни социально – он вне времени и пространства, напоминающий путешественника во времени, заглянувшего в тридцатые годы из периода перестройки и реформ конца XX века! Несмотря на юношеский возраст, он начинает вести дневник не из-за мук первой любви, не из-за переживаний периода взросления или негодования по поводу разрастания мирового зла (хотя о сложной внешнеполитической обстановке: росте влияния фашизма в Европе, военных конфликтах в Испании, Манчжурии, назревающей войне с Германией и т.д. – тогда было широко известно). К перу и бумаге героя подталкивают «громкие политические процессы»! Рассказчику, видимо, ещё не способному в силу юного возраста осознать масштаб международных событий того периода, почему-то вдруг становится ясным то, что остаётся недоступным для многих из живущих тогда взрослых: ход внутривластной борьбы в высших эшелонах советской власти! Впрочем, автор и не скрывает, что не стремится к фактологической точности: «Главное в этих записях – не конкретные исторические факты и события, они давно всем известны, а моя личная реакция на них, реакция двадцатилетнего паренька, попавшего на фронт и пытав-

шегося объяснить себе то, что не поддавалось тогда объяснению...» [9, с. 7]. Итак, автор уверяет, что фиксирует «реакцию» «двадцатилетнего паренька», в то время как «дневниковые» записи охватывают четыре года и зачастую представляют собою размышления зрелого человека, очевидно, писавшего книгу спустя много лет после «фиксируемых» событий! Как видим, и возраст рассказчика, и временной диапазон повествования в произведении достаточно условны, что, впрочем, для художественного произведения вполне нормально. Художественность подчеркивается и названием книги: «Солдатский дневник» – несмотря на то, что с первых страниц перед читателем предстаёт дневник не солдата, а студента! О солдате в данном произведении можно говорить лишь в определённом, пусть не совсем переносном, но всё-таки производном значении – ведь студент впоследствии становится курсантом, потом офицером административной службы, а вовсе не солдатом в прямом смысле этого слова.

Итак, перед нами не дневник, а воспоминания, не свободные от хронологических нестыковок (характерных для художественного произведения, однако недопустимых в документе). Более того, стиль данной книги (кстати говоря, опубликованной в 2005 году – уже после смерти В. Стеженского) позволяет говорить о наличии в ней многочисленных текстовых вставок, написанных в более позднее время неким анонимным соавтором-редактором. Таким образом, перед нами не что иное, как историческая фикция, основанная на художественном вымысле, а точнее, на постмодернистской имитации «дневника» ветерана!

Здесь мы подходим к главному вопросу, который необходимо задать при знакомстве с подобными произведениями: с какой целью производится данная имитация и зачем вообще в них затрагивается тема Великой Отечественной войны? Кому выгодна ситуация, когда книги, искажающие память о подвигах наших дедов, предлагаются нашим детям в качестве исторического источника?

В то время как «источник» этот изобилует множеством субъективных, спорных, определённым образом идеологически направленных утверждений, непроверенных сведений и преувели-

чений, о природе которых можно судить по следующему красноречивому примеру: «Запись в дневнике В.И. Стеженского от 1 мая <1945 года>: «А Иваны наши продолжают свирепствовать, несмотря на самые грозные приказы и предупреждения. Сейчас во всех районах, занятых нами, не найти ни одного не разграбленного дома и ни одной женщины в возрасте от 15 до 60, не изведавших русского. И не единожды» [4, с. 213]. Нельзя не отметить, что, цитируя подобные гиперболизированные высказывания Стеженского, исследователь С.Э. Зверев, к сожалению, не только не замечает в них клеветы на русского солдата, но и вообще никак не оценивает степень их точности и достоверности, таким образом, вольно или невольно становясь соучастником процесса фальсификации истории Великой Отечественной войны!

Итак, «Солдатский дневник» В. Стеженского вовсе не является дневником очевидца, а представляет собой художественно-публицистические мемуары – личные воспоминания, полные субъективных оценок и домыслов, и, таким образом, никак не могут быть признаны историческим документом. Более того, записки Стеженского полемически настроены, выполняют определенную идеологическую задачу и не только не могут считаться непредвзятым свидетельством, но и способны нанести определённый вред сознанию неподготовленного читателя, создавая искажённый образ советского солдата времён Великой Отечественной войны.

Таким образом, говоря о связях между современным литературным процессом и задачами сохранения исторической памяти о Великой Отечественной войне, необходимо помнить, что, с одной стороны, существуют художественные произведения, основанные на реальных событиях, правдиво отражающие исторические реалии, точно передающие дух времени (как принадлежащие перу писателей-фронтовиков (А. Бека, В. Некрасова, Ю. Бондарева и других), так и написанные полководцами, ветеранами, далёкими от литературы (Г. Жуковым, К. Рокоссовским, Н. Кузнецовым и другими), в том числе в соавторстве с корреспондентами-интервьюерами (издания А. Драбкина и т.д.), с другой – произведения, имитирующие исторические документы, на самом деле тако-

выми не являющиеся. Конечно, всякий художественный метод имеет право на существование, и каждый художник свободен в выборе предмета изображения, но... только до известных пределов! Существуют святые вещи, через которые нельзя переступать: Бог, любовь, жизнь и смерть, память о близких... Кроме того, перед каждым автором стоят ещё и ограничения, устанавливаемые самой природой творчества – среди них центральное место занимают такие понятия, как профессиональная честность и доверие читателя. Если художник злоупотребляет своей властью над душами читателей, нарушая границы дозволенного – это должно быть, по крайней мере, опознано, раскрыто и названо своими именами и, желательно, чётко охарактеризовано и осуждено, а при возможности, и пресечено. Тем более, это важно сделать, когда речь идёт о так называемых «магистральных» произведениях и, в той или иной степени, выдающихся авторах, которых мы не можем подозревать в банальном невежестве и нарушении границ морали в связи с недостатком ума или таланта.

Память о Великой Отечественной войне, безусловно, является одной из ключевых элементов нашего национального кода. Она связана, пожалуй, со всеми вышеперечисленными святыми понятиями – составляющими высший, духовный уровень системы ценностей русского (российского, советского) человека. Авторы художественных произведений, о которых мы только что говорили, подвергают сомнению данные ценности, противоречат исторической правде и, на наш взгляд, делают это преднамеренно – либо решая свои сугубо внутренние, личные творческие задачи, либо выполняя определённый внешний, идеологический заказ. Ни то, ни другое, как было сказано выше, недопустимо! И наша общая задача: общественных деятелей, писателей, поэтов и, прежде всего, учёных – литературоведов, историков и философов – дать адекватную и чёткую оценку данному явлению. Только так можно остановить скрывающийся под маской «демифологизации» процесс фальсификации отечественной истории – её искажения и надругательства над памятью миллионов наших соотечественников – нацеленный, в конечном итоге, на уничтожение нашей традици-

онной системы ценностей, основ нашего мировоззрения и мироустройства.

Литература

1. Богомолов В. Срам имут и живые, и мёртвые, и Россия // Книжное обозрение. 1995. 9 мая. № 19.
2. Бродский И. Части речи: Избранные стихи 1962-1989. – М.: Худож. лит., 1990. – 527 с.
3. Владимов Г. Генерал и его армия: Роман. – М.: Время, 2016. – 576 с.
4. Зверев С.Э. Военная риторика Второй мировой. Речевое воспитание войск в межвоенный период и в годы войны. – СПб.: Алетейя, 2014. – 560 с.
5. Кобеляцкая И.И. Проблема исторической личности в творчестве И. Бродского // Вестник Университета дружбы народов. Сер.: Литературоведение. Журналистика. 2011. №2. – М.: Изд-во РУДН, 2011.
6. Кондратович А.И. Новомирский дневник (1967–1970). – М.: Советский писатель, 1991. – 528 с.
7. Лейдерман Н.Л., Липовецкий М.Н. Современная русская литература: 1950 – 1990-е годы: В 2 т., Т.2: 1968 – 1990. – М.: Академия, 2003. – 688 с.
8. Собенников А.С. Мифы русской литературы: история, поэт, Россия, народ. – СПб.: ООО «Изд-во «Росток», 2014. – с.264 с.
9. Стеженский В.И. Солдатский дневник: военные страницы. – М.: Аграф, 2005. – 240 с.

Мотив «чудо и обыденность» в советских рассказах военного периода

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, связанные с репрезентацией мотива чуда и обыденности в рассказах послевоенного периода и приводятся примеры его лексико-семантической актуализации на примере двух рассказов Валентина Катаева "Новогодний рассказ" (1947), Александра Чаковского "Это было в Ленинграде" (август 1945).

Ключевые слова: послевоенная литература, мотив, лексико-семантическое значение, вариативность, коннотативное значение.

В 30-х 40-х годах XX-го века в Советском союзе наступает расцвет детской литературы, перед которой стоят важные цели - воспитание подрастающего поколения, создание образа положительного героя и поддержание веры в то, что советский народ преодолеет любые беды и трудности.

Своего рода ключевым моментом настроения и внутреннего состояния советского человека, в эти годы было желание и стремление жить не для себя, а для Страны, активно пропагандируемые и при помощи такого мощного средства воздействия, как детская литература.

Послевоенная литература характеризуется, в первую очередь, патриотическим пафосом, многие авторы – сами участники военных событий, стараются через художественную и публицистическую литературу осмыслить их по-своему. Примечательно, что исследователи данного периода говорят о такой обязательной и очень яркой черте как «романтическая окраска» произведений военной тематики, народу необходимо «залечивать раны», отвлечься от повседневных проблем.

В нашем докладе этот период будет представлен двумя рассказами Валентина Катаева "Новогодний рассказ" (1947), Александра Чаковского "Это было в Ленинграде" (август 1945).

Разделение произведений советского периода (до 1941 и после) исследователи проводят весьма условно, поскольку нельзя игнорировать тот факт, что между ними все-таки находится такой важный культурно-исторический хронотоп, как Великая Отечественная война.

Важный момент в описании мотива в повествовательном тексте, который мы будем учитывать — это то, что художественное значение возникает не внезапно, а формируется постепенно на всем его пространстве. Так, Ю. В. Шатан разграничивает лирический и повествовательный мотивы с точки зрения парадигматики и синтагматики: «Действительно, повествовательный мотив, обнаруживая богатые потенции синтаксических связей, семантически гораздо беднее лирического мотива. Как правило, художественные значения в повествовательных текстах возникают на границах пересечения мотивов» [2; 61-62]. В первую очередь речь идет о лексико-семантическом воплощении не только денотативных, но и коннотативных индивидуально-авторских смыслов, формирующихся на фоне базового значения. Мотив может быть один, но внутри художественного текста, культуры или даже эпохи раскрываться разными оттенками значения, допускается и определенная ассоциативная вариативность восприятия, не смотря на то, что в рамках одной языковой культуры и эпохи она будет максимально совпадать.

Основное средство формирования мотива, как в единичном тексте, так и в ряде текстов, объединенных одним, сравнительно небольшим, в масштабах XX века временным промежутком (с 1945 по 1947 гг.) — это система повторения ключевых слов. Эти слова, в силу их значимости и постоянной актуализации, «наращивают» коннотативные составляющие значения, расширяя его до символического. Так, мотив чудесного, на наш взгляд формируется в рассказах по следующим направлениям : «чудо»- «праздник»/ «чудо»- «Новый год»/ / «чудо-обыденность» отделено представлено пере-

сечение мотивов, «чудо»/ «встреча» и «чудо»-«дорога», также во всех произведениях тесно связан с мотивом чуда мотив семьи и такой важный мотив, как мотив «неодиночества».

Детская литература и литература в целом середины XX века активно оперирует приемами, схожими с приемами, используемыми в мифах, а именно «это осмысление действительности в конкретно-чувственных образах. Мифологический смысл всегда воспринимается не сам по себе, но воплощенным в конкретных чувственных образах, и воспроизводится не на понятийном, а на эмоционально-образном языке.

В произведении Александра Чаковского "Это было в Ленинграде" (14 августа 1945 г.) о Новом годе как о таковом прямого упоминания нет — там есть только дата — военный корреспондент начинает вести свои записи из блокадного Ленинграда с 17 января. До этого идет описание его прибывания в госпитале. Соответственно, можно предположить, что все события разворачиваются непосредственно после Нового года, который никак специально не обозначен и, соответственно, не является для героя и для автора в данном тексте значимым событием. Это не может не привлечь внимание, поскольку само значение Нового года в русской культуре и в литературе таково, что это мощный способ уйти от обыденности и столкнуться с чудесным. Чудесное — обязательный атрибут Нового года, что может передаваться деталями, «рисующими» картину праздника.

А.И. Мазаев [1] рассматривал любой праздник с точки зрения таких его составляющих, как «праздничное время», «праздничное пространство», «праздничная свобода» и праздничное мироощущение». Для героя произведения Александра Чаковского ни одна из перечисленных категорий не действует. Первые две категории перекрываются более мощными категориями «военное время» и «военное пространство», соответственно становятся категорически недоступны и две последующие категории.

Запечатлен мотив дороги — 1) редакция, в которой работает главный герой находится в вагоне, 2) где дорога в блокадный Ленинград — это «дорога жизни» и 3) где дорога жизни в прямом

смысле в любую минуту может стать «дорогой в царство мертвых». Профессия главного героя – военный корреспондент, ведущий записи, что тоже есть прямое отражение дороги.

В рассказе Валентина Катаева «Новогодний рассказ» герой ранен и идет по осажденному немцами городу, его дорога незакончена, он движется по заданной троектории после встречи Нового года и встречи с незнакомой ему девушкой, которая сначала кричит от страха, затем тихо радовалась его появлению. Непонятно, когда заканчивается дорога героя ни в первом ни во втором рассказе.

Мотив дороги, прохождения пути связан с мотивом чуда и встречи. Сами дорога во всех произведениях тяжела и опасна, сопряжена с риском для жизни и с внутреннем перерождением – когда вместе со сменой внешнего пространства идет смена пространства внутреннего.

В рассказах Валентина Катаева «Новогодний рассказ» и в произведении Александра Чаковского «Это было в Ленинграде» на первый план выходит хронотоп войны, который искажает обыденность — обыденным становится убийство, страх, разрывы снарядов, боль, смерть.

Например, пожар в «Это было в Ленинграде» описывается не как явление стихийное и из ряда вон выходящее, а как явление рядовое, не вызывающее ужаса: «В сторонке, при свете пожара, я прочёл записку. Там было написано: "Позвонить 4-58-65, Петру Николаевичу Смирнову. Пётр! Уже горит третий этаж, а мне к тебе на завод позвонить неоткуда. Завтра до нас дойдёт, приходи таскать вещи. Надя". Я сунул записку в карман и пошёл искать телефон». Сообщая о пожаре и о необходимости выносить вещи, писавшая женщина не использует эмоционально-оценочной лексики или предложений — конструкции предельно простые и нераспространенные. Героя тоже не удивляет данный факт, поскольку пожар – компонент хронотопа войны, масштабного стихийного бедствия, к которому странным образом со временем привыкаешь.

В «Новогоднем рассказе» Валентина Катаева герою по дороге приходится убить человека, врага, и для него это тоже обыденность: «Я в темноте схватил его за плечи, нашел его горло и,

преодолевая боль раненой левой руки, обеими руками задушил его. Колокольчик в глубине двора еще не перестал качаться и побрякивал. Я взял труп сзади под мышки и поволок к лестнице, которая вела с улицы в подвал и толкнул его вниз. Надо было торопиться». Никаких внутренних движений героя нет, все действия сугубо внешние и подчеркнуто конкретные: схватил, нашел, задушил, взял, поволок, толкнул. Герой практически теряет сознание от боли и холода, поэтому весь акцент в описании идет не на внутреннее (которое фактически в тот момент отсутствует), а на внешние детали и действия.

Послевоенные произведения представляют нам в качестве обыденности и повседневности, на фоне которой происходит чудо, хронотоп войны, переполненный хаосом, ежесекундной катастрофой, смертью, ежедневность которых постепенно убивает и приглушает внутренние ощущения. На фоне такой военной «обыденности» возникает мотив встречи.

Герой Александра Чаковского тоже везде ищет любимую женщину, с которой потеряна связь в блокадном Ленинграде. Он находит ее в своем гостиничном номере, в пространстве, которое обозначено как его, хотя одновременно и является временным, чужим. То, что он находит ее практически «у себя», хотя долго искал по всему городу, усиливает элемент чуда. Девушка практически материализуется в пространстве на фоне окна. Крик от неожиданности знаменует собой встречу и в других произведениях – «Кто Вы такой?» - в ужасе кричит героиня рассказа Валентина Катаева, «Лида!» - кричит герой рассказа. «Это было в Ленинграде. Все крики короткие и, за счет этого, предельно перенасыщены эмоционально. Герои просто не могут ничего больше говорить – слишком важен спммомент.

Итак, мы можем охарактеризовать встречу как реальность, накладывающуюся в тексте на само чудо – нечто поразительное и неожиданное, вместе с тем долгожданное.

Дорога - мотив, который можно встретить в русском фольклоре и в творчестве многих русских писателей, таких, как А.С.Пушкин, М. Ю. Лермонтов, Н. В. Гоголь, Н.А. Некрасов, Н.С.

Лесков. Мотив дороги актуален и в советских рассказах. В нашем случае во всех произведениях наблюдается путь к чуду.

Мотив чуда в первую очередь связан в произведениях с событиями, которые происходят с человеком впервые и являются для него, в некотором смысле, одним из этапов посвящения во взрослую жизнь.

Литература

1. Мазаев А.И. Праздник как социально-художественное явление. — Москва, 1978.
2. Шатин Ю. В. Художественная целостность и жанрообразовательные процессы. — Новосибирск, 1991. — С. 60-61

Н.Н. Вихорева

*Военный университет имени князя Александра Невского
Министерства обороны РФ,
Москва*

Потенциал метафорического образа художественного текста о войне: о некоторых аспектах формирования вторичной языковой личности на занятиях по РКИ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, связанные с анализом текста как основы работы по формированию вторичной языковой личности: развитию лексико-грамматических навыков, стимулированию интереса к культурно-историческим традициям России, воспитанию уважения к судьбам людей, на чью долю выпали испытания войной. Особое внимание уделяется практике лингвострановедения. Приводятся примеры заданий, направленных на формирование коммуникативной компетенции обучающихся-инофонов, даются соответствующие методические комментарии, необходимые для раскрытия потенциала метафорических образов художественного текста о войне.

Ключевые слова: текст, образ, метафора, война, русский язык как иностранный, инофоны, анализ, кукла, иностранные обучающиеся.

<p>Много нынче в памяти потухло, а живет безделица, пустяк: девочкой потерянная кукла на железных скрещенных путях. Над платформой пар от паровозов низко плыл, в равнину уходя... Теплый дождь шушукался в березах, но никто не замечал дождя. Эшелоны шли тогда к востоку, молча шли, без света и воды, полные внезапной и жестокой, горькой человеческой беды. Девочка кричала и просила и рвалась из материнских рук, — показалась ей такой красивой и желанной эта кукла вдруг.</p>	<p>Но никто не подал ей игрушки, и толпа, к посадке торопясь, куклу затоптала у теплушки в жидкую струящуюся грязь. Маленькая смерти не поверит, и разлуки не поймет она... Так хоть этой крохотной потерей дотянулась до нее война. Некуда от странной мысли деться: это не игрушка, не пустяк, — это, может быть, обломок детства на железных скрещенных путях. В. Тушнова</p>
--	--

Лирика Вероники Тушновой – глубокие размышления о войне и чувствах человека, об искаленном детстве и человеческих потерях во время войны. Текст, в котором ужас войны передается метафорическим образом куклы, потерянной в спешке убегающими от бомбежки людьми. Эта кукла осиротела, как человек, лишившийся близких, а потом погибла, как миллионы советских людей. Жутко и реалистично игрушка представляется распластанной на рельсах, по которым увозили людей на фронт и в эвакуацию. Кукла становится символом детства, невинности, с одной стороны, и подобием человека, бессильного перед молохом войны, ее трагическими последствиями, с другой стороны.

Кукла, оброненная на «железных путях», где проходят эшелоны с беженцами, символизирует и то, как война вторгается в мир детей, и то, что человек оказывается игрушкой для стихии войны. Образ железной дороги воплощает и реальный, и символический, и

метафорический смысл: она есть движение, бесконечность и конечность жизни. Железная дорога – это метафора судьбы, движения, разлуки, или, словами П. Вяземского, это «огнедышащая сила, силам адовым сродни». В логике К. Случевского, который писал об эшелонах на станциях: «В одном по скамьям новобранцы./ Все юный и целый народ;/ Другой на кроватях и койках/ Калек бледноликих везёт» – железнодорожные составы у М. Цветаевой, А. Блока, С. Есенина, В. Маяковского, Б. Пастернака, О. Мандельштама, А. Ахматовой уносят людей прочь от дома, на войну, на беду. Об этом важно говорить с иностранными обучающимися, демонстрируя свидетельства истории, зафиксированные в текстах русской художественной литературы.

Автор выстраивает антитезу прошлого и настоящего, счастья и беды, важного и незначительного: в начале текста подчеркивается, что кукла — это «пустяк», но к концу она превращается в нечто значимое, даже символическое, в «обломок детства». То, что когда-то казалось несерьезным, приобретает огромную ценность через призму памяти. Беспощадность войны и времени по отношению к человеку – вот проблема, которую поднимает поэт, о которой следует говорить иностранным обучающимся на занятиях по русскому языку как иностранному.

Метафора «кукла» в стихотворении Вероники Тушновой — мощный образ для изучения лингвокультурологического аспекта русского языка как иностранного. Она позволяет: развивать у инофонов навык анализа текста, изучать лексику и грамматику, погружать в мир культурных традиций и особенностей народа – носителя языка, формируя критическое и метафорическое мышление иностранных обучающихся. Ю.М. Лотман подчеркивал, что «необходимо отграничивать исходное представление «кукла как игрушка» от культурно-исторического — «кукла как образ человека» [3]. Поэтесса убеждает читателя в том, что кукла «не пустяк» для ребенка, то есть она важна девочке и как связь с домом, и как любимая забава, и как друг, и как собеседник в тайных детских разговорах, и как близкий человек: девочки всегда играют в «дочки-матери», где кукла в роли ребенка.

Исследования феномена куклы убеждают нас в том, что во все времена она была больше, чем игрушка: «В любом качестве куклы всегда походили на создавших их людей. Так было на протяжении всей истории человечества, которая по продолжительности примерно равна кукольной, и обе они всегда были тесно переплетены. Кукольный мир можно рассматривать как слепок с человеческого...» [1].

Слово «кукла» связано с рядом синонимичных: игрушка, марионетка, пупс, матрёшка. Привлечь внимание иностранного обучающегося к лексеме можно с визуализации лексем синонимического ряда, с задания составить деривационную цепочку от слова «кукла», и обсудить их значения: кукла → кукольный → кукловод → куколка (биологический термин).

Работу с лексико-семантическим аспектом изучения языка как иностранного на базовом уровне можно продолжить, обсудив с обучающимися, почему «кукольный» может означать как нечто красивое, так и искусственное. Продолжить анализ эмоциональной окраски стихотворения эффективно, дополняя тест видеорядом хроники военных лет, в котором дети оказываются перед лицом смерти, став заложниками гитлеровской агрессии 1941-1945 гг. К сожалению, в современной геополитической ситуации переписывание истории ангажировано западными политиками и ведет к искажению действительности и забвению подвига советского народа в Великой Отечественной войне. Помочь иностранным обучающимся осознать масштаб трагедии и уроки войны призваны свидетельства той беды, которая случилась более восьмидесяти лет назад.

Лексическую работу можно продолжить выполнением задания сгруппировать по темам лексические единицы: «Найдите в тексте слова или выражения, связанные с темами: война, детство, природа». Обучающиеся записывают найденные слова в таблицу, разделяя их по категориям. После этого обсуждают, как эти категории связаны между собой в стихотворении. Нахождение в тексте эпитетов к лексеме «беда» (внезапная, жестокая, горькая) дает возможность освоить умение поиска и использования художественных

средств в тексте, сделать обобщение о горькой судьбе, о горьких слезах, причина которых – война, принесенное ей горе. Так лексическая работа в аудитории развивает навыки построения ассоциативных и логических цепочек, синонимических рядов (беда – горе – трагедия – несчастье и др.), усвоения лексической сочетаемости.

Выписать глаголы в прошедшем времени (например, "плыл", "шушукался", "кричала") и составить свои предложения, используя эти глаголы – работа по грамматике. Это задание помогает закрепить использование прошедшего времени в русском языке. Найти словосочетания существительных с прилагательными, определить падеж поможет повторить предложно-падежную парадигму. Определение разрядов местоимений позволит повторить еще один морфологический аспект грамматики.

Разбор сложных предложений по типу синтаксических связей даст возможность отработать теоретический материал выражения причинно-следственных отношений, а также противопоставления, уступки. Анализ использования таких приемов, как градация, инверсия помогает обрести опыт работы с синтаксисом как средством смыслопорождения.

Для анализа образов текста обучающиеся выполняют задание, отвечая на вопросы: Как автор описывает куклу? Почему она становится центральным образом стихотворения? Что символизирует выражение «железные скрещенные пути»? Как они связаны с темой Великой Отечественной войны? Почему автор называет куклу «обломком детства»? Что значит выражение (как работает прием олицетворения) «дождь шушукался в березках»? Обучающиеся отвечают на вопросы, используя слова из текста. Затем проводится общее обсуждение.

Обсудить символическое значение куклы в стихотворении важно для перехода к интерпретации текста и речепорождению: почему она становится символом детства и потери? Обучающиеся обращают внимание на то, как автор передает трагизм ситуации описанием деталей (например, «жидкая грязь», «паровоз», «плачущая девочка»), выстраивают парадигму чувств ребенка («кричала», «просила», «рвалась»). Обучающиеся работают в парах или груп-

пах, обсуждая эмоциональную сторону произведения. Затем каждая группа представляет свои выводы, объясняя, почему автор говорит, что «маленькая смерти не поверит, и разлуки не поймет она». Для иллюстрации рассуждений иностранные обучающиеся находят в тексте примеры контраста между миром детства и реальностью войны и обсуждают закольцованную композицию, усиливающую дихотомию образа куклы.

В качестве творческой рефлексии можно предложить группе инофонов написать короткий текст (5–7 предложений) о том, какой представляется девочка из стихотворения, а также придумать диалог между матерью и девочкой во время описанных событий, продолжение стихотворения.

Дополнительное задание на самостоятельную работу может представлять собой проект сравнительного анализа ситуации стихотворения «Кукла» В. Тушновой с другими историями о детях на войне, которые они знают (из книг, фильмов или собственной культуры). Какие общие темы можно выделить? Задание «Напишите короткий рассказ от имени девочки» для иностранных обучающихся с высоким уровнем владения русским языком может основываться на представлении ими себя на месте девочки из стихотворения, чтобы описать свои чувства до и после потери куклы. Обучающиеся-инофоны пишут текст-рассуждение (100–150 слов), затем обмениваются ими с одноклассниками для взаимной проверки.

Задание, предполагающее обсуждение проблемных вопросов: Почему кукла так важна для девочки? Какую роль играют игрушки в жизни детей? Как вы думаете, почему люди в толпе не помогли девочке? Могли ли они поступить иначе? Какие чувства вызывает у вас это стихотворение? Что вы думаете о его главной идее?

В качестве задания к тексту можно предложить обучающимся найти аналогии между куклой и человеком, используя слова из стихотворения. Изучение лексики и словообразования на материале текста позволяет расширить словарный запас обучающихся, стимулировать интерес к грамматическому строю языка. Напри-

мер, задание «Облако слов». Обучающимся предлагается выписать ключевые слова стихотворения (пояснить их значение и метафорический смысл), а также ассоциативно связанные слова. Затем с помощью ресурса <https://wordart.com> постараемся создать изображение из списка ключевых слов стихотворения, например: кукла, игрушка, детство, грусть, дождь, грязь, березы, потеря, беда, жестокость, смерть, память, история, любимая, старая, забытая, хрупкая, дорогая, играть, беречь, вспоминать, хранить, забывать, любить, кричать, просить, топтать, рваться, шушукаться, замечать, верить, понимать и др. Можно дополнить облако слов связанными понятиями: дом, детская, подарок, мама, время. Также можно предложить обучающимся зафиксировать свои чувства и эмоции от прочтенного текста: грусть, боль, страх, жалость, тревога, безысходность.



Рис. 1 Облако слов по метафорической лексике стихотворения
В. Тушновой «Кукла».

С помощью облака слов преподавателю удастся помочь обучающимся расширить словарный запас, развить навыки анализа текста, описания ключевых образов и рассуждения об эмоциональной наполненности контекста. Особое внимание следует уделить обсуждению лексики, создающей культурно-исторический фон стихотворения: эшелон, паровоз, теплушка, разлука, обломок, беда,

Целесообразно обсудить культурный контекст прочитанного: какую роль играют куклы в русской и в вашей национальной

культуре? Что символизирует кукла в стихотворении? После ответов на вопросы предлагается провести дискуссию о том, почему кукла может быть важным символом детства.

В качестве самостоятельной работы можно предложить обучающимся составить предложения или короткий рассказ, используя слова из облака.

Кукла из текста В. Тушновой может вызывать разные чувства: грусть (как символ утраты детства), страх (как неодушевлённый объект, напоминающий человека). Выделить эпитеты, используемые В. Тушновой для описания куклы (например, «грустная кукла», «маленькая кукла») – значит обратиться не столько к лексике, сколько к смыслопорождению, метафорическому потенциалу лексики. Обсудить также целесообразно и то, какие эмоции передают строки, с чем связаны эти чувства: детство, отнятое у ребенка, невозможность реализовать мечты, страдание в связи со смертью близких.

Метафора «кукла» может использоваться для обсуждения темы перехода от детства к взрослой жизни. Тема детства и взросления, ответственности за судьбы людей. Для продвинутых групп целесообразно предложить проектную деятельность по компаративистике метафорических образов куклы в стихотворении В. Тушновой и рассказе Е. Носова «Кукла». В текстах обучающиеся могут найти антонимы для слов, связанных с образом куклы: живой — мёртвый, движущийся — неподвижный, настоящий — искусственный. Также участникам проекта можно предложить исследовать, как метафора «кукла» используется в разных культурах (например, в японском искусстве, в европейских сказках) и сравнить с метафорическим потенциалом образа в текстах на русском языке. Русская матрёшка как символ множественности и скрытых возможностей. Японские куклы хину как воплощение красоты и традиций. Западные куклы (например, Барби) как отражение идеала внешности, которая, более того, «превратилась в серьёзный социально-культурный феномен: вокруг нее образовался плотный кокон из множества злободневных и совсем не детских тем — от глобализации и этнической идентификации до социализации личности и ген-

дерного самоопределения» [1]. Такой проект позволит обучающимся сравнить с описанным бытование образа куклы в культуре своей страны.

В качестве творческого задания можно предложить обучающимся написать собственное стихотворение, используя образ куклы, но добавить современные детали (например, компьютерную анимацию, ИИ-технологии).

Таким образом, потенциал метафорического образа художественного текста о войне представляется значительным, он реализуется в процессе работы с текстом на разных уровнях изучения русского языка как иностранного. Благодаря метафорическим образам, формирование вторичной языковой личности на занятиях с инофонами может проходить ярко, творчески, эффективно.

Литература

1. Альбедиль М.Ф., Жабрева А.Э. Молчаливый двойник человека, или Кукла в истории культуры // Человек. 2020. Т. 31, № 1. С. 155–184.
2. Голубева Ю.О. Кукла в координатах индивидуально-психологического и социокультурного бытия: автореф. дис. ... канд. филос. наук / Рос. ун-т дружбы народов. М., 2000.
3. Лотман Ю. М. Куклы в системе культуры // Лотман Ю. М. Избранные статьи в трех томах. Т. 1: Статьи по семиотике и типологии культуры. Таллинн, 1992.
4. Карпова Т.Е. Феномен куклы в русской культуре: (историко-культурологические аспекты): автореф. дис. ... канд. культурологии / Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. СПб., 1999.
5. Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов-русистов (включенное обучение) / под ред. А. Н. Щукина. — М.: Рус. яз., 1990.
6. Пассов Е. И. Терминосистема методики, или Как мы говорим и пишем. — СПб.: Златоуст, 2009.

7. Федотова Н. Л. Методика преподавания русского языка как иностранного (практический курс) / под ред. А. В. Голубевой. — 2-е изд. — СПб: Златоуст, 2019.

Л.В. Захарова

*Михайловская военная артиллерийская академия,
Санкт-Петербург*

Поэтика психологизма в рассказе Е. Носова «Памятная медаль»

Аннотация. В статье рассматривается поэтика художественного психологизма военной прозы Е. Носова на примере рассказа «Памятная медаль». Анализируются разнообразные приёмы прямого и косвенного психологизма, использованные автором для воссоздания внутреннего мира персонажей. Особое внимание уделяется сюжетно-композиционной организации рассказа. Отмечается близость произведений Е. Носова к современной онтологической прозе.

Ключевые слова: военная проза, психологизм, речевой портрет, портретная характеристика, художественная деталь, ретроспекция.

15 января 2025 г. исполнилось 100 лет со дня рождения писателя-фронтовика Евгения Ивановича Носова, участника ряда крупных наступательных операций 1943-1945 гг., чьи заслуги перед Родиной отмечены как боевыми наградами, так и многими литературными премиями.

Е. Носов – «доподлинный окопник»: с 1943 г. служил артиллеристом, истребителем танков, был наводчиком второго расчёта 1969-го полка отдельной артиллерийской бригады, приданной пехоте. «В этой артиллерии люди подолгу не задерживались, – вспоминает писатель. – Едва ознакомишься с новичками, едва притрёшься, вот уже кого-то уносят в санчасть, кому-то роют скорбную двухметровку...» [4, с. 194.] Е. Носов участвовал в боях

под Брянском, освобождении Белоруссии и Польши. Для него война закончилась ранением под Кёненсбергом зимой 1945 г., а весть о победе застала его на госпитальной койке. Но война осталась с Е. Носовым на всю жизнь, проникла в его произведения, которые, как отмечено в решении жюри Литературной премии Александра Солженицына 2001 г., «в полновесной правде явили трагическое начало Великой войны, её ход, её последствия для русской деревни и позднюю горечь пренебрежённых ветеранов» [2].

В своём творчестве Е. Носов достаточно поздно обращается к описанию событий, разворачивающихся в период Великой Отечественной войны. Его первым произведением, относящимся к военной прозе, стал рассказ «Красное вино победы», увидевший свет в 1969 г. на страницах журнала «Наш современник». Произведение, по признанию самого автора, характеризуется автобиографичностью, однако, как утверждает критик и литературовед О.Н. Мороз, «рассказанная в нём история отнюдь не является свидетельством о войне: она значима как веха духовной биографии писателя, и (относительная) достоверность деталей рассказа указывает не столько на очевидные истины, сколько на пристальность мысли, идущей трудным путём становления» [3]. Рассказ «Красное вино победы», несмотря на кажущуюся простоту сюжета, философски насыщен. Обратившись к отечественной литературной традиции, автор показывает несостоятельность «наивной теории бессмертия».

Уже в первом военном рассказе Е. Носова тонко намечен аксиологический конфликт – конфликт разных представлений о ценности боевых наград, который получит развитие в одном из последних произведений писателя – в рассказе «Памятная медаль», впервые опубликованном в 2000 г. в газете «Курская правда». В. Распутин назвал этот рассказ одним из «прощальных, завещательных», щедро сдобренным «золотой россыпью русского языка» [8, с. 3]. В нём Е. Носов вновь обращается к Дню победы, но сюжетное время относит на полвека позже художественного времени рассказа «Красное вино победы».

Сюжет рассказа «Памятная медаль» не богат событиями. Его главный герой – ветеран войны Пётр Иванович Костюков, а попро-

сту («по-расхожему») Петрован – накануне Дня Победы получает предписание явиться за воинской наградой. После недолгих, но тщательных сборов, Петрован отправляется в районный центр, а на следующий день возвращается с наградой. По авторском описанию становится понятно, что Петрован награжден медалью Жукова, которую вручали в ознаменование 100-летия со дня рождения маршала за храбрость, стойкость и мужество, проявленные в боевых действиях с немецко-фашистскими захватчиками. Вернувшись в свою деревню, Петрован не спешит домой, а навещает другого фронтовика, с которым разделяет скромное празднование Дня победы и которому изливает свою душевную боль, вызванную незаслуженной, по его мнению, наградой.

В своём повествовании автор умышленно опускает какие-либо подробности о самом воинском ритуале награждения. Его герою не важны почести, причём не столько из скромности, сколько из совестливости. Награждение медалью Жукова для Петрована досадное недоразумение, проявление несправедливости, поэтому он с некоторой долей самоуничтожения признаётся товарищу: *«По правде признаться, я не столько с немцами воевал, как со снегом и морозом»*. Неожиданная награда вызывает у героя и свойственное поводу волнение, и глубокие переживания, вызванные воспоминаниями о фронтовых буднях и о знакомых-фронтовиках, чьи воинские заслуги были, по убеждению Петрована, более достойными наград (его знакомые участвовали в крупных сражениях, а сам Костюков всего лишь неделю воевал под Старой Русой и не может похвалиться своей причастностью к решающим сражениям). Именно внутренний мир героя-фронтовика, не находящего ничего героического в своём фронтовом прошлом и оттого остро переживающего незаслуженную награду, находится в центре внимания автора.

Воссоздание событий военных лет в рассказе не является самоценным, а служит средством раскрытия образа главного героя. Не случайно они даны через призму личных переживаний Петрована, обращающегося к тяжёлым воспоминаниям в попытке в очередной раз постичь свою роль в боях за Родину и в то же время в стремле-

нии убедить себя и своего товарища в несправедливом награждении медалью.

Нельзя не согласиться с оценкой особенностей изображения войны Е. Носовым, данной С.И. Прозоровым на страницах «Литературной газеты»: «Война для Носова не апофеоз героизма и жертвенности – которых, само собой, он не отрицал! – не кроваво-грязные выплески предательства, жестокости и неизбежного русского головоутиательства и бардака, а прежде всего момент истины, психологическое и нравственное испытание на прочность всякой личности, втянутой так или иначе в военную мясорубку» [7]. И хотя на долю механика-водителя танка Т-34 сержанта Петра Костюкова, не имевшего боевого опыта, не видевшего, по его словам, ничего, *«кроме полигона, а уж живых немцев – и вовсе»*, испытание выпало в первом же бою на подступах к селу Кудельщина, и он с честью выполнил свой ратный долг.

В сложных условиях зимнего бездорожья, Костюков не без волнения, естественного в условиях боевого крещения, вёл в атаку свой танк, единственный уцелевший из всего батальона, *«остервенело утюжил миномётные позиции»* противника, испытывал досаду из-за ограниченного боекомплекта (6 снарядов) и недостатка горючего, нарастающую злость: *«Броня гудела от разрывов, но держала удары, только закладывало уши, и это пуще обозляло нас»*. В этом бою танк, которым управлял Пётр Костюков, был подбит вражеской самоходкой. Придя в себя, Костюков, контуженный, с многочисленными ранениями, потеряв возможность видеть из-за посечённых осколками глаз, единственно уцелевшей рукой управлял танком, чтобы вывезти из района боевых действий в санчасть, расположившуюся в соседнем селе, своего командира – тяжело раненого лейтенанта Каткова, единственного члена экипажа, оставшегося вместе с ним в подбитом танке. «Глазами» Костюкова, истекавшего кровью, стал девятилетний мальчишка, который должен был подсказывать дорогу, следить, чтобы танк не заехал за «тычки», которыми сапёры помечали минные заграждения.

Казалось бы, спасение раненого командира достойно награды. Однако, Петрован не видит в этом ничего особенного: иных своих

действий в сложившейся ситуации он не предполагал ни в ходе боя, ни полвека спустя. Оттого новая награда всколыхнула в душе героя множество чувств, свидетельствующих о всё продолжающемся осмыслении военного прошлого, постижении сущности жизни.

Стилевой доминантой поэтики рассказа «Памятная медаль» становится психологизм, свойственный «лейтенантской прозе». Е. Носов, воссоздавая внутреннюю жизнь Петрована в её динамике, использует разнообразные приёмы прямого и косвенного психологизма. Их своеобразное сочетание самобытно, что наряду с отсутствием композиционной строгости и сюжетной напряжённости, характерных лирической прозе, складывается в оригинальную стилевую манеру автора.

Среди приёмов прямого психологизма в рассказе преобладают речь персонажей, доминирование которой над речью автора сближает рассказ с драматическими произведениями.

Речь всех персонажей индивидуализирована. Так, речь главного героя Петрована соединяет в себе просторечия (*Пал Ляксандрыч, потайка, к телехфону, ужась, ихние*), разговорную сниженную лексику (*варево, почтарка, жажнуть, пальнуть, резаться* – об игре в карты), диалектизмы (*падун, пряслы, прогала, проходь*), жаргонизмы (*хана, фока, бурак* – о mine, *толкучки* – о гранатах), отдельные военные термины и иные специальные слова (*артподготовка, маневры, блиндажи, амуниция, окалина, включил зажигание, запустил стартёр*,) и т.д. За просторечными, разговорными оборотами стоит искренность, доброжелательность, житейская мудрость.

Каждому персонажу свойственна лишь ему особенности речи. Например, речь не по годам энергичной «почтарки» Пашуты отличается преобладанием разговорных оборотов над просторечиями и диалектизмами, переполняющими речь старухи Евдохи, а речь самого Петрована помимо этого пестрит образными выражениями и вкраплениями военной лексики (профессионализмами, жаргонизмами). Сравним высказывания разных персонажей о Герасиме: 1) Пашута: «... *плох стал Герасим*», «*Давеча была я у него: сам не вышел, внучка выбежала, за повестку расписалась. Говорит: ле-*

жит дедушка, не встаёт»; 2) Евдоха: «Ляжит... Ох, ляжи-ит!.. Проходи, проходи к нему, касатик. То-то буде радый! А то никто ничево...»; 3) Петрован: «Стало быть, Герасима тоже согнуло... Дак ить он аж два раза на вылет прострелянный. В грудях и доси свистит. А ежели закурит, дак курево вроде из-под рубахи выходит». Стремясь максимально передать особенности речи персонажей, автор сознательно нарушает правила орфографии и графически фиксирует фонетический облик слов, характерный диалектному и просторечному произношению (*сичас; што день, што ночь; чево ишо? че тебе?*). Е. Носов проявил высочайшее мастерство стилизации индивидуальных особенностей речи, воссоздавая социально-психологические портреты персонажей.

При этом во время особенно важных философских рассуждений речь героев очищается от нелитературных средств, патетика народной мудрости подчёркивается особенно грамотным речевым оформлением. Так, Герасим, речь которого обычно полна просторечий, заговорив о глубинном, наболевшем – о «неприбранных костях» погибших солдат – переходит на относительно чистую, образную разговорную речь: «*Это ж они, не прикрытые землёй, теперь не дают ходу России. С таким неизбывным грехом неведомо, куда идти... Сохнет у народа душа, руки тяжелеют, не находят дела... И земля не станет рожать, пока плуг о солдатские кости скрежещет... Оттого и не знаем имени себе: кто мы? Кто – я? И ты кто, Пётра? Зачем мы? И чем землю свою засеяли?*» Постигание бытия, проблемы войны и мира, судьбы народа стилистически возвышаются над бытовой речью персонажей.

Высокую оценку художественной речи Е.Носова дал А.Солженицин: «... все страницы Носова сочаты полноречивыми русскими словами, а в диалогах – живейший разговорный язык, в нём и характер каждого говорящего, и достоверно скрестившийся момент» [9, с. 199]. Речь Петровна – главное средство раскрытия его чувств, переживаний, мыслей. В разговорах с другими персонажами открывается весь спектр его эмоций. С досадой говорит Петрован о своём ранении, точнее о незначительности в масштабах истории боя, завершившегося для него ранением: «*Кабы б я руку в*

самом логове повредил, это б совсем иная разность. А то вроде как у тёщи на огороде. В том-то и **досада**». Делясь воспоминаниями с товарищем, Петрован вспоминает чувство облегчения, испытанное после ранения, когда появилась надежда, что другие члены экипажа живы: «**Я с облегчением** вздохнул: значит, снаружи лобовой брони никого нет... А ежели Лёха жив, то, может, как-нибудь сообщит про нас...». Речь героя полна оценочными суждениями, раскрывающими его убеждения: «Не-е, брат, как ни крути, а моя война вышла **неудачная**»; «...медаль эта **неправильно** дадена. Как же я её выше всех повешу, ежели она **незаслуженная**?»

Именно через прямую речь Петрована лейтмотивом проходит через весь рассказ его мысль о справедливости награждения медалью Жукова не его самого, а односельчанина-фронтовика – обессиленного болезнями и старостью Герасима. Впервые этой мыслью Петрованделится с почтальоном Пашутой, доставившей повестку: «Хватит бы... Я ведь только одну неделю и побыл под Старой Руссой. А они всё вручают и вручают... Вон Герасим, тот до самого Берлина дошёл, на ристаге расписался – на него и вешали б...». Затем, по приезду из райцентра, встретив на улице детей, он сокрушённо признаётся в незаслуженности награды: «Да... как вам сказать, ребятки... Не моя она...». А в разговоре с Герасимом Петрован особенно подробно аргументирует свою позицию: «Вот тебе Жуков в самый раз. Ты ж и под Москвой окопничал, и под Сталинградом, и на Курской дуге, а потом Берлин брал... И всё под Жуковым. Эвон сколь прошёл! Чево повидал, посмотрелся... А я чево? Да ничево! Всё под Старой Руссой да под Старой Руссой. Там всё моё направление, весь главный удар...». В конце рассказа, поделившись с Герасимом воспоминаниями о своём непродолжительном участии в войне и как бы утвердившись в верности своего решения, Петрован «**провозгласил убежденно и бесприкословно**»: «Так что, друг мой Герасим, она – твоя! Бери эту медаль без разговору: у тебя против моего было двести таких недель...». На этих словах завершается рассказ, что свидетельствует о принципиальном выборе автора прямой речи Петрована в качестве более убедительного средства, позволяющего читателям непосредственно оце-

нить чувства и мысли героя и без авторской назидательности, самостоятельно прийти к выводам.

Для речевой характеристики персонажей Е. Носов использует в рассказе также и другие формы речи. Так, например, в начале рассказа во внутренней речи Петрован даёт оценку внешности Пашуты: *«Когда и успела этак-то загореть, обветриться: лицо узкое, тёмное, новгородского письма, подкрашенные губы – те и то светлее самого лика. Свежая еще, а ведь ей, поди, уже под семьдесят»*, – просто так подумалось Петровану. В рассказе обнаруживается и косвенная речь героя, выделяющаяся из слов автора просторечными и диалектными средствами: *«Полно тебе! – вскинул обе руки Петрован, не сходя с крыльца, боясь, что ежели сойдёт долу, то настырная Евдоха уговорит сечь петуху голову»*. Используется в рассказе и несобственно-прямая речь главного героя: *«Пиджак был куплен намеренно из тёмного сукна, чтобы лучшие виделись чеканные знаки поощрений. При этом Петрован руководствовался не мелким тщеславием, дескать глядите, какой я герой, а вековым крестьянским почтением ко всему, что свидетельствовало бы о российской истории, её поворотах и разворотах, участником которых он чувствовал себя теперь только через этот свой пиджак, лунно отсвечивающий медалями...»*

Незначительную долю использованных Е. Носовым приёмов прямого психологизма составляет авторское описание внутреннего мира героя: 1) *По правде сказать, эти знаки [награды] на левой стороне уже давно **не вызывали** у него **полностепенного удовлетворения**: он испытывал **чувство какой-то непричастности** к их торжественному побренькиванию и блеску...;* 2) *Порой, взглянув на него [орден Красной Звезды], Петрован всё ещё **испытывал внезапный сердечный толчок**, горячо обжигающий подреберье, наверное, оттого, что **воочию ощущал** в бордовой, как бы загустелой пятиконцевой заливке ордена собственную спёкшуюся кровь, в которую, и теперь можно было макнуть палец...;* 3) *После бани, неспешной и расслабляющей, Петрован надел всё чистое, запашистое, отутюженное, **прибавившее ему довольства** и ещё **большого умиротворения**...* Автор описывает только те чувства,

которые скрыты в глубине души героя и не осознаются им до конца, чувства с которыми он живёт, которые ощущает, но не анализирует, не пытается поделиться ими с близкими людьми.

Большим разнообразием отличаются приёмы косвенного психологизма, использованные Е. Носовым в рассказе «Памятная медаль»: жесты, мимика, особенности речевого поведения героев, их портретная характеристика, художественные детали, пейзаж – всё служит более полному раскрытию внутренней жизни персонажей.

Обилие прямой речи героев сопровождается описанием характерных действий, выдающих их внутреннее состояние: некоторых выразительных жестов («*Нескладно как-то получается...*» – *поскрёб за ухом Петрован*; «*Э-э, девка!*» – *отмахнулся Петрован*); выразительной мимике («*Небось, шуткует,*» – *усмехнулась Пашута*); отдельных особенностей речевого поведения, проявляющихся ситуативно или демонстрирующих привычки («*Да-а, – обречённо заозирался по сторонам Петрован. – Лихо косит нашего брата*»; «*Туда уже не шлют...*» – *Пашута перекрестила шарфик*).

Портреты персонажей у Е. Носова традиционно психологичны. «Во внешнем облике персонажей подчеркиваются две-три черты, выражающие характер» [1, с. 184]. Петрован «*сух, скрепуч и шершав, как пустынный кузнечик*», у него «*сухонькие остряковые плечи*», а то и «*кузнечиковые плечики*», «*лёгкая седень на детской голове*», «*не шибко дружная бородёнка*», «*лешачьи брови*». Никакой бравады, ничего героического нет в его облике. Портрет Петрована больше соответствует его собственной идее незаслуженной медали, контрастируя с его духовной силой.

В портретной характеристике персонажа нашла отражение живописная традиция ограничивать цветовую гамму, соотносимую с хронотопом войны, и противопоставлять ей «полихромиию мирного времени» [6, с. 15]. Так, у бодрой, неунывающей Пашуты «*алый шарфик, подёрнутый серебряной нитью*», «*небесная болоньевая куртейка*», «*белые курносые кеды*»; на фоне «*белезны и заоблочности*» Петрована после бани «*цветасто пестреет*» халат его жены Нюши. Яркие цветовые детали в образе персонажей мирного

времени противопоставлены чёрно-белой гамме отдельных деталей персонажей военных лет: белая дублёнка и белая бурка командующего фронтом, отливающая серебром его папаха, белые халаты десантников и серые катанки – всё это на фоне *«серого хвойного пепла», «серой тишины»,* утренней *«ранней серости»* и *«чёрных дымов»*. Только портрет немецкого офицера выведен одним ярким штрихом: он сопровождал команды на открытие минометного огня взмахом рукой в красной варежке (*«красной вязанке»*) – цвета, символизирующего кровь, проливавшуюся по одному только его взмаху.

Цветовые детали использованы автором и в пейзажных зарисовках, которых крайне мало, но тем ценнее их роль в создании эмоционально-психологической картины. Хмурым серым краскам редких пейзажных набросков военного времени противопоставлены красочные зарисовки мирных дней. Первый мирный пейзаж расцвечивает жизнерадостными красками канун Дня победы и венчает собой сборы Петрована в райцентр за медалью: *«Чаёвничали перед открытым окном, распахнутым в майский румяный вечер с золотой полоской над дальним лесом, в завтрашний Велик День, коим в этой избе уже более полувека считалось Девятое мая»*. В сам День победы Петрован уже смотрел на *«сплошь синее»* небо – символ мира, а символом праздника стал петух, избежавший по воле Петрована участи попасть на праздничный стол в качестве главного блюда: *«... петух ить сам тоже праздник. Душа ликует на него глядя»*. Автор не пожалел красок на этот живой символ праздника: *«Петух в крупно связанной серой одежке, с долгими жёлтыми ногами и бордовым зубчатым гребнем, упавшим на правую бровь, немигающе вызрелся на Петрована большим округлым зраком цвета кетовой икры и, казалось, ждал от него последнего слова»*. И как полвека назад последнее слово было за советским солдатом – слово Петрована, спасшее петуха.

Символическим смыслом проникнуты и другие художественные детали, важные для раскрытия идейно-художественного замысла рассказа «Памятная медаль».

Среди наиболее значимых деталей-символов *«специальный наградной пиджак»* Петрована и сапоги, в которых он отправляется за медалью. Петрован относится к пиджаку с почитанием, через него он ощущает свою причастность к российской истории. Его жена Нюша тоже испытывает уважение к этому пиджаку и даже побаивается *«его важной и отутюженной солидности»*. Слева на пиджаке висит семь юбилейных медалей, которые Петрован носит *«с застенчивой отрешённостью»* от их торжественного блеска, которые не добавляют славы: среди этих наград *«не было за оборону Москвы, Сталинграда, Кавказа, Одессы и Севастополя, так же как не было и за взятие Вены, Будапешта или Праги и тем более Берлина»*. Зато справа на *«бравом пиджаке»* одиноко темнела эмалью «Красная Звезда», *«ничем не приукрашенная, без взблесков и сияний, в своём простом естестве»*. Именно эта награда дорога Петровану, именно она заставляет его испытать *«внезапный сердечный толчок»*, ощущать всё то, что испытал в том памятном для него бою у деревни Кудельщина, за который и был награждён этим настоящим боевым орденом. Так, пиджак Петрована становится одной из центральных художественных деталей рассказа: он символически отражает трепетное отношение героя к Родине, своему участию в её судьбе, к ценности различных воинских наград и, главное, раскрывает сущность настоящего подвига, естественного в своей обыденности нравственного долга, далёкого от торжественного блеска своей исключительности и бравлады.

Изображение сапог Петрована символизирует динамику чувств и настроений героя. Петрован для поездки за наградой выбирает не удобную обувь, а старые сапоги, в которых, по замечанию Нюши, он *«ишо аж с войны вернулся»*. Однако ощущение торжественности награждения подталкивает Петрована предпочесть сапоги, которые он носит *«только на чево важное»*. Как чувство приподнятой торжественности сменяется у героя разочарованием из-за несправедливой награды, так и начищенные к празднику дёгтем, остро пахнущие сапоги по возвращении Петровна из райцентра *«сделались похожими на серые валенки, и шоркал он ими нетвёрдо, с поволокой, как в старых, разлтых пимах»*. Так, одной деталью

автор показывает внутреннее состояние героя до и после награждения медалью, а сам образ сапог вырастает в символ жизненного пути Петрована, прошедшего испытание войной и пронёсшего через всю жизнь важное чувство сопричастности к судьбе народа и в то же время неуверенности в своих заслугах, усталости и подавленности, усилившейся от раздумий о сущности подвига и ценности воинской награды.

Обращают на себя внимания и детали интерьера, которые служат раскрытию психологического портрета главного героя. У Петрована *«старый оседающий дом»*, который по-стариковски постанывает и покрхтывает, напоминая своих пожилых хозяев. Как чувство неуверенности в познании себя и нравственном осмыслении жизни гложет героя, так и опору дома – сосновый стояк, крепкий и надёжный с виду – точит внутри *«крошечная козявка»*. Важность для героя Дня победы подчёркивается другой деталью – блюдцем, которое Петрован требует подавать в особых случаях, потому что оно придаёт чаепитию *«особую неспешность и значимость»*.

«Традиционны для Носова и картины интерьера, связанные с изображением коллективного застолья, где всегда читается идея эмоционально-психологического единения людей...» [6, с. 17]. Дружеское скромное застолье стариков-фронтовиков проходит в мрачном, плохо освещённом застенке в избе у Герасима, прикованного к постели болезнью. Скромное угощение, наспех собранное хозяйкой, уместается на прикроватной тумбочке. Простота этого праздничного стола противопоставлена важности, святости Дня победы для героев, нравственной глубине переживаний и мыслей, вызванных этим событием.

Традиционно, воссоздавая различные исторические периоды, Е.Носов широко использует звуковые детали [1, с. 183]. Неоднократно в рассказе «Памятная медаль» автор обращается к строкам известных песен, которые помогают выразить настроение персонажей. Так, во время праздничного застолья Петрован неожиданно тоненько и приятно пропел, воодушевлённый возможностью предаться воспоминаниям о фронтовых буднях: *«Лучше не-е-ету того*

цвете-е-ету, // Когда яблоня цветёт...». В какой-то момент и немощный Герасим не удержался от нахлынувших чувств, протянул речетативом: «Хороша ты, степ, степ раздольная, степ стрелецкая, ой да молодецка-а-йя!» К песням герои обращаются от избытка положительных эмоций, песни ободряют их. Даже в воспоминания Петрована о войне вкрапляются строчки из «прилипшей на всю жизнь песни»: танкисты, радуясь редкой возможности помыться в бане, «рвали крышу оттаявшими голосами», выводя «Броня крепка и танки наши быстры...».

Образы прошлого, возникающие в памяти Петрована, воссоздаются им ярко, детализировано. Предметные, цветовые, звуковые детали, пейзажные зарисовки характерны не только речи автора, но и речи главного героя. Эти детали немногочисленны и неслучайны, все они несут большую психологическую нагрузку, служат раскрытию идейно-художественного содержания рассказа.

Кроме того, внутренняя жизнь героя воссоздаётся за счёт сюжетно-композиционных средств. Хронология событий очередного Дня победы в жизни Петровна проста: получение повестки, сборы на награждение, возвращение домой и дружеское застолье в гостях у Герасима. Е. Носов расширяет временные рамки повествования, используя приём ретроспекции, возвращая героев к событиям полувековой давности. В начале рассказа ретроспекции обращены лишь к отдельным фрагментам фронтового прошлого Петрована. Постепенно накапливаясь и выстраиваясь в единую картину, они приближают читателя к постижению художественного замысла. В разговоре Петрована с Герасимом ретроспекции представлены более продолжительными периодами, лишь изредка прерываемыми сценами современной жизни. Важно, что события военного прошлого в большинстве случаев раскрываются в речи героя. Чем ближе кульминация исторической части повествования, тем продолжительнее монологи Петрована. Таким образом, «Памятная медаль» – это своеобразный рассказ в рассказе, отличающийся частой сменой повествователя, а вместе с ним и временного плана.

Следует отметить, что всё повествование о памятном для Петрована бое ведётся от первого лица, но в самом конце, когда кон-

центрированно выражаются чувства человека, совершившего героический поступок, сменяется рассказчик и ретроспективное повествование завершается самим автором. Не менее интересно, что в одной из ранних редакций рассказа повествование о подвиге сержанта Петра Костюкова от третьего лица начинается сразу после его ранения, что в большей степени усиливает объективность изложения, взгляд на подвиг со стороны, а не через призму восприятия скромного, совестливого фронтовика.

Подробный рассказ о событиях предшествующих, тому поступку, за который Костюков награжден орденом Красной Звезды, раскрывает отношение героя и автора к подвигу не как к чему-то неординарному, а как к тому, чего иначе и быть не может. Нравственный долг, чувство товарищества, совестливость, преданность своему ратному делу – это не исключительные качества исключительного героя, а сущность каждого нормального человека, обнаруживающая себя в периоды сложных испытаний. С позиции автора, истинный подвиг – это тяжёлая рутинная работа, требующая самопожертвования, взаимовыручки, способности брать ответственность на себя, готовности рисковать.

Глубокие философские искания автор облекает в живую русскую речь. Читая рассказ «Памятная медаль», как и другие произведения Е. Носова, «мы окунаемся в поэзию русской речи, открываем для себя глубину и выразительность русского слова» [11]. Богатство, стилистическое разнообразие художественной речи, индивидуализация речи персонажей создает особый идеостиль Е. Носова. Использование широкого спектра приёмов психологизма позволяет автору создать многогранную картину внутреннего мира персонажа, сказать о самом важном, дойти до сути.

Рассказ «Памятная медаль» – один из ярких образцов прозы Е. Носова, посвященной событиям Великой Отечественной войны. Нельзя не согласиться с мнением Н.В. Судариковой, исследователя творчества писателя: «Проблематика и оригинальная стилевая манера писателя не только значительно обогащают русскую военную прозу, но и вносит огромный вклад в развитие малых прозаических

жанров, что, безусловно, позволяет Е.И. Носову занять достойное место в ряду больших русских писателей» [10, с. 21].

Закрепившееся в критической литературе понятие «военная проза Е. Носова» неточно характеризует произведения писателя, связанные с темой войны. По признанию самого Е. Носова, война как таковая не интересовала его. «Она скорее мыслилась им как урок, заданный человечеству судьбой, тяжёлый, но необходимый, без которого человек не способен постичь свою сущность и природу бытия» [3]. Творчество Е. Носова тяготеет к философскому осмыслению жизни с позиций традиционных нравственных ценностей, что свойственно современной онтологической прозе. Это позволило критику Ю.М. Павлову причислить Е. Носова к числу выдающихся русских писателей [5, с. 270]. Бесспорно, творчество Е. Носова представляет собой значительное явление литературного процесса в России конца XX – начала XXI вв.

Литература

1. Кузина А. Н. Рассказы Е. И. Носова позднего периода // Вестник ТГУ. 2009. №4. С. 183-189.
2. Литературная премия. Лауреаты 2001 года // Александр Исаевич Солженицын. URL: https://solzhenitsyn.ru/litpremiya/?ELEMENT_ID=174 (дата обращения: 03.03.2025).
3. Мороз О.Н. Русский солдат на смертном ложе: философско-эстетические аспекты рассказа Е. Носова «Красное вино Победы» [Электронный ресурс] // Родная Кубань. 12.10.2023. URL: https://rkuban.ru/archive/rubric/literaturovedenie-i-kritika/literaturovedenie-i-kritika_15669.html (дата обращения: 09.03.2025).
4. Носов Е.И. Слово о сержанте Борисове // Собрание сочинений: В 5 т. Том 4. М.: Русский путь, 2005. С. 194-197.
5. Павлов Ю.М. СМИ о смерти Василия Белова // Наш современник. 2013. № 3. С. 270-275.

6. Порублева И.Ю. «Военная» проза Е.И. Носова: проблемы идеостилия: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Ставрополь: СГУ, 2010. 21 с.
7. Прозоров А.С. Последний окоп: Евгений Носов ушел, чтобы остаться с нами навсегда // Литературная газета. 21.01.2015 URL: https://lgz.ru/article/posledniy-okop/?ysclid=m8aurjv9oq7_98804179 (дата обращения: 19.03.2025).
8. Распутин В. Последние страницы Евгения Носова // Сибирь. 2002. № 6. С. 3-4.
9. Солженицын А. Евгений Носов // Новый мир. 2000. № 7. С. 195-199.
10. Сударикова Н.В. Проза Е.И. Носова о Великой Отечественной войне: проблематика и художественное своеобразие: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Орёл: ОГУ, 2006. 22 с.
11. Хоруженко (Бирюк) Л. Над чистым горизонтом. К 100-летию со дня рождения Евгения Носова // День литературы. 15.01.2025 <https://denliteraturi.ru/article/8812>

Г. П. Иванова, Г. Г. Шилова

*Новосибирское высшее военное командное училище,
Новосибирск*

**Драма-техники на занятиях по русскому языку как
иностранному (на материале произведения К. Симонова
«Сын артиллериста»)**

Аннотация. В статье рассматриваются приёмы драматизации для более эффективного усвоения лексико-грамматического материала и развития коммуникативных навыков у курсантов-иностранцев уровня В1 – В2 при работе с художественным текстом на занятиях по русскому языку.

Ключевые слова: драма-техника, русский язык как иностранный, К. Симонов, «Сын артиллериста».

В изучении иностранного языка чрезвычайно важна мотивированность – возможность использовать изучаемый язык в конкретных ситуациях общения. К сожалению, в аудитории не всегда хватает времени, чтобы все учащиеся говорили, а за пределами аудитории у них не всегда возникает потребность высказаться на изучаемом языке.

Возникновению импульсов к речи на неродном языке может помочь эмоциональная реакция на ситуацию литературного сюжета, воспроизведённая в игровой форме. Современная методика преподавания иностранных языков ставит задачу – учить в аудитории запоминать материал всем вместе, употребляя нужные слова и фразы множество раз непосредственно в речи. Чтобы запомнить, надо мотивированно употребить ту или иную фразу несколько раз. Такая мотивированность естественно возникает в игре [1, с. 220].

Существует обширная классификация игр: настольные игры, игры-соревнования, игры-упражнения, игры-движения, игры-драматизации (ролевые игры) и пр. На наш взгляд, достижению одной из главных целей обучения – формированию коммуникативной компетенции – в большей степени способствует игра-драматизация.

Под термином «драматизация» мы понимаем вхождение учащегося в ту или иную роль и проигрывание этой роли на иностранном языке [2, с. 177].

Драматизация подражает действительности в главных, существенных чертах, и в ней, как и в жизни, переплетаются речевое и неречевое поведение партнеров [4, с. 676], это форма перевоплощения в художественный образ, эмоциональное переосмысление произведения.

Для создания мотивации в получении речевых навыков, их эмоционального подкрепления, а также для актуализации воспитательной функции в формировании качеств героя и защитника Родины мы предлагаем занятие с применением приёмов драматизации по произведению К. Симонова «Сын артиллериста».

При выборе текста мы опирались на знания и опыт иностранных учащихся продвинутого уровня изучения русского языка

(B1 – B2), а также учитывали их профессиональные интересы. В поэме «Сын артиллериста» изображены профессиональные военные периода Великой Отечественной войны. Текст содержит военную лексику, разговорные фразы, необходимые при овладении профессией военнослужащего, кроме того, в стихотворении переданы образы и чувства, которые понятны курсантам на уровне эмоционального восприятия и визуального представления.

Работу над текстом предлагаем провести в три этапа: 1) ввод текста; 2) обработка текста; 3) выход в речь [1, с. 41]. 1) Ввод текста. Перед тем, как приступить к работе с текстом, обучающихся «следует познакомить с биографией писателя, с эпохой, которая отражена в рассказе или повести, с содержанием произведения» [3, с. 47]. Дается информация о К. Симонове. Константин Симонов – русский писатель, во время Великой Отечественной войны работал военным журналистом, прошёл все фронты. К. Симонов писал рассказы, повести, романы, стихи о войне.

Стихотворение «Сын артиллериста» рассказывает о дружбе двух боевых товарищей Деева и Петрова. Когда один из них погибает, ко второму под командование попадает сын умершего – Лёнька Петров, к которому Деев был привязан, как к собственному сыну. Командир Деев посылает на смертельно опасное задание своего «приёмного сына», который должен проникнуть в немецкий тыл и оттуда руководить боем. Лёнька выполнил задание, был ранен, но остался жив.

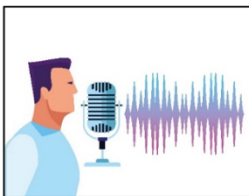
2) Обработка текста. На этом этапе проводится работа по снятию языковых трудностей, которые есть в стихотворении. Главная цель – понимание текста, поэтому предлагаем задания, которые помогут пояснить учащимся незнакомые слова.

а) объяснение слов и форм слов, которые будут встречаться в тексте: *поговорка, басок, шашка, сорванец, ущелье; взглянуть в упор, рубать, выручить; назначен*

Задание. Знаете ли вы эти слова? Попробуйте соединить слово на картинке с его определением.



1. Поговорка



2. Басок (разг.)



3. Рубать (разг., от "рубить")



4. Сорванец



5. Ущелье



6. Шашка

А. Длинный изогнутый меч, который держат в руках. Им можно рубить и колоть в ближнем бою.

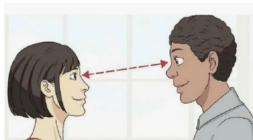
Б. Короткая фраза с интересным смыслом, но без урока или совета, не полное предложение, как пословица.

В. Ребёнок, который постоянно шутит, балуется и делает что-то не по правилам.

Г. Узкая и глубокая долина между высокими горами или скалами.

Д. Определить, поставить на какую-нибудь работу.

Е. Посмотреть на кого-то или что-то прямо с небольшого расстояния, почти не отрывая глаз.



7. Взглянуть в упор



8. Выручить

Ж. Сильно бить острым предметом (как меч или топор), чтобы ранить или убить.



9. Назначен (от гл. "назначить")

З. Несильный и не очень низкий бас.

И. Сделать что-то, чтобы спасти человека в сложной

б) объяснение поговорок:

«Держись, мой мальчик: на свете два раза не умирать»: жизнь одна, и нужно бороться до конца, не бояться трудностей – второго шанса не будет. Если ты упал, надо встать и идти, ведь «пережить» жизнь два раза нельзя.

«Ничто нас в жизни не может // Вышибить из седла!»: никакие проблемы не заставят нас сдаться. Мы как всадники – даже если нас толкают, мы держимся крепко.

Общий смысл поговорок: «Не сдавайся, даже если очень тяжело. Жизнь – это битва, но ты сильнее, чем думаешь. Один раз проживи её смело!».

в) чтение стихотворения «Сын артиллериста»:

<p>Был у майора Деева Товарищ – майор Петров, Дружили еще с гражданской, Еще с двадцатых годов. Вместе рубали белых Шашками на скаку, Вместе потом служили В артиллерийском полку. А у майора Петрова</p>	<p>Десять лет пролетело. Кончилась тишина, Гроном загрохотала Над родиною война. А вскоре в один из пасмурных Северных вечеров К Дееву в полк назначен Был лейтенант Петров.</p>
---	--

<p> Был Лёнька, любимый сын, Без матери, при казарме, Рос мальчишка один. И если Петров в отъезде, – Бывало, вместо отца Друг его оставался Для этого сорванца. Подсадит его на лошадь: – Учись, брат, барьеры брать! Держись, мой мальчик: на свете Два раза не умирать. Ничто нас в жизни не может Вышибить из седла! – Такая уж поговорка У майора была. </p>	<p> В первые две минуты Майор его не узнал. Лишь басок лейтенанта О чем-то напоминал. – А ну, повернитесь к свету, – И свечку к нему поднес. Все те же детские губы, Тот же курносый нос. А что усы – так ведь это Сбрить! – и весь разговор. – Лёнька? – Так точно, Лёнь- ка, Он самый, товарищ майор! А через две недели Шел в скалах тяжелый бой, Чтоб выручить всех, обязан Кто-то рискнуть собой. </p>
<p> Майор к себе вызвал Лёньку, Взглянул на него в упор. – По вашему приказанью Явился, товарищ майор. – Ну что ж, хорошо, что явил- ся. Оставь документы мне. Пойдешь один, без радиста, Рация на спине. И через фронт, по скалам, Ночью в немецкий тыл Пройдешь по такой тропинке, Где никто не ходил. Будешь оттуда по радио Вести огонь батарей. Ясно? – Так точно, ясно. – Ну, так иди скорей. </p>	<p> «Огонь!» – летели снаря- ды. «Огонь!» – заряжай скорей! По квадрату четыре, десять Било шесть батарей. В атаку пошла пехота – К полудню была чиста От убежавших немцев Скалистая высота. Всюду валялись трупы, Раненый, но живой Был найден в ущелье Лёнька С обвязанной головой. Он обнял майора, прежде Чем в госпиталь уезжать: – Держись, отец: на свете Два раза не умирать. </p>

<p>Донёлся сигнал по радио: – Немцы вокруг меня, Бейте четыре, десять, Не жалейте огня!</p> <p>Майор побледнел, услышав: Четыре, десять – как раз То место, где его Лёнька Должен сидеть сейчас.</p>	<p>Ничто нас в жизни не может Вышибить из седла! – Такая уж поговорка Теперь у Лёньки была...</p>
--	---

г) ответы на вопросы к тексту для выяснения понимания:

Кто главный герой стихотворения? (Лёнька).

Какая внешность у Лёньки? (Детские губы, курносый нос, усы, басок).

Почему лейтенант Петров должен был отправиться в тыл врага? (На том участке сложилась трудная обстановка. «Шёл в скалах тяжёлый бой»).

Почему Деев не мог пойти сам? (Он командир и не может оставить взвод).

Какой подвиг совершил Лёнька Петров? (Вызвал огонь на себя).

Какой подвиг совершил майор Деев? (Пожертвовал самым дорогим, что у него было; вёл бой по радию);

3) Выход в речь. Использование приёмов драматизации. На этом этапе учащиеся выполняют упражнения для развития речевого умения и коммуникативной компетенции:

а) просмотр видеофильма «Сын артиллериста»:

https://yandex.ru/video/preview/1174115744965896634?utm_source=telegram&utm_medium=social&utm_campaign=share

б) работа с иллюстрациями. Учащиеся работают в парах: рассматривают рисунки и подбирают к ним отрывок из стихотворения.

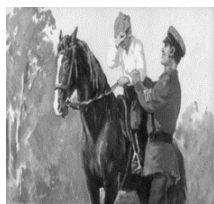


Рисунок 1

А. «Всюду валялись трупы,
Раненый, но живой
Был найден в ущелье Лёнька
С обвязанной головой».



Рисунок 2



Рисунок 3

Б. «В первые две минуты
Майор его не узнал.
Лишь басок лейтенанта
О чем-то напоминал».



Рисунок 4

В. «И если Петров в отъезде, —
Бывало, вместо отца
Друг его оставался
Для этого сорванца»



Рисунок 5

Г. «Донёсся сигнал по радио:
— Немцы вокруг меня,
Бейте четыре, десять,
Не жалейте огня!»

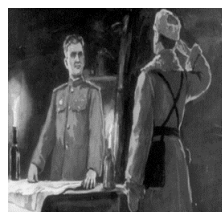


Рисунок 6

Д. «Майор к себе вызвал Лёнь-
ку,
Взглянул на него в упор.
— По-вашему приказанью
Явился, товарищ майор».



Рисунок 7

Е. «Огонь!» — летели снаряды.
«Огонь!» — заряжай скорей!
По квадрату четыре, десять
Било шесть батарей».



Рисунок 8

Ж. «Подсадит его на лошадь:
— Учись, брат, барьеры брать!
Держись, мой мальчик: на свете
Два раза не умирать».

З. «Он обнял майора, прежде
Чем в госпиталь уезжать:
— Держись, отец: на свете
Два раза не умирать».

Трагизм описанной истории в том, что командир отправляет на смертельно опасное задание своего названного сына, жертвуя им ради спасения других, ради победы. Такой поступок можно считать странным. Многие бы постарались воспользоваться своим положением и избавить близкого человека от опасности.

Как бы вы поступили в данной ситуации? Сколько вариантов решения этой проблемы может быть?

в) распределение ролей. После контроля восприятия и понимания текста произведения выбираем эпизоды для инсценировки и «артистов» на роли (автора, майора Деева, Лёньки) и проводим работу по выразительному чтению реплик с каждым учащимся (произношение, интонация) по выбранным эпизодам.

г) ролевая игра. Для неё мы предлагаем взять следующие фрагменты стихотворения: наставление майора Деева маленькому Лёньке; встреча Лёньки с майором; отправка на задание; Лёнька вызывает огонь на себя.

Приём драматизации с соблюдением вышеперечисленных этапов был успешно апробирован на занятиях по русскому языку с иностранными военными служащими 1-го курса специального факультета НВВКУ.

Это занятие можно рекомендовать для проведения не только в вузе, но и в школе – в рамках патриотического воспитания учащихся разных возрастных групп.

Практическая значимость предлагаемого материала состоит в том, что он может быть использован для построения цикла тематических занятий, посвященных теме защитников Отечества в рамках работы над развитием речи, лексикой и грамматикой русского языка в аудитории и во внеаудиторной обстановке, для развития коммуникативных навыков и умений иностранных курсантов, социально-ролевого взаимодействия.

Литература

1. Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного. – 3-е издание, испр. и доп. – М.: Рус.яз. Курсы, 2004. 256 с.
2. Акишина А.А. Русский язык в играх. Учебное пособие (раздаточный материал). – М.: Рус.яз. Курсы, 2011. 88 с.
3. Весова Т.Н., Чистякова Е.В. Приём драматизации в представлении материала на занятиях по РКИ и во внеаудиторных мероприятиях // Актуальные вопросы профессионального образования. – 2018. – № 2 (11). – С. 46-49.
4. Ибрагимова Д. Использования театрализации в процессе обучения иностранному языку студентов // Общество и инновации. – 2021. – № 2. – С. 675-682.
5. Симонов К.М. Полное собрание сочинений. М.: Художественная литература, 1979. Т.1. С. 489.
6. Тесевич О.Б. Методические аспекты приема драматизации во внеаудиторной работе по иностранному языку // Преподавание иностранных языков в вузах нефилологического профиля: Материалы Междунар. науч.-практ. конф., 27-28 ноября 2009 г., Минск / отв. ред. Л.В. Хведченя; О.И. Васючкова [и др.]. – Минск : Изд. центр БГУ, 2009. – С. 206-208.
7. Чистякова Е.В. Использование элементов драматизации при изучении художественных произведений со студентами-иностранцами // Новые образовательные системы и технологии обучения в ВУЗе: сб. научн. тр. – Волгоград, 1994. – С. 177-180.

Т.В. Калугина
*Санкт-Петербург Военная академия связи
имени Маршала Советского Союза С.М. Будённого,
Санкт-Петербург*

Средства выражения языкового смысла «время» в мемуарах генерала армии А. В. Хрулёва

Аннотация. В статье рассматриваются способы репрезентации языкового смысла «время» в мемуарах.

Ключевые слова: мемуары, мемориальное время, языковой смысл, предложно-падежные формы.

Время – важнейшая онтологическая и языковая категория, которая имеет материальный характер. В физическом мире оно является и волной, и точкой, связанной с пространством. С точки зрения связи с историческими событиями, время может быть мирным и военным. Именно эти сочетания проводят красную линию между понятием о времени. Для любого человека переход от мирного времени к военному является серьезнейшим стрессом, который неминуемо нарушает привычный уклад жизни, полностью или частично изменяет ход событий. О восприятии времени до войны и во время войны мы можем узнать из мемуарной литературы участников событий. Одним из наиболее ценных источников сведений о Великой Отечественной войне 1941–1945 гг. являются мемуары, которые включают воспоминания, дневники, записки непосредственных участников событий.

В литературоведении мемуары исследуются как литературный жанр. Время и пространство изучаются как составляющие хронотопа [1]. Вводится понятие «мемуарного хронотопа». Это понятие-концепт, фиксирующий определенный ряд временных показателей: ретроспективность повествования, биографическое время, включение личного времени рассказчика в историческое время и субъективное его переживание, оценочность [3, с. 69]. Отмечается, что в мемуарных текстах может доминировать либо документаль-

ное, либо документально-художественное начало. «Мемуарное время протекает в реальном пространстве, в целом обладающем свойствами топоса художественной литературы» [3, с. 69]. Вместе с тем языковые средства выражения мемуарного времени остаются практически не изученными.

В современных ономаσιологических исследованиях время изучается как языковой смысл [4, 6, 7]. Роль языковых смыслов в организации текста Н. Ю. Шведова характеризует так: «Смысловые категории языка (языковые смыслы) существуют вне текста – как некий круг абстракций – и в тексте – как данности, организующие его содержание и, в то же время, подчиняющиеся законам его строения» [8, с. 35]. Рассматривая роль языковых смыслов в организации высказывания, она приходит к выводу о том, что в любом высказывании (в широком понимании этого термина), мы всегда находим обязательное присутствие тех или иных языковых смыслов, их соположений и комбинаций, на которые опирается содержание сообщения [8, с. 37].

Л. В. Бортэ определяет категорию времени следующим образом: «Отсчет события, связанный с характером его протекания, выражающийся в порядке следования событий (смене фаз) или в продолжительности существования, – это время» [2, с. 316].

Цель статьи – описать восприятие военного времени как языкового смысла и способы языковой репрезентации временных отношений в мемуарах генерала Андрея Васильевича Хрулёва.

Во время войны генерал армии Андрей Васильевич Хрулёв (30.09.1892 – 09.06.1962) занимал должности заместителя наркома обороны СССР, начальника Главного управления тыла РККА (1941 – 1951), народного комиссара путей сообщения (1942 – 1943), начальника тыла Советской Армии (1943 – 1950). Приведём только один факт из его яркой биографии. 9 мая 1945 г. в 5 утра Андрей Васильевич вылетел в Берлин, где находилось 3 млн гражданского населения, которое необходимо было накормить, обогреть, обустроить мирный быт.



Андрей Васильевич обладал феноменальной памятью и начал записывать воспоминания в 1958 г. Рукопись осталась незаконченной, так как в 1962 г. жизнь А. В. Хрулёва оборвалась. Мемуары А. В. Хрулёва не были опубликованы при его жизни и хранились в семье в течение 55 лет. Они сохранили бесценный военный опыт военачальника и отличаются объективностью и непредвзятостью по отношению к историческим личностям. Автор ставит цель «правдиво рассказать обо всём, что было» [8, с. 3]. Он был одним из немногих, кто отстаивал свою точку зрения, невзирая на авторитет Верховного Главнокомандующего. И. В. Сталин говорил о А. В. Хрулёве: «Ему хоть кол на голове теши, он всё своё...». Особенность мемуаров Великого интенданта, как называли генерала, заключается в том, что, «рукопись А. В. Хрулева не вполне вписывается в жанр мемуаров — это не воспоминания, а во многом четкий анализ событий, а нередко и план действий с его реализацией» [8]. О своих должностных обязанностях Андрей Васильевич говорит так: «До войны и во время войны я обязан был обеспечивать нашу армию всеми видами довольствия» [8, с. 3].

В языковом сознании время имеет разную скорость протекания, которая зависит от субъективного восприятия. Скорость протекания времени и его движение в пространстве фиксируют

глаголы *течь, бежать, лететь, идти, проходить, приходить, уходить, выходить, тянуться*. У Андрея Васильевича чаще всего используется глагол *проходит*: *проходит время, проходит полдня*. Например, ***Проходит** некоторое время, мы готовим соответствующую форму, погоны, готовим улучшенный материал, причем в поисках улучшенного материала ничего другого не нашли, как заменить хлопчатобумажное на суконное, на шерстяное* (8, с. 28-29/33).

Война 1941–1945 годов становится для него узлом событий, их центральной точкой, вокруг которой концентрическими кругами выстраивается событийный ряд: время, предшествующее войне; время, совпадающее с войной; время после войны: Предшествующее время обозначают предложно-падежные формы *перед войной, до войны*: *И вот этот завод начали строить **перед войной**, потом законсервировали* (8, с. 16). Если ***до войны*** обращалось внимание на строительство укрепленных районов по Западной границе, разрабатывались различного рода оперативно-тактические приемы на случай нападения противника и на случай занятия нами оборонительного положения, то дальше ничего сделано не было (8, с. 2-3/22).

Во время войны. При описании военного времени чаще всего используется предложно-падежная форма *во время войны*: *Московский узел **во время войны** был очень загружен, и загружен потому, что путевое развитие Московского узла было очень и очень слабое* (8, с. 26). Говоря о Великой Отечественной войне, автор не использует полное официальное название, рассказывая о личных переживаниях, так как для него очевидно, о какой войне он говорит, и это же понимание предполагается у читателей.

Кроме Великой Отечественной войны, Андрей Васильевич являлся участником еще и гражданской войны. Восприятие этих войн отличается, что показывают языковые средства номинации. Описывая этот период, он использует сочетание *во время гражданской войны*: *Всё, что мы пережили **во время гражданской войны**, это наложило какой-то отпечаток на Сталина, и вносилось много предложений, связанных **со временем гражданской войны**; хотя*

эта практика к нашим дням уже не подходила, так как эту войну вели в плановом, организованном хозяйстве (8, с. 8). Автор противопоставляет время гражданской войны времени Великой Отечественной не только по способу организации материально-технического обеспечения, в котором он принимал непосредственное участие, но и по классовому характеру. Как убеждённый большевик, он считает, что «гражданская война в России была войной угнетенных масс против угнетателей» [8, с. 2].

Следующим важным событийным узлом являются различные военные действия: разгром, победа, окружение, наступление, отступление, отход, бой (бои). При их описании автор часто использует предложно-падежные формы, в которых предлог выступает специализированным средством обозначения континуальности либо дискретности времени, обозначает предшествующую, текущую, последующую координацию событий, действий, периодов времени по отношению друг к другу, их повторяемость/неповторяемость, регулярность/нерегулярность.

Предшествующий дискретный период времени обозначает конструкция *к + конкретная дата*: *Все же, несмотря на принятые самые решительные меры, дабы преградить немецким войскам путь в продвижении в глубь нашей страны, к 16 октября 1941 г. сложилось исключительно тяжелое положение, так как немцы захватили Нарофоминск, Калугу и подошли в некоторых местах к Москве на расстояние 50 км* (8, с. 4-5/22).

Континуальность событий передают конструкции с предлогами *при + П.п.*, *в ходе + Р.п.*, *на + В.п.*: *Как правило, при отходе всё стремились взять в свои руки, и имели в виду, что если это будет в руках армейцев, то всё будет взято и вывезено, а если останется местным властям, то останется немцам* (8, с. 9). *В ходе боёв весны 1945 г. большая группировка немецких войск была разгромлена, и Берлин был взят* (8, с. 12). *Комиссия Обороны имела свой аппарат и получала заявки от Генерального Штаба на свои потребности на 2 месяца войны, на полгода, на 1-2-3 года войны* (8, с. 24-25/69).

Последующий дискретный период времени обозначает конструкция *после + Р.п.*: *А что касается оружейных заводов, то достройка завода «Баррикада» в Сталинграде также началась после 30 года* (8, с. 22-23/69).

Автор мемуаров связывает исторические события и с дипломатией, например, с Потсдамской конференцией. При этом он уверен в осведомленности читателей об этой конференции, так как для него эти события свежи в памяти и важны: *После Потсдамской конференции мы очень быстро зашили вновь железные дороги на европейскую колею* (8, с. 24). Для современных читателей обязательно необходим исторический комментарий о том, что Потсдамская конференция была последней официальной встречей лидеров «большой тройки» И. В. Сталина, У. Черчилля и Г. Трумэна. Она проходила 17 июля–2 августа 1945 года в Потсдаме, Германия. Соответственно, после этой даты происходило изменение железнодорожной колеи.

Мирное время автор называет *периодом* и начинает отсчёт от военного, что подтверждает нашу мысль о необходимости разделения мирного и военного времени как противопоставленных и в народном сознании, и в военно-политическом отношении: *Весь период от окончания гражданской войны и до конца 20-х годов наша партия посвятила вопросам восстановления и развития народного хозяйства нашей страны* (8, с. 69). *А что делалось в период 20-х годов?* (8, с. 24-25/69).

Одна из глав мемуаров называется «Предвоенный период», то есть война является ретроспективной точкой отсчёта по отношению к предшествующему мирному времени. Сочетание *военное время* А. В. Хрулёв использует в неофициальном смысле: *Сталин Положение об управлении тыла в военное время утвердил 30 июля* (8, с. 4-5/33). Речь идёт о Приказе наркома обороны СССР № 0257 «Об организации Главного управления тыла Красной армии. Об организации управлений тыла фронта и армии. Положение об управлениях» от 1 августа 1941 г. [7]. Также используется сочетание *в военные годы*: *Планировать же сейчас, сколько мы будем добывать древесины в военные годы, или какое количество будем*

строить школ в военные годы, или жилых домов в военные годы – это можно назвать попыткой «объять необъятное» (8, с. 6-7/8).

Периоды времени А. В. Хрулёв старается обозначить по-военному точно с указанием года, месяца, дня, что приближает рассказ о событиях к летописным хроникам. Например, используются односоставные номинативные предложения: **1943 год. У нас существовала система снабжения почти такая, как в первую мировую войну** (8, с. 12-13/33).

При более точном обозначении времени используется конструкция *какой месяц какого года*: **Октябрь 1941 г. был наиболее насыщен различного рода военными событиями** (8, с. 2-3/22).

Некоторым периодам времени Андрей Васильевич дает детальную процессуальную характеристику: **1932–1934 гг. были годами активного выступления Наркомвоенмора с заявками в правительство на вооружение армии** (8, с. 16-17/69). **Вот этот промежуток времени, от окончания гражданской войны до 1930 года, в стране, в отношении Вооруженных Сил, можно считать периодом становления взглядов. А страна в этот период шла по пути восстановления и развития экономики** (8, с. 26-27/69). Особо выделил А.В. Хрулёв вторую половину октября 1941 г.: **Это были дни трагизма и величия в истории нашей Великой Отечественной войны. В эти дни мы нашли себя, почувствовали душу нашего народа** (8, с. 6).

Несомненно, ключевой языковой единицей измерения ме-муарного времени является предложно-падежная форма лексемы *год* в сочетании с порядковыми числительными: **В течение 1921–1923 гг. происходил процесс демобилизации Красной Армии: было оставлено в её рядах 560 тысяч человек** (8, с. 69). **К концу 1942 года привезли оборудование из Америки, но завод не строился** (8, с. 16). **И с конца 1945 года, вернее с третьего квартала 1945 года, мы уже работали на европейской колее** (8, с. 28-29/33).

Активно используются в тексте и традиционные средства выражения языкового смысла «время», например, наречия времени. Однако наречие *завтра* выражает значение не завтрашнего дня, а в целом будущего периода времени: **Этим ведал Генераль-**

ный штаб, а **завтра** будет вестись тыл, это умаляет значение, роль Генерального штаба, как руководящего органа войны (8, с.12). Наречие *сейчас* обозначает текущий период времени, совпадающий с моментом речевого акта: *У нас есть люди, которые и сейчас очень просто относятся к этим вопросам* (8, с. 26-27/69). Описывая наступление немцев на Москву, А. В. Хрулёв использует наречие *вот-вот*, которое обозначает максимально короткий период времени: *Обстановка в Москве создавалась очень сложная, а сеятели паники не упустили этого сложного момента и начали распространять слухи, что вот-вот немцы захватят Москву* (8, 4-5/22).

Как языковое средство, местоимения обладают прономинальным способом отображения действительности, то есть они передают максимально абстрактное языковое представление о чем или ком-либо. При обозначении времени А. В. Хрулёв использует различные разряды местоимений. Интересно отметить редкое сочетание неопределенного местоимения *такой-то*, категориально соотносительного с именем прилагательным, с именем существительным *срок*: *Проходит полдня, он рассматривает и говорит: Если вы мне дадите 50 автомашин, рабочий батальон, подвезете топливо, я в такой-то срок дам вам это* (8, с. 9). В данном случае местоимение заменяет забытый автором конкретный срок действий. Предположим, что во время конкретной ситуации, которую описывает автор, срок был назван, но поскольку он уже не может быть точно воспроизведен, происходит замена неопределенным местоимением.

Указательное местоимение *тогда*, категориально соотносительное с наречиями времени, замещают обозначение периода действий: *Построили 3 аэродрома: в Куйбышеве, в Казани, и для реактивных двигателей аэродром в Тбилиси. Министром тогда был Булганин* (8, с. 17) Указательное местоимение *этот*, категориально соотносительное с именем прилагательным, используется в сочетании с именем существительным *период*: *Характеристика состояния фронта в этот период* (8, с. 20). Указательное местоимение *это*, категориально соотносительное с именем прилагательным, используется в конструкции *в это время*: *Говорить только о том,*

что железнодорожный транспорт **в это время** терпел трудности, - этого мало (8, с. 24-25/33).

Из определительных местоимений в выражении языкового смысла «время» участвует определительное местоимение *любая*: *При современных условиях ведения войны, когда вы можете быть вовлечены в войну **в любую минуту**, отмобилизовывать армию по системе, которая существовала у царя в 1902 и в 1914 годах, нельзя* (8, 2-3/22).

Еще одним важным средством выражения времени являются связанные словосочетания *в зимних условиях, на следующий день*: *А **в зимних условиях** многое нам дали эти преимущества* (8, с. 28) *На **следующий день** суматоха в Совете Министров* (8, с. 19). Сочетание *в зимних условиях* явно носит отпечаток официально-делового стиля, принятого в военной документации, так как вне ситуации это эквивалент наречия *зимой*, то есть автор сохраняет стиль, характерный для деловой переписки, приказов, распоряжений и т.п.

В придаточных обстоятельственных времени чаще всего используются конструкции с подчинительными союзами *когда* и *пока*: ***Когда** я забираю какие-либо функции или держусь каких-либо обязанностей, я могу доказать, что я с этими функциями справляюсь* (8, с. 12). *А **пока** мы этим занимались, гвардейские части начали десятками появляться* (8, с. 25). Говоря о моменте начала войны, Андрей Васильевич прибегает к фигуре умолчания: ***Когда в ночь на 21-е*** (неотредактированная оговорка А.В. Хрулёва) *июня 1941 года немецкие войска гитлеровских крестоносцев двадцатого столетия напали на Советский Союз, я был...* (8, с. 7). Чувствуется, как ему больно вспоминать этот трагический момент.

Таким образом, можно сделать выводы о том, что А. В. Хрулёв разграничивает военное и мирное время, а также по-разному воспринимает периоды гражданской и Великой Отечественной войн. Мемуары Андрея Васильевича отличаются хроникальностью, точностью в отражении исторического времени, детальностью описания различных периодов. Одним из самых активных номинативных средств выражения категории времени в

мемуарах генерала А. В. Хрулёва является предложно-падежная форма, которая позволяет соотнести момент времени с военными действиями, дипломатическими событиями. Широкая ретроспектива развития материально-технического обеспечения армии дает нам возможность почувствовать дух того времени, его напряженность, героичность. Мемуары Великого интенданта не утратили своей актуальности, содержат важные исторические параллели и являются бесценным источником информации об организации снабжения армии во время войны.

Литература

1. Антюхов А. В., Антюхова С. Ю. Время и пространство в мемуарно-автобиографической прозе // Вестник Брянского государственного университета. – 2010. – № 2. – <https://cyberleninka.ru/article/n/vremya-i-prostranstvo-v-memuarno-avtobiograficheskoy-proze>.
2. Бортэ Л.В. Концепты «время» и «пространство» в общенаучной интерпретации. Особенности их проявления в языке / Л. В. Бортэ // XII конгресс Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы «Русский язык и литература во времени и пространстве». – Под ред. Вербицкой Л.А., Лю Лиминя, Юркова Е. Е. Том 1. – Шанхай, 2011. – С. 313–317.
3. Володина Н. В. «Мемуарный хронотоп» как литературоведческое понятие : к постановке проблемы / Н. В. Володина // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2017. – № 2. – С. 66–71.
4. Калугина Т. В. Роль предложно- падежных форм в выражении языкового смысла «время» / Т. В. Калугина // Культура народов Причерноморья. – Симферополь, 2013. – № 264. – С. 95–97.
5. Попова З. Д. Предложно-падежная форма как средство выражения языковых смыслов / З. Д. Попова // Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. Серия «Филология. Социальные коммуникации». – Симферополь, 2011. – Т. 24 (63), № 2. Ч. 3. – С. 406–411.

6. Сидоренко Е. Н. Языковые смыслы и ономазиологические средства их выражения / Е. Н. Сидоренко. – Симферополь: Крымучпедгиз, 2008. – 128 с.
7. Приказ наркома обороны СССР № 0257 «Об организации Главного управления тыла Красной армии. Об организации управлений тыла фронта и армии. Положение об управлениях» от 1 августа 1941 г., Москва [электронный ресурс] // URL: <https://docs.historyrussia.org/ru/nodes/300254>.
8. Рукопись мемуаров Андрея Васильевича Хрулёва [электронный ресурс] // URL: <https://general-khrulev.com/notes-intendant/>.
9. Шведова Н. Ю. Местоимение и смысл. Класс русских местоимений и открываемые ими смысловые пространства / Н. Ю. Шведова. – М. : Азбуковник, 1998. – 176 с.

И.В. Левина

*Военно-морская академия им. Н. Г. Кузнецова,
Санкт-Петербург*

Е.В. Новикова

*Михайловская военная артиллерийская академия,
Санкт-Петербург*

Военная лирика на занятиях по русскому языку как иностранному (Булат Окуджава «Песня московских ополченцев»)

Аннотация. В статье рассматривается методика работы с военной лирикой на занятиях по русскому языку как иностранному. По мнению авторов, знакомство с поэтическими произведениями о Великой Отечественной войне, в частности, со стихотворением Булата Окуджавы «Песня московских ополченцев», позволяет иностранным учащимся больше узнать о героических страницах истории нашей страны, расширяет их представления о русской языковой картине мира. В ходе анализа поэтического текста выяв-

ляются проблемы, связанные с духовными истоками патриотизма и другими важными нравственными ценностями человека.

Ключевые слова: военная лирика, русский язык как иностранный, Булат Окуджава, московские ополченцы, Великая Отечественная война, анализ стихотворения, нравственные ценности.

В последние годы в условиях обострившейся в мире идеологической борьбы не затихают споры о Второй мировой войне, ее причинах и итогах. Новостные каналы пестрят заголовками с громкими заявлениями, а лидеры разных государств обвиняют друг друга в искажении мировой истории. Для тех, кто родился и вырос в России, не вызывает сомнения, что фашизм был разгромлен главным образом благодаря массовому героизму советских солдат и огромным жертвам советского народа. Однако во многих странах на этот счет высказываются другие мнения, в результате чего в российских средствах массовой информации появился термин «украденная победа».

У преподавателей, работающих в иностранной аудитории, закономерно возникает вопрос - что известно о Второй мировой войне иностранным обучающимся, которые приехали получать высшее образование в России, например, из стран Юго-Восточной Азии, из Латинской Америки, Африки? Как показывают беседы с ними, к сожалению, почти ничего. Между тем владение объективной и правдивой информацией о том, что происходило в прошлом, во многом формирует отношение человека к сегодняшним событиям, определяет его геополитические симпатии и антипатии. Поэтому преподавателям русского языка как иностранного важно знакомить учащихся с документальными материалами, фактами, цифрами, рассказывающими о трагических событиях тех лет. Например, накануне Дня Победы, Дня полного освобождения Ленинграда от фашистской блокады и других памятных дат можно провести специальные занятия, включающие просмотр фрагментов документальных и художественных фильмов, конкурсы на лучшее исполнение военных песен и стихотворений, обсуждение фрагментов из художественных произведений, посвященных Великой Оте-

чественной войне. Отметим, что особый интерес вызывают у иностранных учащихся произведения поэтов и писателей фронтовиков, например, Юрия Бондарева, Андрея Платонова, Александра Твардовского, Константина Симонова, Булата Окуджавы.

Расскажем об некоторых приемах работы с военной лирикой в иностранной аудитории на примере стихотворения Булата Окуджавы «Песня московских ополченцев».

В сочетании слов *военная лирика*, на первый взгляд, заключено противоречие. Слово *лирика* пришло из греческого языка, оно означает *исполняемый под звуки лиры, чувствительный, лирный*. В словаре С.И. Ожегова *лиризм* определяется как чувствительность в переживаниях, мягкость и тонкость эмоционального начала [3]. Как совместить лиричность и описание жестоких будней войны? Творчество Константина Симонова, Александра Твардовского, Юлии Друниной, Булата Окуджавы и других талантливых поэтов-фронтовиков показало, что это возможно. Внимание к внутреннему миру и переживаниям человека, оказавшегося перед лицом страшных военных испытаний, отличает лучшие стихотворения этих авторов.

«Песня московских ополченцев» – одно из известных произведений Булата Окуджавы о войне. Несмотря на лаконизм, всего 12 строк, стихотворение имеет сильный эмоциональный заряд и дает возможность взглянуть на войну глазами ополченцев, вставших на защиту Москвы в трудные и трагические дни 1941 года. «Песня московских ополченцев» в 1978 году прозвучала во второй серии документального телевизионного сериала советско-американского производства о Великой Отечественной войне. Показательно, что в США фильм называется «Неизвестная война».

Поскольку имя Булата Окуджавы обычно незнакомо иностранным учащимся, в предтекстовую работу следует включить краткий рассказ о его жизни и творчестве. Важно подчеркнуть, что поэт сам был участником Великой Отечественной войны, служил в минометном дивизионе, был ранен, после ранения вернулся на службу. В соответствии с данными переписи населения абсолютное большинство выпускников советских школ 1941 года не дожи-

ли до победы, погибнув на фронтах Великой Отечественной войны [1]. К этому поколению принадлежал и Булат Окуджава.

В одном из интервью поэт так рассказал о судьбе своих ровесников: «Однажды мне принесли фотографию, где почти вся наша компания с арбатского двора. 13 мальчиков и девочек. Из тех мальчиков никого в живых уже нет. Только один Сережа. Он прошел всю войну, был ранен, но выжил. А у этих девочек война отняла мужей, женихов, самих покалечила» [4]. Неслучайно свои первые стихи Булат Окуджава написал о войне, эта тема стала одной из главных в его творчестве.

Чтобы иностранные учащиеся поняли, о чем идет речь в «Песне московских ополченцев», приводится краткая информация о трагических событиях первых месяцев войны, о том, кто такие московские ополченцы и какую роль они сыграли в обороне Москвы. Плохо вооруженные и почти не обученные военному делу люди разного возраста и разных профессий добровольно пошли защищать Москву. Немногие сохранившиеся дневники и письма ополченцев свидетельствуют о том, что все они прекрасно понимали – возможности разбить немецкие дивизии и вернуться живыми у них почти нет. Ополченцы смогли задержать врага лишь на несколько недель, но этих недель хватило, чтобы регулярная армия подтянула резервы, создала новые защитные рубежи, в результате чего удалось отстоять Москву.

Лексическая работа с текстом стихотворения начинается с уточнения значения таких слов как: *винтовка, набат, затемнение, душа, писарь*. К некоторым словам и словосочетаниям подбираются синонимы, например: *разносится – звучит со всех сторон, встает перед глазами – появляется в памяти, пребудет – будет, не тая – не скрывая, не пряча*. Между словами *прощай* и *до свидания* существует значимая разница: *прощай* означает навсегда, так говорят, когда нет надежды на встречу. Комментируются метафоры, например, «*затемнение улицы одело*», «*ты научи любви, Арбат*», а также «*душа твоя*» в значении «*душа Москвы*».

Постепенно учащиеся понимают, что в поэтическом тексте важны семантические нюансы каждого использованного слова.

Особого комментария заслуживают слова *Москва* и *Арбат*, которые имеют важную смысловую нагрузку в стихотворении. *Москва* в тексте Окуджавы не только столица Родины, а *Арбат* не только московская улица, которая хранит воспоминания о детстве. Слова *Москва* и *Арбат* являются своеобразным духовным центром творчества поэта. С ними связаны представления автора о дружбе, братстве, чести, человечности. Эти духовные ценности необходимо сохранить в сердце, что бы ни случилось в будущем – об этом говорит повторяющаяся строчка *Москва, душа твоя всегда-всегда пребудет с нами*.

Москва и Арбат символизируют «мир, добро, человечность, культуру, историческую память – все, что противостоит войне, жестокости и насилию» [2, с.303].

Интересно проследить за функционированием в стихотворении местоимений *наш* и *мы*, с которыми связана тема военного братства и общей, одной на всех, судьбы московских ополченцев. Местоимение *наш* появляется уже в первой строчке стихотворения *над нашими домами* и повторяется в четвертой строчке – *далее наше дело*. Местоимение *мы* повторяется несколько раз в разных конструкциях: *расписки за винтовки с нас взяли писаря, долю себе выбрали мы сами, пребудет с нами*. Становится понятно, что в новой реальности лирический герой может найти опору только в тех, кто сейчас рядом, в таких же ополченцах как он сам. Слова прощания с Москвой, повторенные дважды, *несут в себе глубокую психологическую нагрузку, показывая, что жизнь ополченцев уже никогда не будет прежней*.

Можно познакомить учащихся с фрагментом из интервью, в котором Булат Окуджава рассказывает о том, как изменила его война: «Грустью и иронией, т. е. моей творческой зрелостью, я обязан главным образом войне. На войне я рассердился на жестокость судьбы, незаслуженно похитившей близких мне людей, но вместе с тем научился великому чувству прощения и понимания. Война все время со мной: попал на нее в молодое, самое восприимчивое время, и она вошла в меня очень глубоко» [4].

ия и понимания. Война все время со мной: попал на нее в молодое, самое восприимчивое время, и она вошла в меня очень глубоко» [4].

Комментированное чтение завершается прослушиванием «Песни московских ополченцев» в исполнении автора. Соединенные вместе поэтический текст, музыка, голос Булата Окуджавы, фрагменты документальной хроники с уходящими на фронт ополченцами никого не оставляют равнодушным.

Текст стихотворения предоставляет широкие возможности для организации беседы по таким важным темам как *жизнь, война, смерть, патриотизм, подвиг*. Беседа проводится с опорой на вопросы.

- Как вы понимаете смысл названия стихотворения?
- Почему лирический герой обращается к Арбату? Что символизирует для него эта улица?
- Как вы понимаете смысл фразы: «но долю себе выбрали мы сами»?
- Какими словами ополченцы прощаются с родным городом?
- Почему сегодня мы вспоминаем московских ополченцев? Какой подвиг они совершили?
- Были ли ополченцы в истории вашей страны? В каких войнах они принимали участие?

Во время беседы выясняется, что в родных странах учащихся тоже были свои ополченцы. Например, обучающиеся из Вьетнама рассказывают, что во время Вьетнамской войны (1955–1975) массовый героизм проявляли не только военнослужащие, но и гражданское население. Во время антиколониальных войн в африканских странах действовали отряды ополченцев и гражданское население активно участвовало в борьбе за независимость.

В заключение следует сказать, что знакомство с лучшими образцами военной лирики помогает совершенствовать речевые навыки иностранных учащихся, позволяет им больше узнать о героических страницах истории нашей страны.

Литература

1. Андреев. Е.М., Дарский Л.Е., Харькова Т.П. Население советского Союза: 1922 – 1991. М.: Наука, 1998, 143 с.
2. Бутаева З. А. Арбат как центральный хронотоп в поэтической системе Булата Окуджавы: Теория и практика общественного развития. 2010, №4. Стр. 302-305. <http://cyberleninka.ru/article/n/arbat-kak-tsentralnyy-hronotop-v-poeticheskoy-sisteme-bokudzhavy> (26.01.2025.).
3. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка.: М.: АСТ, 2025, 736 с.
4. Окуджава Б. Ваше благородие, госпожа удача. М.: ЭКСМО, 2002, 416 с.

И.А. Митрофанова

*Михайловская военная артиллерийская академия,
Санкт-Петербург*

Повесть артиллериста Г. Бакланова: «Мертвые сраму не имут»

Аннотация. В статье приводится анализ поэтики и стиля повести писателя-фронтовика Г. Я. Бакланова в аспекте категории достоверности, разрабатываемой прозой о Великой Отечественной войне рубежа 1960-х гг. От автора требовался не просто опыт участника войны, но специальная профессиональная компетентность, проявляющаяся в точности употребляемой военной терминологии, конкретности деталей военного быта и др. Служба в артиллерийском полку на протяжении 4-х лет войны дала автору возможность создать произведение, запечатлевающее восприятие, поведение в бою армейских артиллеристов.

Ключевые слова: Г.Я. Бакланов, повесть, категория достоверности, субъектная организация, цитата.

1.

Фронтовая биография писателя Г. Я. Бакланова связана с историей Михайловской военной артиллерийской академии.

На сайте Коломенского (Михайловского) артиллерийского училища, в рубрике «Календарь артиллериста», значится выпускник Григорий Яковлевич Бакланов: «Был направлен во 2-е Ленинградское Артиллерийское Училище, находившееся в г. Белорецк, Башкирской АССР, которое окончил в августе 1943 года, с присвоением воинского звания “младший лейтенант”» [9].

С МБАА училище имеет общую, восходящую к 1820 г. историю. Из офицерских классов Михайловского артиллерийского училища в 1855 г. была образована Академия. С 1937 г. училище называлось 2-м Ленинградским. Перед началом блокады, 22 августа 1941 г., оно было эвакуировано в Белорецк – один из металлургических городов Южного Урала. После войны передислоцированное из Ленинграда в Коломну, в 1998 г. (за 10 лет до своего закрытия) училище воссоединилось с Михайловским военным артиллерийским университетом [9].

Отвечая в 1995 г. на вопросы анкеты ж. «Искусство кино», Бакланов точно привел факты своей военной биографии: «С декабря 1941 года – рядовой гаубичного артиллерийского полка на Северо-Западном фронте. Там три наших армии: 1-я, 27-я и 34-я, в которую входил наш полк, окружали 16-ю немецкую армию <...> В ноябре 1942 года командир полка майор Миронов направил меня во 2-е Ленинградское артиллерийское училище, которое сам когда-то кончал <...> После училища в звании сначала младшего лейтенанта, потом лейтенанта воевал на 3-м Украинском фронте (ранее он назывался Юго-Западным), был тяжело ранен под Запорожьем 11 октября 1943 года. Шесть месяцев и несколько операций в госпиталях, ограниченно-годным, то есть инвалидом, все же вернулся в свой 1232-й артполк, в нем и с ним прошел весь путь до конца войны: Яско-Кишиневская операция, Болгария, Венгрия, тяжелейшие бои в районе озера Балатон <...>» [7].

На информационном портале Министерства обороны «Память народа» размещен учетно-послужной документ, подтверждаю-

щий, что Григорий Яковлевич Бакланов служил с 30.12.1941 до 12.11.1945 в 1232-м армейском пушечном артиллерийском полку и в 387-м пушечном артиллерийском полку в звании лейтенанта [12]. Дополнительные сведения гласят: «Командовал огневым взводом 1232 пушечного-артиллерийского полка <...> Награжден орденами Красной Звезды и Отечественной войны» [9].

Необходимость точных сведений из биографии Бакланова обусловлена следующим обстоятельством. Первые его повести публиковались в период пришедшегося на рубеж 1960-х годов взлета творчества фронтовиков, названного «лейтенантской прозой». Главный художественный принцип нового литературного направления отразило второе название – «окопная правда». Именно проза о войне инициировала в конце 1950-х дискуссии по проблеме достоверности литературно-художественного произведения.

Достоверность получила статус самостоятельной эстетической категории. Было определено, что включение в текст документа, имени исторического лица, фактологических данных не гарантирует читателю восприятие событий как подлинных. «Так называемый “документальный взрыв” 50–60-х годов по сути своей не что иное как резкое изменение критериев достоверности в системе художественно-познавательного мышления <...>» [1, с. 46]. Фронтовая проза вырабатывала новые приемы, обусловленные тем, что «в 50-е годы в литературе об Отечественной войне степень компетентности автора становится решающим показателем достоверности произведения. Одновременно усиливается жесткость предъявляемых к авторской компетентности требований: мало быть одним из участников событий; надо, чтобы специфический характер личного участия в событиях не вызывал сомнения в высшей степени квалифицированной их оценки и интерпретации» [1, с. 48]. «Безусловной мерой этих возможностей стало: профессиональная подготовленность, знания и опыт личности в той специальной сфере, которая является предметом его познания; способность к объективным оценкам и выводам. Эти требования эстетическое сознание XX века и предъявило к авторам – причем, в первую очередь, к тем, кто обращается к наиболее значительным общественно-историческим событиям» [1, с. 48].

Профессиональный опыт Г. Я. Бакланова обеспечил достоверность повести «Мертвые сраму не имут», впервые опубликованной в ж. «Знамя» (№ 6) в 1961 г.

2.

Состоящая из 8 глав, на событийном уровне повесть делится на три части. Главное сюжетное событие происходит в 1-й части (1-5 главы) – это «трагический бой артдивизиона, попавшего на марше под массированный удар немецкой танковой колонны» [4, с. 424]. В 6-7 главах оставшиеся в живых артиллеристы на отбитых в бою немецких машинах прорываются через линию фронта к своим. 8 глава – допрос участника события не участвовавшими в нем персонажами.

Автор не предоставляет читателю экспозиционных данных. Читатель самостоятельно отбирает сведения, рассеянные по разным субъектным сферам: принять немецкий танковый удар должен «дивизион тяжелых гаубиц-пушек» [3, с. 279], однако «то, что называлось тяжелым артиллерийским дивизионом, были на самом деле две неполные батареи: три пушки и четыре трактора» [3, с. 279]. Состав полка выясняется из воспоминания начальника штаба Ищенко: «его прислали в полк одним из восемнадцати командиров взводов» [3, с. 319]. Обнаруживается характеризующая изложение арифметическая точность: в составе артиллерийского полка три дивизиона, по три батареи в каждом, в каждой батарее по два взвода – огневой и управления. Командует дивизионом майор Ушаков, замполит дивизиона – капитан Васич, начальник штаба – капитан Ищенко, начальник разведки дивизиона – капитан Мостовой.

Название полка дается дважды. В начале повести – перед боем – во внутренней речи Васича: «Один из трех дивизионов 1318-го артиллерийского полка!» [3, с. 294]; в 3-й части – после боя – во внутренней речи командира полка полковника Стеценко: «Уже для командира корпуса подразделение, которое он приказал срочно ввести в бой, было просто первым дивизионом 1318-го артиллерийского полка. Но для Стеценко это был дивизион его полка. С этими людьми он прошел войну и многих из них любил» [3, с. 332]. В эмоционально

окрашенных контекстах оно призвано свидетельствовать преданность героев своему полку, полковому братству.

Начало текста фокусирует внимание на центральном художественном образе 1-ой части – «орудие», «трактор с орудием», «три пушки и четыре трактора» [3, с. 279], «тяжелые, малоподвижные орудия» [3, с. 299].

По-видимому, имеется в виду 152-мм пушка-гаубица с буксирующим ее трактором-тягачом: «В период Великой Отечественной войны с успехом применялась советская 152-мм гаубица-пушка образца 1937 г. (МЛ 20) в буксируемом или самоходном вариантах» [6, с. 181]. В последней главе номинация орудия по калибру присутствует в речи капитана СМЕРШа Елютина: «Тоже ваши системы – стопятидесятидвух...» [3, с. 331]. Елютин – летчик, носитель внешней по отношению к объекту точки зрения. Тогда гипероним «орудие» имеет коннотацию элемента речи профессионалов.

Образ «орудия» воплощает лексика с предметной семантикой: «пушки в чехлах» [3, с. 288], «шло орудие на высоких колесах, бежал расчет с охапками хвороста» [3, с. 304], а также термины и воспроизводимые сочетания: щит орудия, станина, огневой взвод, дивизион, занять огневые позиции, занять круговую оборону, рыть орудийные окопы; профессионализмы («батарейцы»); обороты «выслал вперед командира первой батареи и огневики с кирками и лопатами рыть огневые позиции» [3, с. 295], «орудие раньше всех выйдет сейчас на позицию, и откроет огонь по танкам, и даст всех отойти» [3, с. 304]. Лексика характеризует субъектов речи как профессионалов-артиллеристов.

Образ «орудия» определяет пространственно-временные характеристики локуса, в котором происходят события. По словам В. Быкова, у Бакланова каждая «военная повесть <...> это еще и документ, множеством явных и едва уловимых примет привязанный к конкретному периоду войны, месту, определенным боям. Так, “Пядь земли” – это один из днестровских плацдармов 1944 года. “Мертвые сраму не имут” – фронтовой эпизод зимы того же года на Украине <...>» [5].

Конкретность места и времени достигается характеристикой ландшафта – холмистая местность – и погодными условиями: метель, глубокий снег, лёд, то есть тем, что препятствует перемещению тяжелых гаубичных пушек и возможности принять бой. Предметные описания множат названные характеристики: «Неуклюжий поезд – трактор и орудие – начал карабкаться сквозь метель по обледенелому склону» [3, с. 293]; «Пять километров холмов было позади, и три еще оставалось до места. И на каждый из этих холмов по обдутому ветрами, обледенелому склону пушки тянули вверх лебедками, вниз осторожно спускали на тормозах» [3, с. 294].

Образ «орудия» определяет и поведение всех персонажей: «пробежал тракторист третьей батареи разогреть трактор»; «За орудием спешили огневики, взволнованные и сосредоточенные» [3, с. 287]; немцы «шли сюда на звук трактора» [3, с. 296]. На протяжении боя пушки находятся в фокусе внимания майора Ушакова, приказывающего ординарцу: «Передашь комбатам: орудия отводить к лесу» [3, с. 300]; Ушаков «крепко взял» Васича за плечи: «Задержишь танки! Гранатами, зубами! Не отходить, пока не отойдут орудия» [3, с. 300]. После гибели Ушакова ответственность за орудия берет Васич: «Подрывай пушки! <...> Кто побежит от пушек – стреляю!» [3, с. 308].

Изложение ведется в кругозоре участника события: «Васич бежал, прижав к боку бьющийся в ладонях автомат. Он не видел – знал, чувствовал, что за ним, рядом с ним в едином слившемся крике бегут люди на выстрелы, выставив перед собой огненные трассы пуль. В метели все сшиблось, смешалось. Каски. Распыленные в крике рты. Рвущиеся из земли огненные вспышки гранат» [3, с. 309]. Общий план сменяется крупным, выхватывающим деталь экипировки, часть лица. Языковая цепочка распадается на предложения разного объема. Текст не организован законами книжной речи, передающей спокойную интонацию рассказа о давно пережитых событиях.

Н. Д. Арутюнова концептуализировала различия синтаксического облика русской прозы XIX и XX вв.: «Та или другая соотнесенность элементов сообщения зависит от точки зрения на события, от воззрений говорящего» [2, с. 193]. Иерархическая, синтагматиче-

ская организация прозы XIX в. связана с личностью автора [2, с. 193]. Синтаксическая модель актуализирующей прозы XX в. обусловлена точкой зрения героя: «Проза подобного типа стремится создать у читателя прежде всего непосредственные, “актуальные” ощущения, вызвать “эффект присутствия”, оказать эмоциональное воздействие» [2, с. 196]. В отличие от классической, «молчащей» прозы XIX в., проза XX в. – звучащая: «с устной речью сближает прозу этого типа и функциональная роль интонации» [2, с. 199]. «Тенденция к самостоятельному предиктированию каждого элемента информации», «дробление синтагматической цепочки на ряд интонационно законченных высказываний», «тенденция формировать высказывание как коммуникативную единицу интонационными, а не собственно грамматическими средствами, следствием чего является рост количества безглагольных предложений» [2, с. 198], «нерасчлененность модуса и диктума» [2, с. 199] – исследователь определяет принципы актуализирующей прозы.

Приемами актуализирующей прозы осуществляется переход из одной субъектной сферы в другую: «Близко горел трактор. Овраг был залит дрожащим красным светом. И в этом мутном свете косо неслась красная метель. Люди стояли, обступив Васича. Запавшие виски, провалившиеся щеки, в блестящих глазах отражался пожар. Они смотрели на Васича этими исступленно блесевшими глазами. Он остановил их, он крикнул: «Стой!» – он должен знать, что делать дальше» [3, с. 308]. Малораспространенные предложения поочередно фиксируют внимание на каждом объекте действительности. Назывные – выражают восприятие Васича: в мутном свете герой видит только части лиц. Анафорический тройной повтор местоимения третьего лица (прием иллеизма) эксплицирует уверенность героя в том, что спасет людей.

С одной стороны, стиль повести тяготеет к синтаксису разговорной речи. С другой – это металогический, насыщенный тропами, фигурами речи стиль.

Лирическое начало улавливается в контекстах, организованных приемом стилистической конвергенции – это «скопление в одном месте текста нескольких стилистических приемов (фигур и тро-

пов) на менее экспрессивном фоне, что привлекает к выделенному фрагменту текста внимание читателя или слушателя» [14, с. 138]. Внимание автора к форме словесного выражения подчеркивает значимость содержания.

«А еще ниже, на другом конце троса, толкали в это время орудие. Облепив его со всех сторон, крича охрипшими голосами, с напряженными от усилия зверскими лицами, упираясь дрожащими ногами в землю, батарейцы толкали орудие вверх – руками, плечами, грудью. Под напором ног земля медленно отъезжала назад. Шаг... Шаг... Шаг... Медленно, с усилием поворачивается огромное, облепленное снегом колесо пушки. Оскаленные рты, горячее, прерывистое дыхание, пот заливает глаза» [3, с. 297].

Во втором предложении левое распространение на 4-х обстоятельствах передает интонацию растущего напряжения; анапест предикативной основы – «батаре'йцы толка'ли ору'дие вве'рх» – фиксирует ритмичные физические толчки, поддерживаемые асиндетоном: «руками, плечами, грудью». Тройной повтор номинативных предложений с паузами осуществляет вхождение в сферу сознания неименованного героя. Отсутствие имени позволяет воспринимать его как близкого автору субъекта. Переход на настоящее актуальное время помещает читателя в изображаемую картину. Элементы симметрии предпоследнего (два обстоятельственных компонента, два определения) и последнего предложения (первое номинативное на два слова, второе – на три, двусоставное – на три слова), крупные планы, совмещающие зрительное восприятие («оскаленные рты») и субъективное состояние («пот заливает глаза»), – «совокупность риторических приемов, фигур и тропов, взаимно усиливающих друг друга» [14, с. 140] передает смену ритма и интонации, которые усваиваются воспринимающим сознанием – крайнее напряжение сил персонажей, а также автора, в процессе написания вновь переживающего происходившее, непосредственно передается читателю.

Итак, образ гаубицы-пушки, являющийся стержнем, соединяющим уровни поэтики и стиля повести; отсутствие обращенного к читателю метатекста, актуализирующего семантику вымысла; многосубъектность, создающая эффект непосредственных свидетельств

участников события, состояние которых улавливается синтаксисом актуализирующей прозы; «минимальная дистанция между автором и героями благодаря поразительно точной художественной памяти придают повествованию обнаженную, непререкаемую, как бы мемуарную достоверность» [4, с. 405].

3.

Третью часть повести – заключительная 8-я глава – занимают две драматические сцены. В первой – сотрудник СМЕРШа капитан Елютин допрашивает сбежавшего с поля боя Ищенко. Помимо сюжетной роли образ Елютина выполняет другую функцию: он летчик, профан в артиллерийском деле:

– “Стать на позицию...”, “Походное боевое положение” – перебил Елютин. – Вот в соседней бригаде... Тоже ваши системы – стопятидесятидвух... Комбат... Как его? <...> Вел батарею в походном, как ты говоришь, положении, видит – танки! Ни в какое боевое положение он ее не приводил, времени у него на это не оставалось. Развернулся, ахнул! Ахнул! Восемь снарядов – два танка горят! Полулай орден!» [3, с. 331].

Абсурдность слов Елютина проясняет читателю комментирующая внутренняя речь Ищенко: «С точки зрения артиллериста, Елютин говорил немыслимые вещи. Когда пушка в походном положении, ствол специальным механизмом оттянут назад. Из нее не то что стрелять, ее зарядить в таком виде невозможно. В артиллерии это знает каждый повозочный. Елютину кто-то что-то рассказывал об этом случае, и он уверенно говорит сейчас вещи, которых ухо артиллериста просто слышать не может» [3, с. 331].

Профессионального артиллериста Ищенко коробит рассказ дилетанта, однако личный мотив – страх за себя – мешает ему опровергнуть «фейк».

В то время как начало повести маркирует оппозиция реальность – документ, не отражающий действительного положения дел (значилось, что бой принимает «дивизион тяжелых гаубиц-пушек»), конец текста организует оппозиция реальное событие – его фиксация в слове. Живой свидетель боя – начальник штаба дивизиона Ищенко, однако его показания так же недостоверны, как документ или пере-

сказ фронтовой байки: «Если бы об этом бое, во время которого почти безоружные люди сожгли шесть танков, дрались и умирали, не пропуская немцев, рассказывал Ушаков, которому нечего стыдиться, он бы рассказывал с болью, но и гордостью. Ищенко оправдывался. Он мог оправдываться только за себя, но он рассказывал о дивизионе и получалось, что в действиях всего дивизиона <...> было что-то постыдное, что он старался скрыть» [3, с. 330]. Из редкого у Бакланова комментария объективного повествователя явствует, что правдивость слова свидетеля пропорциональна его личному поведению в бою.

По-видимому, в подтексте можно уловить авторское понимание достоверности, которую обеспечивает, помимо профессионализма говорящего, еще и право, определяемое нравственной оценкой его фронтового поведения.

Коммуникативная ситуация допроса усложняется интенцией командира полка Стеценко: «Но то, что произошло в дивизионе, видел Ищенко, и об этом он спрашивал его. Он ничего уже не мог изменить сейчас, но он хотел знать, как дрался дивизион, как погиб Ушаков. Слава живет и посмертно. С труса даже смерть не смывает позора. И небезразлично, как люди будут вспоминать твое имя, люди, ради которых ты жил и погиб. Понимал ли Ушаков, что бойцы его дерутся не зря? Не в их силах было остановить танки, но тот, кто с честью погиб в этом трудном бою, не ведает срама после смерти» [3, с. 332]. Формируется следующий смысл: достоверность рассказа о доблести принявших смерть воинов необходима, чтобы в веках сохранить о них память. Ситуация допроса инициирует смыслопорождение, отсылающее к заглавию повести.

На приеме контраста звучит диалог Ищенко со своей совестью, когда после допроса он проходит мимо лежащего в кузове машины мертвого Васича: «Было только нехорошо, что он что-то там не так говорил про него. Но он тут же успокоил свою совесть: Васич мертв, ему уже ничего не нужно и не страшно. Мертвые сраму не имут. Что бы там ни было, дома у него получают обычное извещение: “Пал смертью храбрых...”» [3, с. 335].

Речи обоих героев связывает «древнерусская пословица *Мертвые сраму (срама) не имут*» [11, с. 177]. Словарь фиксирует ее

значения: «1. Призыв к совершению благородного, но смертельно опасного поступка, оправданием которому может быть посмертная слава и память благодарных потомков: лучше погибнуть за правое дело, чем жить трусом. 2. Констатация незащитности, безответности тех, кто отошел в мир иной, а потому (иногда) своеобразное предостережение тем, кто осуждает покойных» [15, с. 394]. Используя словосочетание во 2-м значении, Ищенко обесценивает подвиг погибших, в то время как слова Стеценко актуализируют 1-е значение, подразумевающее абсолютную ценность деяния героя.

Слово «срам» в словаре В. И. Даля имеет синонимическое толкование: «срам, стыд, позор, поруганье, бесчестье, срамота, соромота, поношение, студи; укор совести или людей, за нарушение приличия, обычая или за подлый поступок» [8, с. 275]. Семантическая разница слов объясняется в статье, посвященной парной конструкции *стыд и срам*. Ссылаясь на труды В. В. Колесова, В. М. Мокиенко пишет: «Слова *стыд* и *срам*, по его мнению, отражают сугубо чувственную реакцию на свое или чужое поведение: стыд — физическое ощущение студа (стужи, холода), проходящие по спине “мурашки” от сознания совершенной ошибки; срам же — всего лишь соборный упрек за такую ошибку. Совмещение субъективного переживания и объективного ощущения и рождает устойчивую этическую формулу *стыд и срам*, в которой, по свойственной русской ментальности традиции, соединены признаки субъекта и объекта» [11, с. 175].

В повести развит мотив стыда и срама при отчетливом различении внутренней точки зрения субъекта (разведчик «чувствовал себя постыдно. Там, на поле, под разрывами, под огнем танков дрались и умирали ребята, его товарищи, а он здесь в безопасности <...>» [3, с. 305]) и внешней точки зрения на объект: когда оправдывался Ищенко, «Васич ни разу не глянул на него: не мог, холодело сердце» [3, с. 320]. В последней главе текста мотивы стыда и бесчестья объединяются с мотивом памяти («встали, чтя память погибшего дивизиона, встали перед ним, живым, вышедшим из этого боя» [3, с. 329]).

Таким образом, аксиологическая значимость цитаты «Мертвые сраму не имут» подчеркнута тройным повтором: в субъектных сферах 2-х персонажей и автора в сильной позиции заголовка, а так-

же старославянским языком, в истории русского литературного языка отвечающим за выражение высоких смыслов.

Цитируемые слова принадлежат князю Святославу Игоревичу, сыну княгини Ольги – не знавшему поражений «великому полководцу и правителю» X века [10, с. 237]. Святослав произнес их в ситуации крайней опасности для своего войска. Речь идет о событиях 970–971 гг., когда князь выступил против Цимисхия, злодейски убившего византийского императора Никифора II Фоку. Цимисхий собрал со всех городов и весей империи разноплеменное войско и в 971 г. осадил дунайскую крепость Доростол, в которой стоял Святослав. О положении дел русской дружины «поведано в хронике византийца Иоанна Скилицы: он писал о воинах Святослава, что “на помощь им не приходилось надеяться. Одноплеменники были далеко, соседние народы... боясь ромеев, отказывали им (русским) в поддержке, у них не хватало продовольствия... К ромеям же каждый день притекали, как из неисчерпаемого источника, всевозможные блага и постоянно присоединялись конные и пешие силы”» [10, с. 244-245].

Через три месяца сражений Святослав собрал совет, на котором произнес «заветные слова», сохраненные в «Повести временных лет»: **«Уже нам некамо ся дети (некуда деться), волею и неволею стать противу; да не посраим земле Русские, но ляжем костьми, мертвыми бо срама не имам. Аще ли побегнем, срам имам. Не имам убежати, но станем крепко, аз же пред вами пойду: аще моя глава ляжет, то промыслите собою» (позаботьтесь сами о себе).** О том, что Святослав исполнил свое обещание – “пред вами пойду”, – свидетельствовал Лев Диакон; “...выслушав речь своего повелителя, россы с радостью согласились вступить в опасную борьбу... они... построились в мощную фалангу и выставили вперед копья... с неистовой яростью бросался Святослав на ромеев и воодушевлял к бою ряды своих” <...>» [10, с. 245].

Благодаря тому, что слова Святослава повторяются в позициях заголовка и конца текста, создается эффект, что в многосубъектной структуре повести к голосам героев-артиллеристов присоединяется голос князя Святослава и воинов, которым баклановские герои

наследуют. Такое понимание подготавливает мотив преемственной эстафеты: «С тех пор как живет человечество, сын учится у отца, перенимает и гордится, становясь похожим на него... Между сапогами Васича стоял на глиняном полу босой мальчик, солдатский сын, и Васич осторожно касался коленями его худого тела» [3, с. 284]; «Мать моя провожала отца на фронт, когда меня еще не было. И вот я тебя провожаю. Неужели это всегда так, из поколения в поколение?» [3, с. 288].

В поведении героев проявляется братское самоотвержение, присущее Святославу и его воинам: «прикрывая отход разведчиков, вызывал огонь на себя» [3, с. 300]; «и те, кто полз, увидели, как он встал перед ними во весь рост с яростным лицом и автоматом в поднятой руке, словно заслонив их собою от пуль и немцев» [3, с. 309].

Следующие один за другим эпизоды гибели начальника разведки Мостового и командира дивизиона Ушакова объединяет мотив жизни, не заканчивающейся с физической смертью героя. Во время боя Мостовой перестает ощущать свое тело («Как чужую, Мостовой увидел на снегу свою кровь <...> Но боли не было, и рука держала ружье» [3, с. 303]. Сосредоточенность на танке («Среди выстрелов и огня он вел на конце ружья танк») упраздняет чувственное восприятие окружающего. «Ослепительно сверкнувший огонь и еще что-то острое вошло в него, в мозг его, в тело, вошло безболезненно и мягко, словно не было в нем ни костей, ни нервов. И Мостовой почувствовал странную невесомость, кружение и пустоту. Но и летя в пустоте, он еще боролся, он чувствовал, что его отрывают, и не давал оторвать себя от земли, хватался за нее руками, которых у него уже не было» [3, с. 303]. Изобразительное повествование показывает, как при жизни Мостовой высвобождается из своей физической оболочки и продолжает бой. Осознающий неминуемую гибель и принимающий бой человек вместе с заботой о своей жизни оставляет и телесную оболочку. Так в нем являет себя его дух. Выбранное поведение «Не имам убежати, но станем крепко» в духовном смысле абсолютно самоценно, поэтому сохраняется в веках.

В книге, посвященной военной прозе, фронтовик Бочаров писал: «жизнеутверждение – это преодоление, то есть нравственный

процесс»; «<...> Присущее советской военной прозе жизнеутверждение есть по своей эстетической сути процесс, обусловливаемый диалектикой внутреннего равновесия» [4, с. 73]. Бочаров определил, что в прозе Бакланова принцип внутреннего равновесия заключается во взаимодействии двух начал. С одной стороны, Бакланов «придирчиво точен в любых деталях фронтового быта <...> его повести насыщены деталями, доступными только тем, кто сам воевал» [4, с. 431]. С другой стороны, «он точен и в воссоздании фронтового бытия. *С его неизбежностью жертв <...> С его презрением к жалеющим себя*, ибо “за тех, кто жалеет себя в бою, другие расплачиваются кровью. Это закон войны”. *С его убежденностью* в том, что “живые не идут в бой умирать. Живые думают о жизни”. Можно сказать, что его повести – баллады о героизме <...>» [4, с. 432]. А. Г. Бочаров выделил курсивом анафоры, формулирующие сущность фронтового бытия – это утверждение продолжающейся после смерти жизни. Как представляется, здесь заключена пасхальная идея.

Возможно, близкий смысл подразумевал Н. Подосокорский, в статье о ранних произведениях Бакланова отметивший: «если в начале всех трех повестей господствует ночь, освещаемая звездами и лунной, то в самом финале всегда появляется “непобедимое солнце”, напоминающее, что главная битва происходит в другом измерении и что всегда есть те, кто подхватят оружие павших» [13].

По всей видимости, принцип равновесия достоверной и одновременно совершенной словесной формы обеспечивает этот прямо не выраженный высокий смысл.

О взаимосвязи точного свидетельства о свершенном и совершенной художественной формы писал В. Быков в связи с повестью «Южнее главного удара»: «Но эта первая военная повесть Г. Бакланова явилась для меня необыкновенно наглядным примером того, как неприкрашенная военная действительность под пером настоящего художника зримо превращается в высокое искусство, исполненное красоты и правды» [5].

Достоверность военной повести обусловлена идеей неповторимости личности и деяния воина, «не убежавшего, но ставшего крепко». Достоверность обеспечивается опытом, фактологически

точным восприятием происходящего на поле боя и профессиональным знанием автора-артиллериста. Художественная отделанность формы словесного выражения призвана быть достойной тех, чью память сохраняет. «Повесть временных лет» запечатлела на века слова князя Святослава о духовной сути воинского подвига. Писатель-фронтовик Григорий Яковлевич Бакланов запечатлел суть подвига артиллеристов в написанной почти 65 лет назад повести «Мертвые сраму не имут».

Литература

1. Аринштейн Л.М. Достоверность как эстетическая категория // Уч. зап. Ивановского гос. пед. ин-та. О художественно-документальной литературе. Т. 105. Сб. 1-й. Под ред. проф. П.В. Куприяновского. Иваново, 1972. С. 36-53.
2. Арутюнова Н.Д. О синтаксических типах художественной прозы // Общее и романское языкознание. М., 1972. С. 189-199.
3. Бакланов Г.Я. Собрание сочинений: В 4-х т. Т. 1. Южнее главного удара; Пядь земли; Мертвые сраму не имут; Июль 41 года. М.: Худож. лит., 1983. С. 279-336.
4. Бочаров А.Г. Человек и война. Идеи социалистического гуманизма в послевоенной прозе о войне. Изд-е 2-е, доп. М.: Сов. писатель, 1978. 477 с.
5. Быков В. Верность памяти // Быков. Собр. соч. в 4-х т. Т. 4. М.: Молодая гвардия, 1986. URL: <https://lib.ru/PROZA/BYKOW/publicism.txt> (дата обращения: 15.05.2025).
6. Военный энциклопедический словарь. М.: Военное изд-во, 1986.
7. «Война гуляет по России, а мы такие молодые». На вопросы отвечает Г. Бакланов // Искусство кино. 1995. № 5. URL: <https://csdfmuseum.ru/articles/1272> (дата обращения: 15.04.2025).
8. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. Т. IV. М.: Рус. яз., 1980.
9. Клуб выпускников Коломенского (Михайловского) Артиллерийского училища. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.kau.su/ru/calendar/297> (дата обращения: 15.05.2025).

10. Кожин В. От Византии до Орды. История Руси и русского Слова. М., 1996.
11. Мокиенко В.М. Стыд и срам в восточнославянской паремиологии // Этнолингвистика. Ономастика. Этимология: материалы V Междунар. науч. конф. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2022. С. 174-180. URL: https://inslav.ru/sites/default/files/editions/2022_etnolinvistika_onomastika_etimologija_materialy_v_nauch_konf.pdf (дата обращения: 15.05.2025).
12. Память народа. Информационный портал МО РФ. [Электронный ресурс]. URL: https://pamyat-naroda.ru/heroes/kld-card_uchet_officer614690/ (дата обращения: 15.05.2025).
13. Подосокорский Н. Человек на войне: о трех ранних повестях Григория Бакланова 1957–1961 годов // Знамя. 2023. № 9. URL: <https://znamlit.ru/publication.php?id=8773> (дата обращения: 15.05.2025).
14. Хазагеров Г.Г. Риторический словарь. М.: Флинта, 2009.
15. Шулежкова С.Г. «И жизнь, и слёзы, и любовь...» 1500 крылатых слов и выражений русского языка. Происхождение, значение, судьба. М.: Флинта: Наука, 2011.

О.И. Митрофанова

*Михайловская военная артиллерийская академия,
Санкт-Петербург*

Произведения о Великой Отечественной войне на занятиях РКИ (из опыта работы)

Аннотация. В статье рассматривается представление о повести Бориса Васильева «А зори здесь тихие» (1969) как о тексте, воспевающем подвиг советских людей в период Великой Отечественной войны. Борис Васильев показывает драматизм положения девушек на фронте, трагическую бессмысленность женского участия в войне. Все героини повести своим воспитанием сориентиро-

ваны на жизнь в семье, попадание в армию было результатом внешних обстоятельств их жизни или выбора после гибели родных. В армии они продолжают жить по правилам мирного времени, всеми силами оттягивая свое превращение в «бойцов», что и служит важной причиной их гибели. Цель данной работы – это показать весь ужас войны и донести до иностранных военнослужащих, почему победа в войне 1941 -1945 годов так важна для нашей страны.

Ключевые слова: история и культура страны; советская литература; военные повести; тема Великой Отечественной войны; Великая Отечественная война; тема женщины на войне; методика преподавания РКИ.

Русский язык, обладая огромным потенциалом, может реализовать его только в ходе практической цели обучения, когда в результате коммуникативно-познавательной деятельности обучающиеся будут расширять свой общеобразовательный кругозор, совершенствовать мыслительные функции, чувства и эмоции.

Спецификой преподавания русского языка как иностранного является необходимость привлечения обширной информации о культуре, истории, обычаях и традициях страны изучаемого языка. Большая часть информации такого рода содержится в национальной литературе, имеющей значительное количество специфических реалий. На занятиях по русскому языку использование литературных источников носит прикладной и развивающий характер: способствует развитию лингвистических умений и навыков (обогащение лексики, умение работать с устойчивыми языковыми единицами, навыки перевода), а также развивает эмоционально-чувственную сферу обучаемых. По словам исследователей, «языковые единицы воспринимаются как носители информации об особенностях менталитета и, как следствие, поведенческих норм иноязычного общества» [3, с. 23]. Все данные аспекты в полной мере присущи литературным текстам о военных событиях.

Для военного вуза является важным, чтобы иностранные военнослужащие знали военную историю нашего государства, во-

енные традиции и ценности. С этой целью начиная с Элементарного уровня подготовительного курса постепенно вводятся тексты о русских космонавтах, летчиках, моряках, полководцах прошедших веков и о героях современных, тексты о днях воинской славы России, а также о городах-героях. И несмотря на регулярное чтение подобных текстов, на походы в музеи и просмотры и обсуждения фильмов о войне, обучающиеся, отвечая на тестовое задание (День Победы считается одним из самых важных праздников, потому что... 1) это выходной день, 2) в этот день проводится парад на Красной площади, 3) люди понимают его значимость для всего народа) выбирают вариант «это выходной день». На наш взгляд, это свидетельствует о непонимании иностранными обучающимися русских национальных ценностей и значимости военных побед.

В XXI веке актуальным остается детальный анализ последствий Второй мировой (Великой Отечественной) войны, т.к. ее результаты во многом определяют облик современности. В условиях продолжающихся военных конфликтов, проявления различного рода насилия над личностью и, что самое страшное, в условиях возрождения фашизма, военная тематика требует переосмысления в рамках общечеловеческих этических императивов, с лингвокультурологической точки зрения, т. к. художественные тексты военной тематики способствуют рассмотрению языка как составной части духовной жизни общества, ориентации в социокультурном поле, формированию гуманистического мировоззрения и определенных норм поведения.

Главная сложность применения литературы такой тематики для обучения иностранных студентов заключается в ее жанровой модификации и доминировании так называемых «больших» литературных форм: романов и повестей. Целесообразным для изучения военного контекста является использование небольших по объему стихотворных форм или рассказов с ярко выраженной проблематикой. Необходимо помнить, что на занятии главным всегда остается работа с текстом, а разнообразные методы, приемы и формы работы будут способствовать разностороннему развитию личности.

Как можно использовать на занятиях РКИ повести Б. Васильева «А зори здесь тихие», точнее, фильма по одноименной повести? Конечно, подобная работа возможна далеко не в каждой группе, особенно учитывая поздний приезд групп, когда времени и так катастрофически не хватает для освоения Рабочей программы. Но если уровень языковой подготовленности группы соответствует требованиям, позволяет время, то результат такой работы будет очень высоким, особенно в воспитательном плане: такое занятие позволяет представить нашу историю иностранным военнослужащим так, как это чувствуем мы, как пережил наш народ 80 лет назад.

На этапе знакомства с повестью «А зори здесь тихие», по которой был снят одноименный фильм, необходимо дать некоторые сведения об авторе, заключающиеся в обозначении этнической принадлежности, его участие в Великой Отечественной войне. Далее нужно ввести обучаемых в контекст событий Второй мировой (Великой Отечественной) войны, разграничив данные понятия. К сожалению, часто даже события Второй мировой войны знают далеко не все.

Перед просмотром фильма необходимо провести работу, направленную на снятие лексических трудностей, которые могут возникнуть у обучающихся. Предлагается список новых слов для семантизации: свершиться, рубеж, тщетно, внезапно, болото, вывороченный, обледенелый, колючий, миномет, отрезанный, окоченевший и др. Проводится подбор синонимов к словам из текста, например: свершиться — произойти, тщетно — без результата, внезапно — неожиданно, окоченевший — замерзший и затвердевший и т.д.

Мы рассматривали само понятие «Война», записывали ассоциативный ряд, что вызывает данное слово (смерть, страдания, разрушение, ненависть, боль и т.д., мужество, героизм, подвиг). Далее, историческая справка: сколько человек погибло в СССР. Для сравнения можно спросить, сколько человек сегодня проживает в стране обучающихся. Как правило, эта цифра иногда в половину меньше наших погибших.

Далее мы знакомимся с героями повести, читали портретные характеристики девушек, разбирали незнакомую лексику.

После просмотра фильма продолжается работа, которая затрагивает все аспекты обучения РКИ. Обучающиеся первым делом говорят о впечатлении, которое произвел на них фильм, аргументируя свои ответы. Можно зачитать портретные характеристики героинь и попросить курсантов определить, кому из девушек они принадлежат. Большой выбор упражнений по грамматике и синтаксическим конструкциям: выбрать и вставить в предложение правильную форму падежа (время глагола, вид глагола и т.д.), подобрать синонимы, задать вопросы к предложениям и т.д.

Таким образом, использование на занятиях РКИ произведений о Великой Отечественной войне не только знакомит обучающихся с важнейшим событием мировой истории, но и показывает, что в картине мира носителей русского языка и культуры «война» - это один из фундаментальных концептов.

Литература

1. Воронцова Ю. А., Хорошко Е. Ю. Внеаудиторное чтение как часть образовательной стратегии при обучении РКИ // Проблемы современного филологического образования. Сб. научных статей конференции «Современное филологическое образование: проблемы и перспективы». Москва Ярославль, 19 апреля 2017 года. Выпуск XV. — М., 2017. С. 90–94.
2. Мельник Ю. А., Штехман Е. А., Биякаева А. В. Работа с художественным текстом в рамках модуля «Внеаудиторное чтение» // Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность. Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан. Сб. статей IV Международного конгресса преподавателей и руководителей подготовительных факультетов (отделений) вузов РФ и V Всероссийской научно-практической конференции. — М., 2021. С. 556–560.

3. Павлова Т. С. Художественный текст как средство военно-патриотического воспитания иностранных военнослужащих из стран ближнего зарубежья // Сб. материалов докладов V юбилейной межвузовской научно-практической конференции «Обучение русскому языку как иностранному и как родному: Диалог культур» / Под общ. ред. проф. Т. Е. Токаревой. — М., 2019. С. 256–259.
4. Русский язык (как иностранный): Первый сертификационный уровень: учебник / Э. Н. Анохина, И. А. Антипова, Т. С. Павлова, О. Ю. Сидорова, И. В. Смирнова, А. А. Федоренко; под общ. ред. проф. Т. Е. Токаревой.

Е.Н. Прусова, Н.М. Сергеева

*Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны
имени Маршала Советского Союза Л. А. Говорова,
Ярославль*

Опыт работы с текстами о Великой Отечественной войне на занятиях по русскому языку как иностранному

Аннотация. В статье рассматривается методика работы с художественными текстами о Великой Отечественной войне в рамках обучения русскому языку как иностранному. Методика позволяет преподавателям варьировать сложность текстов в зависимости от уровня подготовки группы и решать как учебные, так и воспитательные задачи. Работа с текстами может проходить как в аудиторной, так и внеаудиторной форме, что подтверждается организацией дискуссий на темы героизма в рамках мероприятий, посвящённых памятным датам. На подготовительном курсе работа с художественными текстами начинается на финальных этапах обучения, когда уровень языковой подготовки курсантов позволяет осмысливать литературные произведения. На основном курсе используются рассказы, отражающие темы героизма и памяти о войне. В статье представлен пример внеаудиторной работы с рассказом Н. С. Евдо-

кимова «Стёпка, мой сын». Таким образом, предложенные методические подходы не только развивают коммуникативные навыки обучающихся, но и способствуют формированию их гражданской позиции, пониманию исторической значимости событий войны.

Ключевые слова: художественный текст, рассказы о Великой Отечественной войне, русский язык как иностранный (РКИ), иностранные обучающиеся, обучение и воспитание, чтение и анализ.

Актуальность художественных текстов о Великой Отечественной войне в сегодняшнее непростое время очевидна. Литературные произведения о войне советского народа с фашизмом становятся той мягкой силой, которая позволит создать положительный образ России у иностранных обучающихся. Опорой русской классической литературы всегда были духовные и гуманистические ценности: жизнь человека, свобода, любовь, дружба, победа добра над злом. Одной из значимых черт русского национального характера является патриотизм и важность сохранения памяти о подвиге народа, победившего нацистскую Германию. Эти константы, понимание и осознание которых объединяет представителей всех наций и народов на Земле, красной нитью проходят в произведениях, посвящённых Великой Отечественной войне.

В связи с этим художественные тексты о событиях Великой Отечественной войны можно и нужно использовать в качестве аутентичных текстов на занятиях с иностранными военными специалистами. Военные тексты на занятиях по русскому языку как иностранному являются не только средством обучения языку, но и источником знаний о русской истории и культуре. Подобные тексты имеют несомненную ценность для понимания русского характера и духовных ценностей русского народа.

Коллективом кафедры русского языка Ярославского высшего военного училища в 2020 году разработан практикум по русскому языку как иностранному «Тексты о Великой Отечественной войне». В него включены тексты русских и советских писателей,

прямо или косвенно связанные с событиями 1941–1945 годов, а также содержится система заданий, направленных на развитие коммуникативной и социокультурной компетенции. Практикум приурочен к 75-й годовщине празднования Победы советского народа в Великой Отечественной войне.

В практикуме представлены разные по сложности тексты русских и советских писателей, объединённые в четыре тематических раздела.

Первый раздел – «Сороковые, роковые, свинцовые, пороховые...» (строки из стихотворения Д. С. Самойлова «Сороковые») – составляют тексты о жизни советских солдат на фронте.

Второй раздел «Ах, война, что ж ты сделала, подлая...» (строчка из стихотворения Б. Ш. Окуджавы «Мальчики») – посвящён женщинам и детям, очевидцам и участникам военных событий.

Третий раздел – «И нет выше той любви...» (отсылка к Евангелию от Иоанна: «Нет больше той любви, чем отдать жизнь за други своя» [Ин. 15:13]) – посвящён нравственным и духовным проблемам русской классической литературы: дружбе и предательству, любви и служению Родине, пониманию значения подвига советского народа.

Четвёртый раздел – «Пусть живые запомнят» (строчка из стихотворения С. П. Гудзенко «Моё поколение») – посвящён теме памяти.

В приложении содержится краткая информация об авторах произведений, предлагающихся для чтения и анализа.

В практикуме соблюдается единый подход к работе с текстом. Чтение предваряют предтекстовые задания, их цель – облегчить понимание текста, снять лексико-грамматические и лингвострановедческие трудности. Это задания, предлагающие познакомиться с биографической справкой об авторе, а также с комментариями некоторых трудных для понимания иностранца русских слов и выражений (например, таких, как землянка, теплушка, телогрейка, паёк, кирза, пир горой и другие).

На этапе притекстовой работы необходимо прочитать текст (целиком или по фрагментам). На этапе послетекстовой работы предлагаются задания, направленные на понимание содержания текста, его идейно-смысловой составляющей, художественного своеобразия произведения (анализ ключевых образов, образов хронотопа, понимание главной мысли, индивидуального стиля автора).

Затем обучающимся предлагаются задания, связанные с репродуцированием и продуцированием собственного текста, устного или письменного. На данном этапе работы с текстом курсанты закрепляют и совершенствуют речевые умения и навыки. Используются, например, такие задания: перескажите этот текст от лица главного героя; выразите своё отношение к поступку героя; напишите продолжение рассказа; напишите рассуждение на предложенную тему.

Подобная методика работы позволяет преподавателю выбрать тексты и задания разной степени сложности в зависимости от уровня языковой подготовки группы. Материалы практикума используются в процессе обучения на подготовительном и основном курсах. На подготовительном курсе обращаются к художественным текстам в конце обучения, когда уровень языковой подготовки курсантов позволяет им в той или иной мере осмыслить литературное произведение на иностранном языке. В ходе изучения тем «Человек на войне», «Проблема выбора в жизни человека» организуется работа со следующими произведениями: «Маленький солдат» (А. Платонов); «Зоя» (С. Алексеев); «Жди меня» (К. Симонов); «Двое» (А. Сурков).

На основном курсе при изучении тем «Герои прошлого и настоящего», «Изучение иностранных языков», «Я помню! Я горжусь!», «Есть такая профессия – Родину защищать», «Самое дорогое место на Земле» используются следующие литературные тексты: «Письмо Героя Советского Союза Маресьева Алексея Петровича» (отрывок из «Повести о настоящем человеке» Б. Полевого); «Дружба» (Н. Богданов); «Я знаю, никакой моей вины...» (А. Твардовский); «Сердца моего боль» (В. Богомолов); «Расплата» (фрагмент рассказа В. Тендрякова).

Предложенные в практикуме варианты работы с текстами о Великой Отечественной войне на занятиях по русскому языку как иностранному и во внеаудиторной деятельности помогут решить не только учебные задачи (развитие коммуникативных навыков во всех видах речевой деятельности), но и задачи профессионального компонента обучения, а также воспитательные задачи. Так, рассказы о войне послужили поводом для организации дискуссии о героях и героизме на мероприятии, посвящённом 79-й годовщине Победы советского народа в Великой Отечественной войне, которое было проведено на кафедре русского языка Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны 16 мая 2024 года.

В качестве примера представим один из возможных вариантов внеаудиторной работы с рассказом Н. С. Евдокимова «Стёпка, мой сын» [1, с. 102–107] в группе с хорошей языковой подготовкой (В1 – В1+).

В качестве предтекстовой работы учащимся предлагается знакомство с комментариями, в том числе с толкованием общевойсковой лексики, которая встретится в рассказе.

Задание. Познакомьтесь с комментариями, которые помогут вам лучше понять текст.

Миномёт – артиллерийское орудие, которое отстреливает свой боеприпас (мину) по высокой траектории, что позволяет поражать цели за холмами, на узких улицах, в окопах.

Миноискатель – переносной прибор для обнаружения мин, установленных в земле или под водой. Применяется при проделывании проходов в минных полях противника и при разминировании местности.

Блиндаж – углублённое в землю и укреплённое полевое укрытие с рядом брёвен или толстых досок для защиты от огня противника.

Окоп – полевое земляное сооружение, служащее огневой позицией и простейшим укрытием для личного состава и боевой техники.

«Язык» – военный служащий вражеской армии, захваченный с целью допроса и получения информации.

Нейтральная полоса – полоса вдоль границ фронта, где не ведутся непосредственные боевые действия.

Санинструктор – лицо младшего медицинского состава военно-медицинской службы, прошедшее специальную военно-медицинскую подготовку и ответственное за медицинское обеспечение роты или батареи.

Трассирующая пуля – боеприпас особой конструкции к огнестрельному оружию, поражающие элементы (пуля) которого начинают светиться в полёте и оставляют ясно видимый след (трассу) для стрелка, предназначенный для корректировки огня и целеуказания.

Кроме того, рекомендуется дать пояснение топонимам, встречающимся в тексте:

Селигер – система озёр в Тверской и Новгородской областях России.

Осташков – город в Тверской области на берегу озера Селигер.

В передтекстовую работу также следует включить анализ названия рассказа. Обучающиеся обсуждают ассоциации, которые возникают у них при чтении заглавия, и делают предположение, о чём будет идти речь в рассказе.

После первоначального чтения текста обучающиеся отвечают на вопросы по содержанию рассказа и выполняют задания:

1. Какова композиция рассказа? Какие временные планы в нём переплетаются?

2. Кто герои рассказа?

3. Где происходит действие рассказа?

4. Кем был рассказчик во время войны? Какими качествами характера он обладал? Подтвердите ваше мнение примерами из текста.

5. Опишите санинструктора Анку: её внешность, душевные качества. Приведите примеры из текста.

6. Какую роль сыграла война в жизни рассказчика и Анки?

7. Как вы думаете, почему писатель делает воображаемого сына именно строителем?

8. Как вы думаете, почему рассказчик с годами всё чаще думает о Стёпке?

9. Для чего, по вашему мнению, писатель именно так строит рассказ?

10. Как бы вы объяснили название рассказа?

Можно предложить учащимся для анализа дополнительные материалы, связанные с прочитанным рассказом идейно и тематически.

Задание. Прочитайте фрагмент стихотворения поэта Д. С. Самойлова (1920–1999) «Память» [3, с. 167].

Я зарастаю памятью,
Как лесом зарастает пустошь.
И птицы-память по утрам поют,
И ветер-память по ночам гудит,
Деревья-память целый день лепечут.
<...>

Но в памяти такая скрыта мощь,
Что возвращает образы и множит...
Шумит, не умолкая, память-дождь,
И память-снег летит и пасть не может.

Как вы думаете, что объединяет данное стихотворение с рассказом Н. С. Евдокимова «Стёпка, мой сын»? Зачем нужно помнить о прошлом? В чём помогают человеку воспоминания? Аргументируйте свою точку зрения.

Итогом анализа рассказа Н. С. Евдокимова «Стёпка, мой сын» и дополнительных материалов, связанных с ним, может быть творческая письменная работа, например, эссе на тему «Помнить, чтобы жить».

Безусловно, при работе с художественным текстом преподаватель прежде всего должен ориентироваться на уровень языковой подготовки своей группы. Однако тем и удобно для работы в иностранной аудитории литературное произведение, что степени его постижения читателями могут быть различными: «можно прочитать художественное произведение поверхностно... а можно выделить скрытый подтекст и понять, какой внутренний смысл таится

за излагаемыми событиями» [2, с. 257]. В любом случае чтение и осмысление рассказов о Великой Отечественной войне формирует личность читателя, позволяет лучше усвоить высокие нравственные ценности, помогает раскрыть русский культурный код.

Литература

1. Евдокимов Н. С. Стёпка, мой сын : рассказ / Н. С. Евдокимов // Антология русского советского рассказа (60-е годы) / сост. А. Ланщиков. М.: Современник, 1989. С. 102–107.
2. Лурия А. Р. Язык и сознание / под ред. Е. Д. Хомской. 2-е изд. М.: Изд-во МГУ, 1998. 336 с.
3. Самойлов Д. С. Память : стихотворение / Д. С. Самойлов // Стихотворения / Д. С. Самойлов. М.: Советский писатель, 1985. С. 167.

О.А. Устинова

*Военная академия связи,
Санкт-Петербург*

Интерактивная книга «Великая Отечественная война 1941–1945 годов (рассказы, стихи, очерки, письма)» на занятиях РКИ

Аннотация. В данной статье обобщается опыт применения интерактивной книги о Великой Отечественной войне на бумажном носителе в преподавании русского языка как иностранного. Автором совместно с коллегами была разработана методика включения этой книги в учебный процесс на подготовительном, первом и втором курсах обучения в военном вузе. В статье также представлены примеры заданий для занятий по стилистике, демонстрирующие использование интерактивной энциклопедии при изучении стилей речи на третьем курсе. Предложенная методика способству-

ет оптимизации учебного процесса как в рамках общего курса русского языка, так и при обучении военной специальности.

Ключевые слова: интерактивная книга, Великая Отечественная война, курсанты, русский язык как иностранный (РКИ), стили речи, научный стиль, уровень А1–В1.

В наши дни технологии прочно вошли в повседневную жизнь, и сфера образования не является исключением. Цифровые инструменты все больше интегрируются в образовательные процессы. Современные студенты стремятся не просто пассивно усваивать знания, но и активно участвовать в учебном процессе, оказывая влияние на его ход и самостоятельно добывая информацию. Следовательно, задача преподавателя включать учащихся в обучающую деятельность, создавать им условия для самостоятельного овладения знаниями, поэтому традиционные методы и средства педагогической деятельности не отходят на второй план, но дополняться новыми образовательными технологиями, в частности – интерактивными [1, с. 83-84]. В современной практике широкое применение получают такие интерактивные средства обучения, как электронный учебник, мультимедиа (интерактивная доска, программа для создания презентаций PowerPoint), компьютерные учебные программы, интернет-ресурсы [2].

Несмотря на активное применение мультимедийных средств и компьютерных обучающих программ в Военной академии, использование электронных учебников и интернет-ресурсов остается проблематичным. Причин тому несколько. Во-первых, в настоящее время существует лишь один интерактивный электронный учебник по русскому языку как иностранному – «Привет, Россия!», предназначенный для подготовительного этапа и не охватывающий профессиональную лексику. Во-вторых, из-за строгих требований секретности, курсанты не имеют доступа к персональным компьютерам и интернету.

Поэтому, чтобы обойти возникшие трудности, преподаватели начали в индивидуальном порядке использовать интерактивные бумажные издания в обучении профессиональному языку. Не-

смотря на то, что этот метод применяется пока только в отдельных случаях, существует надежда, что подобная практика окажется полезной не только на нашей кафедре, но и в других образовательных учреждениях, которые столкнулись с подобными проблемами.

В 2020 году издательство «Лабиринт Пресс» выпустило интерактивную книгу-энциклопедию о Великой Отечественной войне, ставшую частью серии «Книга + эпоха» [3]. Это не просто энциклопедия, а сборник произведений известных писателей-фронтовиков, таких как Лев Кассиль, Александр Твардовский, Виктор Некрасов, Вера Инбер, Виктор Астафьев, Константин Симонов и другие (Рис 1). В ней представлены литературные произведения, отражающие весь ход войны – от ее начала и до Победы.

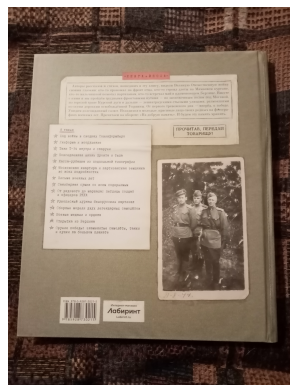


Рис. 1

Книга разделена на пять тематических разделов:

1. Общая информация о СССР («СССР – оплот мира и дружбы народов»).
2. Начало Великой Отечественной войны («Вставай, страна огромная»).
3. Первый переломный год войны («Год коренного перелома»).
4. Продолжение боевых действий («Вперед к победе»).

5. Окончание войны («Победа»).

Энциклопедия предлагает увлекательные факты и яркие иллюстрации, содержит короткие аутентичные тексты: письма с фронта, газетные очерки и сводки Совинформбюро. В ней содержатся исчерпывающие исторические справки и описания быта, охватывающие военные действия, структуру и организацию советской армии, типы используемого оружия и боевой техники, систему наград, а также повседневную жизнь как на фронте, так и в тылу. Информация подается в удобном формате: в виде кратких пояснений на полях страниц, на отдельных разворотах, посвященных конкретным темам, и в специальных тематических приложениях, напоминающих карманы, в которых собраны дополнительные материалы. Кроме того, ее можно не просто прочитать или просмотреть представленную в ней информацию, но и «потрогать руками», открывая всевозможные вкладыши с неизвестной информацией и становясь при этом активным участником описываемых событий.

Использование энциклопедии в обучении курсантов – эффективный метод, способствующий не только углублению знаний по истории и военному делу, но и развитию навыков анализа, критического мышления и коммуникации. Начать работу с этим инструментом можно уже на подготовительном курсе, во втором семестре, в рамках изучения языковых аспектов специальностей, таких как тактика и топография [4]. Процесс обучения строится на двух основных этапах: знакомство с внешним видом и знакомство с внутренним содержанием энциклопедии.

Первый этап – это, своего рода, «знакомство личностно-чувственное». Курсанты не просто смотрят на книгу, а активно взаимодействуют с ней. Они внимательно рассматривают переплет, обращая внимание на его материал, цвет, оформление, изучают корешок, пытаясь определить его назначение и функциональность. Особое внимание уделяется форзацу – старые фотографии, представленные на нем, становятся объектом пристального анализа. Курсанты комментируют увиденное, высказывают собственные предположения о том, что изображено на фотографиях, о контексте

событий, о людях, запечатленных на снимках. Они пытаются понять исторический контекст, эмоциональную окраску фото, и даже выдвигают гипотезы о причинах выбора именно этих изображений для размещения в книге. Не менее интересным элементом является изучение содержимого «полевой сумки командира», представленную на нахзаце. Курсанты, анализируя представленные предметы, могут делать выводы о времени и месте действия, о характере боевых задач, об уровне оснащения войск. Этот первый этап превращает знакомство с книгой в увлекательное исследовательское занятие.

Второй этап – это погружение во внутреннее содержание энциклопедии. Преподаватель обращает внимание курсантов на оглавление, объясняет структуру изложения материала, подчеркивает ключевые разделы. Особое внимание уделяется изучению общевойсковой и узкоспециальной лексики, в частности, в контексте темы «Боевые действия». Здесь энциклопедия становится неотъемлемой частью обучения. Курсанты не просто читают текст, а анализируют его, выделяют ключевые термины, изучают их значение, учатся применять их в различных контекстах. Помимо текстового материала, курсанты активно работают с картами боевых действий. Это позволяет им не только улучшить свои географические знания, но и развивать навыки пространственного мышления и анализа военных операций. На основе изучения карт курсанты составляют рассказы, представляя себя участниками событий, описанных в энциклопедии, что способствует развитию их креативного и творческого мышления.

На первом курсе использование энциклопедии о Великой Отечественной войне может быть интегрировано в учебный процесс в рамках тем, связанных с историей военного образования, с историей города Санкт-Петербурга как военной столицы, с понятием защиты Отечества и с профессиональной деятельностью военных связистов [5]. Цель этого интегрированного подхода – отработка навыков говорения. Например, при изучении темы «Учеба в военном вузе, военная карьера», курсанты могут сравнить современные воинские звания со знаками отличия военных лет, проана-

лизировать фотографии бойцов тех лет, определить их звания, обсудить различия в экипировке и вооружении. Изучение энциклопедии позволяет им увидеть историческую эволюцию военного дела, понять преемственность традиций. При изучении темы «Я – военный связист», курсанты могут изучить мини-тексты о средствах связи, представленные на полях энциклопедии, что способствует глубокому пониманию эволюции средств связи и их роли в боевых действиях.

На втором курсе интерактивная энциклопедии может играть еще более важную роль. Она может быть использована в процессе обучения курсантов навыкам конспектирования текстов, связанных с основными этапами Великой Отечественной войны: «По дну осенней Ладоги», «В боях за Москву», «Величайшая битва Второй мировой войны» (Сталинградская битва), «На Берлин», анализа больших объемов информации, выделению ключевых фактов и их структурированию. Это позволит улучшить навыки работы с различными источниками информации, научит самостоятельно ориентироваться в большом массиве данных и извлекать из них полезную информацию. Помимо этого, знания курсантов могут быть обогащены разнообразной работой с топографическими картами. Так, например, различные задания, основанные на анализе этих карт, помогут оценить навыки курсантов в их чтении и интерпретации, что не только позволит им переключиться с восприятия информации на устное общение, но и повысит их уверенность в своих знаниях и способностях в области специальности [6].

Изучение функциональных стилей речи на третьем курсе с опорой на стандартный учебник по стилистике может быть значительно обогащено использованием материалов военной энциклопедии. В ней представлено невероятное разнообразие текстов, иллюстрирующих все стилевые разновидности, зачастую на одной странице, что представляет собой уникальную возможность для практических занятий.

Конечно, можно просто брать оттуда отрывки для анализа, предлагая курсантам определить стиль на основе лексических и грамматических особенностей, предваряя это вопросами на пони-

мание текста. Однако такой подход мало чем отличается от традиционного анализа текстов из учебника. Мы предлагаем более эффективный и интересный метод, ориентированный на активное взаимодействие с материалом и глубокое понимание нюансов различных стилей.

Традиционный подход к изучению стилей (от научного к художественному) может быть дополнен работой с энциклопедией, организованной по нескольким сценариям, после изучения всех стилей. Рассмотрим один из таких сценариев, ориентированный на углубленное изучение научного стиля. В данном случае, курсантам предлагается разворот энциклопедии, посвященный, например, хронологии событий начального периода Великой Отечественной войны [1, с. 16-17]. Этот разворот включает в себя краткие тексты, фотографии, плакаты, карту боевых действий и хронологическую шкалу событий того времени (Рис. 2). Задание для курсантов заключается в определении жанровой принадлежности представленных текстов.

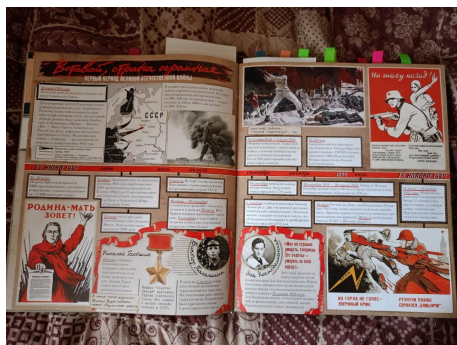


Рис. 2

После этого следует более сложный этап: анализ присутствующих в энциклопедическом материале черт научного стиля. Необходимо обратить внимание на объективность изложения, точность формулировок, использование специфической терминологии, отсутствие субъективных оценок и эмоциональной окраски. Курсанты должны выделить элементы, характерные для научного сти-

ля, и проанализировать, насколько они соответствуют канонам научной речи. Важно обсудить, как визуальные элементы (карты, фотографии, плакаты) взаимодействуют с текстовой информацией и как это влияет на общее восприятие материала.

Для более глубокого понимания можно сравнить данный материал с другими источниками из той же энциклопедии. Например, можно предложить проанализировать фрагменты из блокадного дневника К.В. Ползиковой-Рубец (или аналогичного источника, отражающего личный опыт), сопоставив их с газетной хроникой того же периода [1, с. 121]. Это позволит курсантам прочувствовать разницу в стиле изложения, объективности и эмоциональной насыщенности различных источников. Анализ этих материалов даст возможность выделить ключевые отличительные черты научного стиля на фоне других стилей — публицистического (газетная хроника) и художественного (дневниковые записи).

Особое внимание следует уделить выбору фрагментов из энциклопедии. Важно, чтобы они были достаточно объемными для глубокого анализа, но при этом не слишком большими, чтобы не отвлекать курсантов от главной задачи — изучения стилевых особенностей. Кроме того, необходимо учитывать уровень подготовки курсантов и подбирать тексты соответствующей сложности. Важно стимулировать не только простое выявление стилевых признаков, но и анализ функций тех или иных языковых средств в конкретном контексте. Например, какую роль играют визуальные элементы в передаче информации, как они влияют на восприятие текста и как они соотносятся с языковыми средствами научного стиля.

Хочется отметить, что такой метод работы с текстами позволяет не только закрепить теоретические знания о функциональных стилях речи, но и развивает навыки критического мышления, анализа и сравнения. Использование разнообразных источников информации из военной энциклопедии делает занятие более интересным и наглядным, способствуя глубокому пониманию специфики разных стилей речи. Таким образом, предложенный подход значительно превосходит традиционные методы изучения функциональных стилей речи.

В заключение отметим, что перечисленные виды учебной работы составляют лишь малую часть того, что может быть реализовано при работе с этой уникальной книгой. Благодаря доступному, яркому и красочному оформлению, использование книги в учебном процессе превращает чтение в увлекательный и запоминающийся опыт. Она способствует эффективному закреплению знаний, полученных в ходе обучения, благодаря использованию в данной энциклопедии большего количества способов подачи материала по сравнению со стандартной книгой. Более того, интерактивный формат книги позволяет курсантам стать участниками событий, описанных на ее страницах. Важно также отметить, что подобные издания способствуют развитию бережного отношения к книге, побуждая курсантов сохранить ее в наилучшем состоянии для будущих курсов.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.И. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.
2. Баранова А.Р., Еремеева Г.Р., Ладнер Р.А. Интерактивные технологии на занятиях по иностранному языку // Казанский педагогический журнал. 2016. № 5 (118). С. 164-168.
3. Великая Отечественная война. 1941–1945 [Текст]: Рассказы, стихи, очерки, письма: сборник / [Л. Кассиль и др.]; [сост. Д. Меркулов, А. Солоненко, К. Бутман]. М.: Лабиринт Пресс, 2020. – 131 [9] с.: ил. (Книга + эпоха).
4. Васильева В. С., Устинова О. А. Опыт использования интерактивной книги при обучении языку специальности на занятиях по РКИ // Проблема преподавания филологических дисциплин в новых образовательных условиях. Материалы докладов и сообщений XXVI международной научно-методической конференции памяти Надежды Тихоновны Свидинской. СПб., 2021. С. 389–393.

5. Ветрова В. С., Устинова О. А. Использование интерактивной книги при изучении языка специальности на занятиях по РКИ // Совершенствование форм и методов обучения иностранным языкам. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. / Под редакцией Г. А. Плюхиной, Е. А. Бирюковой. Рязань, 2021. С. 27-32.
6. Васильева Н. Ю., Ветрова В.С., Устинова О. А. Глава III. Опыт использования интерактивной книги в профессионально-ориентированном обучении РКИ // Инновационное образовательное пространство: теория и практика обучения иностранным языкам и русскому языку как иностранному в высшей школе. Коллективная монография. Киров, 2022. С. 33-41.

Секция 2
**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ
РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО**

Т.А. Бекезина
*Учебно-издательский центр «Златоуст»,
Санкт-Петербург*

**Визуальные стимулы как средство профессионально-
ориентированного обучения РКИ
иностраннных военнослужащих**

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, связанные с эффективностью использования визуальных стимулов при обучении русскому языку как иностранному, с особенностями восприятия информации обучающимися, с поиском и подбором необходимых материалов. Особое внимание уделяется визуальной составляющей в обучении языку специальности иностраннных военнослужащих. Приводятся примеры эффективной подачи материала и примеры заданий, направленных на формирование навыков, необходимых для работы с военной терминологией на русском языке, даются соответствующие методические рекомендации.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, обучение иностраннных военнослужащих, визуальные стимулы, язык специальности.

Практической целью обучения курсантов и слушателей-военнослужащих русскому профессиональному языку является формирование основных навыков работы с военной терминологией на русском языке.

При создании пособий по языку специальности авторы руководствуются основным методическим принципом: «в основе всего лежит текст» [1, с. 44]. Тексториентированный подход, при котором текст «является исходной и конечной единицей обучения»,

взяты за основу при разработке почти всех пособий по военной лексике [2, с. 35].

Однако необходимо обратить внимание на следующие моменты:

- во-первых, несмотря на то, что большинство детей, поступающих в школу, являются по типу восприятия кинестетиками, к концу школы тип восприятия у многих меняется и у почти 50% выпускников (а соответственно учащихся колледжей и студентов вузов) доминирует визуальный тип восприятия;

- во-вторых, существуют национальные особенности восприятия и обработки информации: так, например, у китайцев развито визуально-пространственное мышление, которое связано с иероглифической системой письма – на протяжении всей истории своей письменной культуры они использовали образы для создания новых смыслов;

- в-третьих, думают и познают окружающее визуально многие дети и взрослые с особенностями нейроразвития: например, люди с расстройствами аутистического спектра (РАС) (однако, их особенность восприятия нередко становится их же преимуществом: так, в Израиле молодые люди с РАС служат в армии и считаются лучшими солдатами, потому что могут по 9 часов в день, без перерыва, сохранять концентрацию внимания и способность анализировать сложную визуальную информацию, всматриваясь в мельчайшие детали меняющихся картинок на экранах мониторов);

- в-четвёртых, современные учащиеся (независимо от страны проживания и национальности) – это поколение зуммеров (1997 – 2010 г.р.) и следующее поколение «Альфа». Они имеют клиповое мышление, уже с детства окружены технологиями и привыкли к разнообразию визуальных форм, более склонны, в основном, к восприятию визуального нетекстового контента (при этом им сложно долго концентрироваться и понимать длинные тексты).

Таким образом, основываясь на вышесказанном, учёные и методисты говорят о том, что в настоящее время именно визуальное восприятие способствует лучшему запоминанию и усвоению материала у учащихся, а визуальные стимулы – при правильном их

применении – становятся всё более и более эффективными средствами обучения языку (в том числе и русскому как иностранному), особенно на начальном этапе. Однако, конечно же, мозг человека «любит» разные варианты приёма информации. Ещё Эдгар Дейл, американский исследователь, педагог, пионер в области использования аудио- и визуальных материалов в обучении, говорил в 20 веке о том, что человек запоминает 30% увиденного и 50% увиденного и услышанного.

Визуальные стимулы – это совокупность внешних раздражителей, воздействующих на органы зрения, под действием которых у человека возникают зрительные образы. К ним относятся не только картины, фотографии или видео. Это и плакаты, открытки, различные картинки, иллюстрации, мемы, презентации, инфографика, облака слов, интеллект-карты, диаграммы, анимация, креолизованный текст, комиксы, виммельбухи, элементы невербального общения, объекты, организация среды и пр. Известно, что человек потребляет визуальную информацию в 60000 раз быстрее, чем текстовую. Текст также может являться визуальным стимулом (что часто используется в рекламе), но для его эффективного восприятия следует обращать внимание на структуру текста, его расположение и взаимодействие с другими элементами, на визуальные атрибуты (цвет, шрифт, размер шрифта и прочее). Конечно же, использование визуальных стимулов в обучении – это не новшество современного времени: человечество давно использует географические карты, атласы, статистические диаграммы, всевозможные таблицы; но с развитием информационно-компьютерных технологий и искусства иллюстрации, с цифровизацией образовательного процесса количество визуальных стимулов в обучении увеличилось.

Использовать на уроках визуальные стимулы можно как при обучении русскому языку как иностранному в рамках общего владения, так и при обучении языку специальности, в том числе в военных образовательных учреждениях.

При работе с текстом использование визуальных стимулов возможно в различных типах заданий - в предтекстовых, притек-

стовых и послетекстовых - когда происходит совершенствование фонетических и грамматических умений, которые составляют основу военной терминосистемы, активно отрабатываются навыки по словообразованию. Так, например, в предтекстовых заданиях визуальные стимулы можно использовать при группировке терминов по лексическому или словообразовательному значению. Также, визуальные стимулы могут использоваться для привлечения к основным смысловым вехам текста. Например, тематические цепочки, образуемые терминами, диаграммы, таблицы, облака слов, географические карты, инфографика и т.д. При работе с иллюстрацией вне текста курсанты не только могут описать, кто или что изображено на картинке, но и предположить, как она связана с текстом, который будет дан к прочтению. Возможна работа с предметами, в том числе и с использованием игрового подхода – например, как в игре «Что? Где? Когда?» предложить учащимся «чёрный ящик», в котором будет находиться предмет, связанный с текстом (приём «Интрига»). Также, ещё до чтения можно организовать работу учащихся с иллюстративным материалом внутри текста. Необходимо помнить, что правильно выбранные предтекстовые стратегии создают прочный фундамент для глубокого понимания и анализа текста.

Работа с наглядным материалом также эффективна при обучении говорению, аудированию, письму (описание картинки, среды, предмета, действия с предметом; анализ инфографики, составление устного текста по ряду картинок; просмотр фильма и выполнение заданий к нему, самостоятельное построение интеллект-карт; игровые задания и пр.). Помогают упорядочиванию информации и её запоминанию визуальные стимулы и при изучении грамматики, при этом применение наглядных материалов превращает иногда трудно воспринимаемое изложение теории в увлекательный процесс (интеллектуальные карты, ленты времени, картинки, схемы и др.).

При обучении курсантов и слушателей-военнослужащих без языка-посредника (даже на уровнях A2-B1) рекомендуется использовать визуальный словарь по специальности или подбирать

учебные пособия, богатые иллюстративным материалом, так как даже у носителей одного языка из разных стран перевод термина с русского языка может быть разным (например, при работе с арабоязычными студентами надо помнить о неоднородности арабской терминологии: понятие «вертолёт» в Египте передаётся термином «helicopter», в Сирии – «hawama», в Ираке – «taira sumtia» и т.д.).

Необходимо помнить о том, что грамотное использование видеоряда означает создание зрительного образа, который чётко передаст адресату идею адресанта и стимулирует эффективное запоминание. Нередко преподаватели совершают ошибки, готовя свои рабочие материалы: например, неточно указывают информацию на рисунке или подбирают некачественный наглядный материал, не учитывают особенностей учащихся (в том числе и связанные с их здоровьем – плохое зрение, невосприятие определённых цветов и т.д.), из-за пробелов в знаниях по специальности подбирают неправильный материал и пр. Следует также критически оценивать количество визуальных стимулов, которое преподаватель даёт своим учащимся: возможности мозга ограничены, он может воспринять только определённое количество стимулов – «визуальный шум» только снизит эффективность восприятия и, соответственно, результаты обучения.

Подготовка своего материала по специальности требует времени, но главное – специфических знаний. При определённых навыках можно, конечно, создавать визуальные материалы при помощи искусственного интеллекта (ИИ), но автор статьи рекомендует проверять результаты работы ИИ, так как тот тоже нередко ошибается (особенно в военной сфере). В настоящее время есть немало хороших учебных пособий, в которых представлено множество разнообразных визуальных стимулов и заданий для работы с ними. Например, пособия по языку специальности для иностранных военнослужащих Марии Николаевны Семенистой «Вооружённые силы» (уровни А1 и А2), пособие Светланы Викторовны Кирик «Смотрим фильмы о войне – изучаем русский язык», прекрасно иллюстрированные пособия разных авторов по инже-

нерным, медицинским и другим специальностям (издательство «Златоуст»).

Поход в музей или виртуальная экскурсия – также служат эффективным визуальным стимулом. Более того, их можно организовать в виде интерактивного мероприятия, что способствует не только усвоению и закреплению терминов и грамматических конструкций, но и способствует повышению учебной мотивации. Для курсантов музей, связанный с их будущей профессией, является средой близкой к профессиональной и позволяет им увидеть, как учебные темы связаны с реальным миром, даёт им возможность применить полученные знания и навыки на практике.

Особо эффективным методом будет сочетание работы с различными визуальными стимулами. Так, например, изучая автомат Калашникова можно рассмотреть с курсантами плакат, прочитать тексты об автомате и о его создателе, посмотреть фильм «Калашников», выполнить задания к текстам и фильму, сходить с курсантами на экскурсию в тематический музей и, в идеале, дать им в руки учебный образец автомата, чтобы они смогли рассмотреть его, разобрать-собрать, потому как все предыдущие приёмы обеспечивают 50% запоминание информации, а последний («имитация реальной деятельности») – до 90%.

Использование визуальных стимулов при обучении русскому языку относится к активным приёмам, которые развивают умственные и творческие способности учащихся, навыки их самостоятельной деятельности, побуждают их к активной мыслительной и практической деятельности в процессе освоения учебного материала. Работа с ними способствует снижению тревожности у учащихся, помогает им выполнить задание быстрее, стимулирует запоминание лексики, языковых структур и грамматических конструкций, стимулирует развитие навыков аудирования и речевых навыков, обеспечивает быстрый выход в речь.

Литература

1. Богомолова И.А. Интегрированное обучение научному стилю речи студентов-неносителей русского языка в вузах инженерного профиля: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2005. 25 с.
2. Пособие по научному стилю речи. Для вузов технического профиля / Под ред. И.Г. Проскуряковой. М.: Флинта: Наука, 2004. 320 с.
3. Тушнова-Смирнова В.Ю. Роль визуализации и визуальных приёмов в обучении детей с клиповым сознанием/ В.Ю.Тушнова-Смирнова. – Текст: непосредственный// Молодой учёный. – 2020. - №42 (332). – С.62-65 – URL: <https://moluch.ru/archive/332/74284> (дата обращения: 21.04.2025)

В.Н. Беляева

*Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны
имени Маршала Советского Союза Л.А. Говорова,
Ярославль*

Воспитательный компонент в системе методов и приемов обучения иностранных курсантов русскому языку

Аннотация. В статье рассматривается актуальность претворения в жизнь воспитательных задач, которые являются составной частью содержания занятий по иностранному языку. В качестве примера работы с текстами воспитательной направленности приводится методическая разработка для аудиторных и самостоятельных занятий по РКИ «Провинция в годы войны». Исследуется план пересечения методов воспитания, методов развития и обучающих приемов и методов.

Ключевые слова: мировоззрение, нравоучения и нотации, социокультурные знания, иностранный язык, воспитательный потенциал материала, дидактическая эвристика, тема Великой Отечественной войны.

Особенность российского военно-технического вуза – постановка и решение воспитательных задач в ходе учебного процесса не как формальная составляющая регламентирующих документов, но обязательное условие планирования и проведения преподавателями практических занятий и внеаудиторной работы. Надо понимать, что внутри большого, комплексного процесса с названием «Воспитание» работа преподавателей кафедры русского языка военного вуза уместается в отдельную нишу «Образование на иностранном языке». Если сопоставить с концепцией В. А. Сухомлинского, классика отечественной педагогики, то из четырех столпов воспитательной работы (воспитание нравственное, умственное, трудовое и эстетическое), в реализации воспитательных задач наше место – в области умственного воспитания. Еще более точно будет определить как конечную цель педагогических усилий преподавателя иностранного языка **формирование научного мировоззрения**. По Сухомлинскому, «В мировоззрении – единство сознания, взглядов, убеждений и деятельности. <...> Научное мировоззрение означает активное отношение человека к тому, что он видит, познает, делает. Знания превращаются в фактор мировоззрения лишь при том условии, когда по отношению к знаниям человек занимает свою личную жизненную позицию, приобретаемые знания определяют линию его поведения» [6, с. 228, 232]. В силу действия такой закономерности, возникает необходимость разделить воспитание и попытки применять «чтение нотаций» в воспитательных целях, что приводит к обратному эффекту. Бесполезное утомительное нравоучение (нотация) будто бы опускает шлагбаум на пути активного выражения личного отношения к тому, что познает и осваивает в ходе учебной деятельности обучающийся курсант, будущий офицер.

Нотация – это главная помеха превращения знания в фактор мировоззрения, поскольку «читать нотации» означает насильственно навязывать ученику чуждое мнение, исключая встречные вопросы, не заботясь об аргументации нравоучительного пассажа. Сама интенция нравоучительности возникает, если суждения, органично существующие в других парадигмах, например, в качестве

элементов семейного или религиозного воспитания. внезапно переходят в пространство светского образования. Здесь не стоит воспринимать обозначение «религиозный» компонент как нечто, относящееся непосредственно к вопросам церковных догматов, к христианству или исламу и т. д. Маркером принадлежности к полю религиозного воспитания будет субъективное ощущение со стороны отправителя воспитывающего, назидательного высказывания, его определенной сакральности, неприкосновенности целостного смысла фразы. К примеру, *Сам погибай, а товарища выручай, Красота мир спасет, Не в деньгах счастье, Не в силе бог, а в правде* – все это именно сакральные фразы для носителя русского языка и носителя культурного кода русского мира. Это значит, что вполне правомерно представители других социокультурных общностей могут усомниться: «кто решил, что все должны непрерывно думать о каком-то спасении мира?» «разве жизнь человека не главная ценность для каждого, почему я должен погибать ради кого-то?». То есть абсолют высказанных в форме нотации истин вдруг становится относительным, хотя религиозное сознание входит в мировоззрение каждого человека как восприятие неких «святых», только святости эти могут не совпадать у различных народов.

С другой стороны, семейная парадигма воспитания тоже не ограничивается рамками одной семьи, очевидно, что в общественной жизни имеются разные структуры с функциями «семьи». Так, армия – это тоже суррогатная модель семейных отношений, где все построено на авторитете старшего и строгой вертикальной иерархии, со своей системой ценностей. Надавить на нерадивого ученика авторитетом, надавить через апеллирование к святыням, к героике, к памяти предков – совершенно результативное средство, практически рычаг из архимедовой механики. Когда требуется лишь точка опоры, чтобы «повернуть землю». Однако вне соответствующей парадигмы воспитания крепкий, безотказный рычаг превращается в беспомощную нотацию.

У работников сферы образования есть третий путь, он самый сложный. Если невозможно решить принципиальный вопрос с помощью символов веры или непрекращаемостью авторитета, оста-

ется убедительность фактов и взвешенность аргументов, сегодня, как и во все времена, преподаватель может воздействовать через культуру чувства и приобщение к знанию. Поскольку данное обсуждение относится к определенной сфере – образованию на иностранном языке, уточним, что она включает в себя, во-первых, обучение иностранному языку, во-вторых, воспитание и, в-третьих, развитие личности обучающихся. Неотделимы от этих трех измерений соответствующие методы педагогического воздействия. Неслучайно особый **воспитательный потенциал занятий по иностранному языку** выделяют многие исследователи и преподаватели-практики такие, как Е. И. Пассов, С. Ф. Шатилов, Р. В. Рогова, А. Л. Бердичевский, Л. В. Московкин, Г. Н. Шамонова, и др. [ср.: 2,3,4,5].

Таблица 1. **Функциональная классификация методов обучения**

По психологической направленности		
Группы методов обучения (по педагогическому воздействию)	Когнитивные методы	Деятельностные методы
Методы образования	Методы формирования знаний	Методы формирования умений деятельности
Методы развития	Методы развития способностей добывания знаний	Методы развития способностей приобретения умений
Методы воспитания	Методы формирования взглядов	Методы формирования умений поведения

Если изучить (см. Таблицу 1. выше) обобщение классификации методов преподавания неродного (иностранного) языка, разработанную Леонидом Викторовичем Московкиным [3, с. 67], то выясняется, что методы для усвоения собственно учебного материала составляют только 1/3 всех методов, применяемых в образовании на иностранном языке. Две трети – это методы, направленные на формирование личности, ее волевых, интеллектуальных, этические

ских характеристик (методы развития и методы воспитания). Естественным образом названные методы взаимодействуют и взаимодополняют друг друга, они не существуют изолированно. Как подчеркивает Р.Г. Лемберг, эмоциональное изложение материала уже оказывает воспитательное воздействие на учащихся. При этом стоит помнить, что не только на эмоциях основано воспитание, но и на знаниях, на рациональном убеждении [цит. по 3, с. 68].

Обсуждая возможности воспитательного воздействия на обучающихся избранных текстов, визуальной наглядности и т.п. следует принимать во внимание категорию учащихся, условия обучения в высшем военном заведении, духовные и ментальные установки преподавателя. Так, совершенно очевидно, что «формирование взглядов у граждан России на уроках неродного языка в школе будет отличаться от формирования взглядов иностранных учащихся на занятиях по русскому языку в российских вузах» [3, с.72]. Главная проблема в реализации воспитательных задач при обучении иностранцев – это зыбкие границы «правильной подачи» материала с воспитательным содержанием. Эта сложность объективно связана с позицией педагога в его намерении повлиять на мировоззрение обучающихся из дальних стран, с других континентов, посредством русских текстов, что очень похоже на вторжение «в чужой монастырь со своим уставом».

Очевидно, что существует довольно значительная группа дидактических разработок, которые изначально имеют воспитательную направленность, помимо прямого предназначения – совершенствовать практическое владение учащимися иностранным языком. Это могут быть материалы, знакомящие с историей и культурой страны изучаемого языка, вместе с заданиями, предполагающими сопоставление знаний об истории и культуре родной страны с традициями других народов. По своему воспитательному воздействию с подобными материалами для развития социокультурной компетенции иностранцев сравнима работа на занятиях РКИ с произведениями художественной литературы (стихов и прозы) и искусства (кинематографа, музыкально-песенного творчества, живописи, скульптуры и т.п.). Однако, восприятие творческих

произведений требует обычно дополнительной подготовки, и кроме того, оно будет недоступным или малоэффективным без предварительной осведомленности обучающихся, без достаточного уровня их эрудиции и духовного развития.

Не секрет, что молодое поколение, которое приходит получать профессиональное образование в вузах, выросло на информационном «фастфуде», имеет своеобразный опыт общения с миром, и познание культурного и научного наследия человечества для многих из них не входит в число значимых жизненных целей. Так же, как и привычка читать книги становится чуть ли не экзотикой. Тем не менее преподаватели РКИ с большим упорством продолжают включать в структуру образовательного процесса не только поэзию и рассказы, художественные или короткометражные фильмы и видеосюжеты об истории науки и культуры, но и экскурсии по музеям, участие в творческих конкурсах и конференциях иностранных студентов и курсантов, которые еще год-два назад были очень далеки от данных видов деятельности, как и от вопросов гуманитарного богатства планеты, исторической преемственности, от задач развития научно-технической мысли на благо людей. Многочисленные примеры – в материалах международных и всероссийских конференций, в статьях научных журналах, таких как «Мир русского слова», «Русский язык за рубежом».

Преподаватели Ярославского военного училища в этой настойчивости солидарны с коллегами по всей России. Однако, с нашей точки зрения заметно способствует реализации в практике преподавания РКИ воспитательных задач обращение к эвристическим методам. Представление об **эвристике** восходит к беседам Сократа, который никогда не навязывал слушателям своих мыслей, а ставил вопросы, заставляющие слушателей думать и делать самостоятельные выводы. Этот метод называли *сократическим, проблемным, эвристическим*. В последние годы идеи проблемного обучения рассматриваются в контексте разработанной А. В. Хуторским **теории дидактической эвристики** [5, с.75,76]. Эвристика – наука об открытии нового (от греч. *heurisko* - отыскиваю, нахожу, открываю). **Дидактическая эвристика** – теория и технология обу-

чения, направленная на выявление одаренности и реализацию творческого потенциала учащихся средствами общеобразовательных предметов [8].

Рассмотрим, каким образом проявляется воспитательный компонент на различных этапах работы с учебным материалом на примере практикума для аудиторной и самостоятельной работы курсантов «Тексты о Ярославле и ярославской земле». Третий раздел данного учебного издания называется «На фронте и в тылу», здесь представлены тексты о незаурядных личностях, героях войны, о фактах и событиях, которые разворачивались в ярославских деревнях и городках в послереволюционное время и в годы Второй мировой. Эту специфическую обстановку в регионе, с реальными местными подробностями, передает подраздел «Провинция в годы войны», состоящий с одной стороны, из материалов по работе с художественным текстом (рассказ К.Г. Паустовского «Снег») и аналитического чтения документов из семейного архива (письма, свидетельства семьи Медведевых) в сопровождении фотографий рукописных страниц, иллюстраций: исторических плакатов, воссозданных изображений страниц из личного дневника. Иллюстрированное приложение практикума призвано максимально приблизить к восприятию иностранных курсантов приметы повседневности, реалии, окружающие людей в военное лихолетье. Непосредственно работа с текстовыми материалами под заголовком «История ярославской семьи Медведевых с 1935 по 1946 год» предполагает выполнение следующих заданий [см. 7 с. 56-58].

Задание 1. Изучите расшифрованный текст документов из семейного архива Медведевых, уроженцев Ярославского района. (См. фотографии оригиналов в приложении 7). Определите, в каком документе объявляется о создании семьи, где читаем сообщения из действующей армии, где сообщается о смерти бойца.

Задание 2. С опорой на информацию в рукописных документах, постарайтесь воспроизвести хронологию событий: когда возникла молодая семья, (предположите возраст мужа и жены), сколько лет они прожили вместе до момента начала войны, какие дети родились в семье? Когда началась фронтовая жизнь для гла-

вы семьи, какие известия были о нём для его родных? Предположите, как жила мать с детьми, пока отец воевал на фронте и как могла сложиться их дальнейшая судьба.

Задание 3. *Проанализируйте и дайте интерпретацию устойчивого выражения «тяготы военных лет». Как вы считаете, какой личный опыт стоит за месяцами и годами жизни в тылу? По вашему мнению, где человеку легче находиться во время боевых действий: на передовой или далеко за линией фронта? Объясните свою позицию.*

Таким образом, мы показали, что одной из важных задач нового учебного издания кафедры является применение разнообразных форм аудиторной и внеаудиторной работы, которые соотносятся с методами развития и воспитания – за счет специфики текстового материала и системы заданий, в которых заложен деятельностный и когнитивный компонент. При этом нельзя упускать из виду, что работа с предлагаемой системой заданий будет доступной курсантов начиная с уровня владения языком В1 (по достижении первого сертификационного уровня РКИ и выше). Следовательно, за кадром оказывается большой путь обучения грамотной работе с текстами различных жанров. То есть очень важны частные приёмы: как уметь самому понимать и выделять главную информацию из текстов, охватывать учебно-научные тексты в больших объемах, что очень пригодится курсантам при подготовке к экзаменам по специальным дисциплинам (в среднем на 1-2 курсах у военных инженеров требуется выучить 110-120 вопросов к экзамену). Новым опытом для многих иностранных обучающихся является умение учить фразы и целые тексты наизусть, составлять план и в соответствии с планом делать пересказ [ср.:1, с. 27-28]. Умение выделять структуру монологического высказывания, составлять текст письма (эссе) на иностранном языке – всему этому призваны научить преподаватели подготовительного курса, в дальнейшем требуется лишь поддерживать навык.

Курсанты смогут воспринять из комплекса образовательного процесса только то, к чему они готовы, в чем они ощущают

внутреннюю потребность, полезность лично для себя. Если это будут устойчивые навыки работы с текстами разных жанров, умение эффективно структурировать информацию, делать это быстро, с осознанием степени своей индивидуальной продуктивности в такой деятельности – это уже можно считать достижением воспитательных целей при обучении иностранцев русскому языку как инструменту овладения специальностью. Высказанные положения хорошо соотносятся с принципами эвристического подхода А. В. Хуторского «Личностный опыт ученика становится компонентом его образования, и содержание образования создается в процессе его деятельности». А основным критерием оценки при реализации проблемного (эвристического) обучения является «личностное приращение ученика, сравнение его с самим собой за определенный период обучения» [8, с. 49, 54].

Вышеизложенные аргументы и полученные практические результаты позволяют сформулировать следующие выводы.

- Сочетание обучения иностранному языку с воспитательным воздействием не только желательно, но и доступно, реализуемо – что мы продемонстрировали на примере методических разработок в практикуме о ярославской земле, в разделе «Провинция в годы войны».
- Воспитательное воздействие растворено в различных «дозах» в самых разнообразных темах и заданиях на занятии РКИ. Например, даже анализ отдельных лексических единиц, паремий в составе национального корпуса иностранного и родного языка обладает воспитательным потенциалом [2]. Аксиологический и воспитательный элемент встречается среди фраз из обычных грамматических упражнений. Тем не менее, можно обобщить, что в учебном материале для занятий РКИ явной воспитательной направленности есть определенные содержательные акценты: А) социокультурные сведения; Б) этические и эстетические доминанты содержания в произведениях литературы и искусства; В) оценочность содержания, аксиологическая значимость учебного материала.

- Преподаватели должны быть готовы к развитию событий, когда со стороны курсантов, обучающихся в российском вузе может быть сознательно или подсознательно оказан отпор названной категории материалов. То есть *социокультурные сведения* могут не представлять интереса; курсанты (чаще всего мусульмане и курсанты арабского происхождения) не воспринимают искусство, не видят ценности *художественной культуры*, не испытывают на себе эмоционального воздействия художественных произведений; при анализе учебных материалов у обучающихся может проявиться *оценочность* совсем с другим знаком, несовпадающая с ожиданиями со стороны преподавателя.
- Наиболее продуктивный путь для достижения воспитательных задач – интерактив, эвристический метод, проектные формы, поскольку главным образом именно они охватывают методы развития способностей добывания знаний и развития способностей приобретения умений (языковых, речевых, социокультурных). А на следующем этапе эти приобретенные знания и умения создают предпосылки для реализации собственно методов воспитания (формирование взглядов, формирование умений поведения). Этот рычаг либо сработает, либо нет, тогда придется признать, что воспитательные усилия в отношении данного учебного материала и конкретного контингента обучающихся остаются бесполезными.

Литература

1. Беляева В. Н. Решение проблем социокультурной адаптации в процессе учебной и воспитательной работы с иностранными военными специалистами // Научное обозрение. Серия 2: Гуманитарные науки. – 2024. – № 3. – С. 22-32. DOI: 10.26653/2076-4685-2024-03-02.
2. Егоров В.О., Тарасюк Н.А. Возможности применения материала лингвистических корпусов в процессе решения воспитательных задач на занятиях по иностранному языку // Актуальные про-

- блемы современного образования. 2024. №19. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=67303720>
3. Московкин Л. В. Основы лингводидактической теории методов обучения неродному языку. — СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2021. — 148 с. ISBN 978-5-288-06115-8
 4. Московкин Л. В. Развитие представлений о методе обучения в дидактике и лингводидактике // Русистика. 2020. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-predstavleniy-o-metode-obucheniya-v-didaktike-i-lingvodidaktike> (дата обращения: 25.06.2023).
 5. Московкин Л. В. Сильвина Л. В. Элементы проблемной технологии в обучении русскому языку иностранных студентов // Русский язык как иностранный и методика его преподавания: сб. научн. тр. Вып. 30. — СПб.: «РОПРЯЛ», 2019. — С. 74–79.
 6. Сухомлинский В. А. Павлышская средняя школа : Обобщение опыта учеб.-воспит. работы в сел. сред. школе. — 2-е изд. — М.: Просвещение, 1979. — 393 с.
 7. Тексты о Ярославле и ярославской земле : практикум по русскому языку как иностранному / В. Н. Беляева, А. П. Ушакова, Н. М. Сергеева [и др.] ; под общ. ред. Беляевой В. Н. — Ярославль : ЯВВУ ПВО, 2022. — 96 с.
 8. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика – теория и технология развития одаренности учащихся // ТехноОБРАЗ 2007: Технологии непрерывного педагогического образования и творческого саморазвития личности одаренных учащихся и студентов: тезисы докладов VI Междунар. науч. конф. – Гродно: ГрГУ, 2007. – С. 49-54.

**Фразеологические единицы в интерпретации
искусственного интеллекта и нейронной сети
на практических занятиях РКИ**

Аннотация. В статье рассматриваются возможности и ограничения современных нейросетевых технологий в контексте обучения русской фразеологии иностранных обучающихся. Анализируются особенности интерпретации фразеологических единиц языковыми моделями на основе трансформеров, исследуются проблемы машинной обработки идиоматических выражений и их влияние на методику преподавания РКИ. Представлены практические рекомендации по интеграции инструментов искусственного интеллекта в образовательный процесс при изучении русской фразеологии, даны конкретные образцы методической работы с инофонами.

Ключевые слова: фразеологические единицы, нейросети, искусственный интеллект, русский язык как иностранный, методика РКИ, машинное обучение, языковые модели.

Цифровизация образования и активное внедрение технологий искусственного интеллекта открывают новые перспективы для методики преподавания русского языка как иностранного. Особый интерес представляет применение нейросетевых технологий в обучении фразеологии – одному из наиболее сложных аспектов языковой системы для иностранных обучающихся.

Фразеологические единицы представляют собой устойчивые по составу и структуре, лексически неделимые и целостные по семантике словосочетания, выполняющие функцию отдельной словарной единицы [3]. Их освоение является показателем сформированности лингвосоциокультурной компетенции обучающегося, поскольку фразеологизмы ярко отражают национально-культурную специфику, традиции, менталитет и эмоции народа.

Активное использование понятий «искусственный интеллект» (далее – ИИ), «нейросеть» предполагает их пояснение, между ними существует определённая дифференциация. Под ИИ понимается «комбинация разных компьютерных технологий, позволяющая машинам выполнять ранее присущие людям задачи», «для достижения поставленных целей используются машинное обучение, логическое и генетическое программирование, а также теория игры для разработки стратегий и принятия решений, которые чаще всего реализованы в виде программного обеспечения для компьютеров и серверов» [1, с. 25]. Как видно, в дефиниции ИИ включается много критериев. В последнее время всё больше внимания уделяется разработке и реализации одного из элементов ИИ – нейронной сети или нейросети. Нейросеть представляет собой «математическую модель структуры человеческого мозга для обработки сложных наборов данных в режиме реального времени» [6]. Конечный результат сети также непредсказуем, как и процесс мышления человека. В мире представлено множество разных типов нейронных сетей, однако наиболее распространёнными являются: функциональные, опознавательные и нейронные сети с подкреплением.

Современные исследования показывают, что нейронные сети, особенно языковые модели на основе архитектуры трансформеров (BERT, GPT), демонстрируют значительный прогресс в обработке естественного языка [8]. Но перевод и интерпретация идиоматических выражений остаются одной из основных открытых проблем нейронного машинного перевода. Это актуализирует необходимость комплексного исследования возможностей и ограничений ИИ, нейросетей в контексте преподавания русской фразеологии иностранным обучающимся.

Методика обучения фразеологии на занятиях РКИ базируется на традиционных дидактических принципах, сформулированных Е. М. Верещагиным, В. Г. Костомаровым, Ю. Е. Прохоровым и другими исследователями [2, с. 73]. Ключевую роль в освоении русской фразеологической системы играет формирование у обучающихся навыков потенциального овладения фразеологией, что подразумевает понимание контекста употребления фразеологизма,

его узнавание в речи и самостоятельное уместное употребление с учётом речевой ситуации. Согласно их концепции, страноведчески ценными являются фразеологизмы, содержащие в своём составе культурологически маркированные компоненты, отражающие образ жизни, обычаи и менталитет носителей языка.

Освоение русской фразеологии иностранными обучающимися проходит в два этапа: 1) раскрытие значения фразеологизма (семантизация); 2) дальнейшее закрепление фразеологической единицы с помощью заданий и упражнений. Полная семантизация достигается в течение длительной работы, включающей не только этап введения, но и этап тренировки.

Иностранцы, изучающие русский язык, часто используют фразеологизмы в речевой деятельности, не понимая их семантику или не зная синтаксические конструкции и ситуации употребления, допускают ошибки. Преподаватель в данном аспекте должен серьёзно быть методически подготовлен.

Основные трудности при изучении фразеологии связаны с:

- устойчивым и постоянным характером фразеологических единиц;
- целостностью значения, не выводимого из значений компонентов;
- образностью и национально-культурной спецификой;
- функционально-стилистическими особенностями употребления.

Изучение фразеологизмов традиционно рекомендуется на продвинутом этапе обучения, когда инофоны хорошо владеют русским языком. Хотя на начальном этапе иностранцев можно познакомить с наиболее распространёнными в русской разговорной речи фразеологическими единицами, например, в учебнике «Дорога в Россию» такие образцы фразеологизмов включаются на уровне А1.

Современные нейросети для обработки естественного языка (Natural Language Processing, NLP) используют алгоритмы машинного обучения, которые обучают не только словам и их значениям, но и структуре фраз, внутренней логике языка, пониманию контек-

ста [5, с. 10]. Обработка языка включает синтаксический (структурный) и семантический (смысловой) анализы.

Ключевые понятия лингвистики в NLP включают:

- Морфология: разбор слова на морфемы и определение части речи;
- Синтаксис: изучение соединения слов в предложения и их взаимоотношений;
- Семантика: понимание значения слов и предложений;
- Прагматика: учёт контекста использования языка;
- Дискурс: анализ связных текстов и их общего смысла.

BERT (Bidirectional Encoder Representations from Transformers) применяет архитектуру трансформеров для анализа полного контекста слова в предложении. Он использует механизмы самоанализа для одновременного определения взаимосвязей между всеми словами, что приводит к высокоточному распознаванию, которое динамически изменяется в зависимости от контекста [8].

GPT (Generative Pre-trained Transformer) обучается авторегрессионным способом, фокусируясь на генерации текста с учётом контекста. Этот подход эффективен в задачах, требующих генерации текста или моделирования диалога [5].

Основной открытой проблемой нейронного машинного перевода является перевод идиоматических выражений. Значение идиом часто не связано напрямую с их компонентами, что делает их сложными для моделирования по сравнению со стандартными фразами, значения которых композициональны.

Исследования показывают специфические механизмы обработки идиом трансформерными моделями. Основными проблемами машинной обработки фразеологизмов являются:

- Дословный перевод сложных фраз: идиомы типа «break a leg» могут переводиться как «сломай ногу» вместо «ни пуха, ни пера»;
- Игнорирование культурных нюансов: нейросеть не учитывает культурно-специфические компоненты;
- Потеря переносного смысла: машинный перевод часто приводит к буквальному переводу и потере смысловых оттенков;

- Проблемы с контекстом: ИИ может иметь проблемы с пониманием многозначности и контекстуальной вариативности.

Нейросети в значительной степени опираются на общие фразы и идиомы, используя их чаще и иногда чрезмерно по сравнению с носителями. Это приводит к повторяющимся структурам предложений и шаблонности.

Для повышения качества обработки идиом исследователи разрабатывают специализированные подходы:

1. Векторные представления слов (word embeddings): Word2Vec, BERT создают векторные пространства, где слова со схожим значением имеют близкие координаты.

2. Контекстные эмбединги: динамические модели учитывают значение слов в зависимости от окружения. Одно и то же слово может иметь разные значения в разных контекстах.

3. Семантический анализ композициональности: методы оценивают степень семантической композициональности выражений для различения идиоматического и буквального употребления.

4. Автоматическое выявление в корпусах: разработаны методологии автоматического выявления идиоматических выражений в параллельных корпусах текстов с использованием словарей идиом.

Однако, несмотря на прогресс, точность распознавания нейросетью значения остаются невысокими. Опыт показывает, что точность составила 5 верных интерпретаций к 15 неверным (25%). При этом нейросеть генерирует точные результаты только при наличии контекста и дополнительных сведений (заданных промптов). Применение нейросетей в обучении фразеологии РКИ предоставляет ряд преимуществ: персонализация обучения, автоматизация рутинных задач, разнообразие учебных материалов, доступность, интерактивность.

Несмотря на очевидные преимущества, использование нейросетей в обучении фразеологии имеет существенные ограничения: отсутствие эмоционального интеллекта, ошибки в интерпретации, ограниченная культурная адаптация, проблемы с обновлением лексики, риск снижения мотивации, недообученность и галлюцинации.

Основная проблема при использовании ИИ, нейросети заключается в том, что автоматически сгенерированный материал иногда не полностью адаптирован под уровень знаний иностранцев. Отсутствие личного взаимодействия и индивидуального подхода являются ключевыми факторами, которые нейросеть не может компенсировать.

Для эффективного использования нейросетей в обучении русской фразеологии рекомендуется:

1. Гибридный подход: сочетание традиционных методов преподавания с цифровыми технологиями. Будущее изучения языка заключается в смешанном обучении: сочетание традиционных занятий с цифровыми инструментами.

2. Критическая проверка материалов: преподаватель должен проверять все материалы, сгенерированные ИИ, на точность, культурную адекватность и соответствие уровню обучающихся.

3. Постредактура: важные тексты требуют обязательной проверки профессиональным переводчиком или экспертом.

4. Контекстуализация: при работе с фразеологизмами необходимо предоставлять нейросети достаточный контекст для правильной интерпретации.

5. Обучение цифровой грамотности: иностранцев необходимо обучать правильному составлению запросов к нейросетям и критическому восприятию результатов.

6. Использование специализированных инструментов: предпочтение следует отдавать нейросетям, специально обученным на языковых данных (LanguageTool, Grammarly).

Для создания аудиотекстов и упражнений на фразеологизмы преподаватель может использовать нейросети, самостоятельно регулируя скорость воспроизведения, произношение и уровень сложности. Нейросети также полезны для генерации визуальных опор к фразеологизмам.

Анализ значения фразеологизма представляет собой серьезную многоуровневую работу. Вслед за Н. А. Семеновой [4, с. 111] считая, что семантизация включает несколько этапов:

- 1) толкование:

- а) на русском языке;
- б) на родном языке иностранца;
- 2) перевод:
 - а) пословный;
 - б) адекватным словосочетанием или словом;
- в) смысловой (с опорой на контекст);
- 3) комментарий:
 - а) этимологический;
 - б) лингвокультурологический;
- 4) наглядность:
 - а) слуховая;
 - б) зрительная;
- 5) подбор лексических и фразеологических синонимов;
- 6) подбор лексических и фразеологических антонимов.

Рассмотрим, как проводится семантизация фразеологизма **«век живи, век учись»** (с. 150 *«Дорога в Россию» часть 1*).

1) толкование

- а) на русском языке: *всю жизнь мы чему-то учимся*;
- б) на португальском языке: *есть время для обучения*;

2) перевод:

- а) пословный: *viva para sempre - aprenda para sempre*;

б) словосочетанием-эквивалентом в португальском языке является устойчивый оборот: *um século para viver, um século para aprender*;

в) смысловой (с опорой на контекст): *Все мы живём. Каждый день мы узнаём что-то новое, поэтому век живём и век учимся*;

3) комментарий:

а) этимологический: *век – это время в течении жизни. В течении своей долгой жизни, человек должен постоянно учиться чему-то новому: мы рождаемся, учимся ходить и говорить, потом идём в школу, после окончания школы получаем профессию, затем повышаем свою квалификацию. И так всю жизнь, мы учимся всю жизнь чему-то новому*;

б) лингвокультурологический: *у русского народа мерилом успешности является постоянный прогресс, в португальском язы-*

ке эквивалент указывает на труд, без которого нельзя ничего добиться;

4) наглядность:

а) слуховая (как произносится);

б) зрительная (как пишется, какой рисунок можно соотнести с оборотом);



5) подбор лексических и фразеологических синонимов: *A mente é como um pára-quadras: só funciona se for aberta* (разум подобен парашюту, он работает только тогда, когда раскрывается);

6) подбор лексических и фразеологических антонимов: *quem muito dorme, pouco aprende* (кто много спит, тот мало знает): *век живи, век учишь, всё равно дураком помрёшь*;

7) употребление в контексте: *Когда мой папа узнаёт что-то новое, он всегда говорит: век живи – век учишь.*

Такие находки могут быть зафиксированы в небольших словариках, которые инофоны ведут самостоятельно. Нахождение фразеологизмов в тексте и употребление в контексте – следующий приём работы по изучению фразеологии русского языка. Преце-

дентные тексты могут быть созданы искусственно. Например, можно предложить проанализировать такой текст:

«Начальник курса **крутился как белка в колесе**. Он встречал всех новых курсантов **с открытой душой**. Но многие из них были **темной лошадкой**. Товарищ капитан был **стреляным воробьем**, **съел пуд соли** со своими товарищами. **Ему палец в рот не клади**. Скоро многие поняли, что вновь прибывшие курсанты способны только **лясы точить да ворон считать**, а толку от них, **как от козла молока**. Их **песенка была спета**. Но **свято место пусто не бывает**. Скоро тут уже учились другие курсанты, которые имели **голову на плечах**» [7, с. 28].

Одним из приёмов работы может быть конструирование в тексте (например, в диалоге). Набор возможных фразеологических единиц может быть предложен после текста.

«Сегодня я иду на день рождения друга. Не знаю, что мне надеть, чтобы не быть как _____. Мы давно дружим, говорят, нас _____. Мы как _____. Мой друг _____. Я тоже занимаюсь спортом и хочу быть здоровым. Друг меня всегда понимает, ему я могу _____. Побольше бы таких друзей, верных и преданных.

Фразеологизмы для справки: белая ворона; открыть душу; здоров, как бык; два сапога пара; не разлить водой» [7, с. 29].

После классического комплекса заданий инофонам предложено создать изображение устойчивого выражения с помощью нейросетей с последующим комментированием, возможным сопоставлением картинки и фразеологизма.



Итак, фразеологические единицы представляют собой сложный объект для изучения иностранными обучающимися и одновременно вызов для современных нейросетевых технологий. Применение инструментов искусственного интеллекта в преподавании фразеологии не должно полностью заменять традиционные методы, а дополнять их. Опытный преподаватель, знающий цели обучения и целевую аудиторию, при правильных указаниях может легко и эффективно создавать учебные материалы с использованием ИИ. По данным исследований Всемирного экономического форума, к 2027 году не менее 70% образовательных учреждений в развитых странах будут использовать AI-инструменты как неотъемлемую часть образовательного процесса. Эффективное использование ИИ возможно при условии гибридного подхода, сочетающего традиционные методы с цифровыми инструментами, обязательной критической проверки материалов и контекстуализации фразеологических единиц.

Литература

1. Багрова Н.А. Ежу понятно: идиоматические выражения русского языка глазами нейросети // Бархударовские чтения. РАУ. 2024. № 5. С. 25-28.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Национально-культурная семантика русских фразеологизмов // Словари и лингвострановедение. М.: Русский язык, 1982.
3. Крючкова Л.С. Структурные и функционально-семантические особенности русских фразеологизмов в преподавании РКИ [Электронный ресурс] // URL: <https://mgu-russian.com/ru/teach/blog/529386/> (дата обращения: 17.03.2025).
4. Семенова Н.А. Актуальность лингвометодических исследований фразеологии в работе с иностранными учащимися // Молодой ученый. 2014. № 14. С. 110-112.

5. Стеценко В.В. Опыт применения Chat GPT в преподавании русского языка как иностранного в Mississippi Valley State University. 2024.
6. Чем нейросеть отличается от искусственного интеллекта? [Электронный ресурс] // URL: https://decenter.org/neural_network-ai/ (дата обращения: 10.03.2025).
7. Харлова Н.М. Особенности организации работы по изучению русской фразеологии иностранными студентами // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2016. № 3. С. 26-30.
8. Baziotis C. et al. Automatic Evaluation and Analysis of Idioms in Neural Machine Translation // EACL. 2023.

Н.Ю. Васильева

*Военная академия связи,
Санкт-Петербург*

К вопросу о ФГОС ВО для обучения РКИ

Аннотация. Статья посвящена проблеме создания федерального государственного образовательного стандарта высшего образования для дисциплины «Русский язык как иностранный» в качестве нормативного документа, лежащего в основе образовательного процесса. Рассматривается история формирования государственных стандартов по РКИ для высшего образования. Проводится сравнительный анализ имеющихся ФГОСов по специальностям лингвистического направления с точки зрения возможности их использования при создании образовательной программы по РКИ в военно-техническом вузе. Делается вывод о необходимости создания современного ФГОСа нового образца для дисциплины с учетом ее специфики как предмета изучения и средства получения образования.

Ключевые слова: ФГОС, русский язык как иностранный, военный вуз, образовательная программа, компетенции.

Основополагающим нормативным документом для реализации основных образовательных программ высшего образования в Российской Федерации, являются Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОСы) третьего поколения, в которых изложены три группы требований:

- требования к структуре основных образовательных программ;
- требования к условиям реализации основных образовательных программ;
- требования к результатам освоения основных образовательных программ.

Каждая дисциплина, включенная в образовательную программу, должна обеспечивать формирование универсальных и общепрофессиональных компетенций. Единственный предмет, который оказывается не охваченным федеральными стандартами, — это русский язык как иностранный (РКИ). Причина заключается в его особом положении: русский язык для инофонов, получающих образование в России, являясь как предметом изучения, так и средством обучения, не имеет отношения к овладению специальностью, а потому не включается в стандарт. Тем не менее образовательная программа по РКИ должна соответствовать универсальным требованиям, предъявляемым к системе высшего образования РФ.

Впервые вопрос об образовательных стандартах для дисциплины РКИ встал в 1990-е годы. Одной из первоочередных задач была разработка системы тестирования иностранных граждан, желающих получить образование в России. Авторский коллектив преподавателей и методистов ведущих российских вузов подготовил стандарты и тесты по РКИ для соответствующих сертификационных уровней. В частности, в 1999 году в издательстве «Златоуст» был выпущен «Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение» [1], в котором содержатся

требования к уровню общего владения русским языком иностранца, выпускающегося из российского вуза. Являясь надежным ориентиром для создания учебной программы, ГОС 1999 года, тем не менее, не отвечает современным образовательным стандартам, основывающимся на компетентностном подходе к обучению, и не отражает специфику, связанную с профессиональной направленностью обучения в техническом / военно-техническом вузе.

Современная организация высшего образования в России предоставляет вузам большие возможности для создания собственных учебных программ, оптимально соответствующих целям и задачам обучения. Целью каждой программы является формирование у учащихся универсальных и общепрофессиональных компетенций. Отсутствие ФГОСа по дисциплине РКИ вынуждает обращаться к стандартам, разработанным для специальностей языковой направленности. В данной статье мы проведем сравнительный анализ двух образовательных стандартов по специальностям, основным содержанием которых является изучение иностранных языков, и сделаем выводы о возможности использования их в качестве основы для создания образовательной программы по РКИ в военном вузе.

Из числа имеющихся ФГОСов в качестве ориентиров могут выступать два стандарта. Первый из них — по специальности 45.03.02 «Лингвистика» [3]; он соответствует дисциплине РКИ по предмету обучения, однако предполагает форму бакалавриата, тогда как в военном вузе обучение проводится по программе специалитета. В рамках специалитета по лингвистическому направлению имеется одна специальность — 45.05.01 «Перевод и переводоведение». Выпускники, освоившие ее, «могут осуществлять профессиональную деятельность» в том числе и в сфере «обороны и безопасности государства» [4].

Согласно ФГОсам третьего поколения, высшее образование должно сформировать у студентов общекультурные и профессиональные компетенции. Уточним, что «под

универсальными (общими) компетенциями понимается способность человека устанавливать связи между знанием и реальной ситуацией, осуществлять принятие верного образовательного направления и вырабатывать алгоритм действий по его реализации» [2, с. 8]. Из указанных в стандарте 11 универсальных компетенций (УК) мы рассмотрим две — УК-4 и УК-5, имеющие непосредственное отношение к овладению языком. Сравним их формулировку для двух специальностей (см. табл. 1).

категория	45.03.02 «Лингвистика»	45.05.01 «Перевод и переводоведение»
«Коммуникация» УК-4	Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах).	Способен применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия.
«Межкультурное взаимодействие» УК-5	Способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах.	Способен анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия.

Таблица 1. Универсальные компетенции 4 и 5 для специальностей 45.03.02 «Лингвистика» и 45.05.01 «Перевод и переводоведение»

Сопоставление двух пар формулировок наглядно демонстрирует различную функциональную направленность компетенций в аспекте коммуникации — с акцентом на *деловом* общении для лингвистов и на *академическом и профессиональном* — для переводчиков. Еще ярче выражено различие в сфере межкультурного взаимодействия: на уровне *восприятия* — для лингвиста и на уровне *применения* — для переводчика. Краткий анализ показывает, что универсальные компетенции, разработанные для студентов-переводчиков, более подходят для оценки уровня образования курсантов по своей нацеленности на

овладение языком как средством общения в академической и профессиональной сфере, а также для оценки способности курсантов адекватно взаимодействовать в полиэтнической образовательной среде военного вуза, однако они не отражают специфики изучения иностранного языка как средства обучения, что убеждает нас в важности и необходимости разработки универсальных компетенций для обучения РКИ.

Схожую картину мы видим и в отношении общепрофессиональных компетенций (ОПК), в которых конкретизируются профессиональные знания, умения и навыки, а также сферы их применения.

Если формулировки ОПК-1, 2 и 4 по специальности «Лингвистика» (и, соответственно, 1, 3, 4 по специальности «Перевод и переводоведение») могут быть позаимствованы для обучения РКИ с незначительными изменениями, то в отношении второго критерия возникает вопрос: какую именно систему знаний и технологий должен быть способен применять студент-иностранец в процессе своей учебной и научно-исследовательской деятельности? Единственное, что, на наш взгляд, подходит под данной критерий, — это способность применять знания о типах текстов научного стиля речи и технологии создания вторичных научных текстов (конспект, тезисы, аннотация, реферат), в том числе научных текстов критической направленности (отзыв, рецензия). Такой вывод связан с тем, что программа обучения РКИ на основных курсах военно-технического вуза традиционно включает в себя модули по обучению владению научным стилем речи: созданию преимущественно письменных текстов научного стиля речи, а также обучению основам стилистики и риторики (публичное выступление, дискуссия). Иными словами, мы вновь убеждаемся в невозможности механического заимствования критериев, разработанных для других специальностей лингвистической направленности, и в необходимости разработки ФГОСа по русскому языку как иностранному.

45.03.02 «Лингвистика»	45.05.01 «Перевод и переводоведение»
<p>ОПК-1. Способен применять систему лингвистических знаний об основных фонетических, лексических, грамматических, словообразовательных явлениях, орфографии и пунктуации, о закономерностях функционирования изучаемого иностранного языка, его функциональных разновидностях.</p> <p>ОПК-2. Способен применять в практической деятельности знание психолого-педагогических основ и методики обучения иностранным языкам и культурам.</p> <p>ОПК-3. Способен порождать и понимать устные и письменные тексты на изучаемом иностранном языке применительно к основным функциональным стилям в официальной и неофициальной сферах общения.</p> <p>ОПК-4. Способен осуществлять межъязыковое и межкультурное взаимодействие в устной и письменной формах как в общей, так и профессиональной сферах общения.</p> <p>ОПК-5. Способен работать с компьютером как средством получения, обработки и управления информацией для решения профессиональных задач.</p>	<p>ОПК-1. Способен применять знания иностранных языков и знания о закономерностях функционирования языков перевода, а также использовать систему лингвистических знаний при осуществлении профессиональной деятельности.</p> <p>ОПК-2. Способен применять систему знаний о видах, приемах, стратегиях, технологиях и закономерностях перевода, а также требованиях, предъявляемых к переводу.</p> <p>ОПК-3. Способен осуществлять межъязыковое и межкультурное взаимодействие на основе знаний в области географии, истории, политической, экономической, социальной, религиозной и культурной жизни стран изучаемых языков, а также знания об их роли в региональных и глобальных политических процессах.</p> <p>ОПК-4. Способен работать с электронными словарями, различными источниками информации, осуществлять поиск, хранение, обработку и анализ информации, представлять ее в требуемом формате с использованием информационных, компьютерных и сетевых технологий.</p>

Таблица 2. Общепрофессиональные компетенции для специальностей 45.03.02 «Лингвистика» и 45.05.01 «Перевод и переводоведение»

Еще раз подчеркнем, что для понимания того, что составляет содержание обучения, необходимо иметь четкие требования к его результатам. Изучение иностранного языка как средства общения и одновременно как инструмента для формирования профессиональных компетенций (не только на подготовительном курсе, но и непосредственно в ходе основного образовательного процесса) имеет специфические особенности, которые необходимо учесть и отразить в соответствующих федеральных государственных образовательных стандартах.

Литература

1. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение. М.-СПб., 1999. 36 с.
2. Измерение и оценка сформированности универсальных компетенций обучающихся при освоении образовательных программ бакалавриата, магистратуры, специалитета : Колл. монография. Ярославль, 2018. 383 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования — бакалавриат по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-45-03-02-lingvistika-969/> (дата обращения: 13.02.2025).
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования — специалитет по направлению подготовки 45.05.01 Перевод и переводоведение. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-45-05-01-perevod-i-perevodovedenie-989/> (дата обращения: 13.02.2025).

Из опыта развития аналитических навыков на занятиях по РКИ

Аннотация. В статье рассматривается методика работы по развитию аналитических навыков на занятиях по русскому языку как иностранному. Представлены практические материалы, направленные на формирование аналитических умений. Предлагаемые приемы и методы обучения являются методологической установкой, стимулирующей активную познавательную деятельность обучающихся. Регулярная работа по совершенствованию аналитических навыков помогает решать лексико-грамматические, синтаксические, словообразовательные задачи.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, аналитические умения, формирование аналитических навыков, синтаксическая конструкция, функциональность лингвистических знаний.

Сегодня высшее образование должно дать профессиональную подготовку, ориентированную на развитие творческих способностей обучающихся, закрепить в их сознании установку на поиск инноваций, анализ профессиональных проблем и вариантов деятельности, превращение знаний в потенциал самосовершенствования. Современная система образования должна быть нацелена не только на пассивное накопление обучающимися информации и опыта, но и на формирования у них потребности и умения творчески мыслить [1:98].

Военным специалистам приходится принимать нестандартные решения и выбирать оптимальный вариант действий. Аналитическое мышление в профессиональной деятельности учит прослеживать развитие проблемы во времени, критически оценивать ее, что помогает избежать ошибок, связанных с неточностью или недостаточностью информации. Поэтому развитие аналитических

способностей обучающихся на подготовительном курсе стоит в ряду важнейших методических задач.

В педагогике разработано понятие «аналитические умения», под которым понимается система мыслительных операций для поиска, получения, оценки, обобщения и систематизации знаний. Аналитические умения являются базовым компонентом всей мыслительной деятельности. Психологами и педагогами (И.А. Власовская, Т.А. Елистратова, И.А. Зимняя, О.К. Тихомирова, В.М. Чиркова и др.) выделены базовые мыслительные операции, которые лежат в основе аналитических умений: обобщение, структуризация, объединение, сравнение, анализ первоисточников, классификация, способность выделять главное и второстепенное.

Результаты бесед с обучающимися, наблюдения за их работой в научно-практических конференциях дают основание сделать вывод о недостаточной сформированности аналитических умений, что существенно затрудняет решение задач проблемного характера, готовность делать обобщения и выводы.

Аналитические способности основываются на умении обучающихся мысленно расчленять целостные образования языка на составные смысловые части, анализировать информацию, строить умозаключения. Преподаватель должен обеспечить педагогические условия для организации учебной и самостоятельной работы обучающихся, способствующей последовательному освоению основных мыслительных операций.

Развитие аналитического мышления при изучении грамматики – это формирование системы мыслительных операций: анализа, синтеза, сравнения, абстрагирования. В процессе обучения формируются теоретические и практические знания, навыки решения практических и теоретических задач, способность к анализу и синтезу получаемой информации, инициативность, способность творчески решать возникающие проблемы, способность к командной работе.

Аналитическое мышление у обучающихся развивается путем постепенного преобразования внешних действий в умственные, т.е. знания являются условием развития аналитических спо-

способностей, развитие которых связано с рядом субъективных факторов: индивидуальные мыслительные способности, особенности восприятия, уровень интеллектуальной подготовки.

Помня, что грамматика представляет собой конструктивную основу, на которой базируется усвоение языка и его дальнейшее совершенствование, преподаватель должен выбрать дидактический материал, направленный на демонстрацию не только знаний основ предмета, но и способности анализировать, разработать методику, содействующую их развитию, и обеспечить системность в применении анализа, что послужит развивающей основой совершенствования коммуникативной компетенции и обеспечит динамику в развитии интеллектуальных способностей [3:31].

Интеллектуальное совершенствование и самореализация личности позволяет адаптироваться к социально-культурным условиям жизни в современной языковой ситуации. Обучающиеся должны осознанно использовать функциональность лингвистических знаний, понимать грамматическое значение, ориентироваться в трудных случаях определения синтаксических моделей, поскольку лингвистическое мышление является частью мышления логического, позволяющего обрести социальные навыки, анализировать и прогнозировать свою деятельность, что очень важно для обучающихся военного вуза.

В работе важно использовать методы и приемы, помогающие активизировать умение обучающихся находить в языковых фактах смысловые оттенки, что способствует развитию интеллектуальных способностей обучающихся, осознанно выбирать те синтаксические единицы, которые необходимы для успешной коммуникации.

Изучение синтаксиса требует умения анализировать единицы языка, взаимосвязь которых становится понятной, если обучающиеся проявляют способность анализировать, сопоставлять, дифференцировать, рассуждать, классифицировать. Уясняя смысловую связь слов в словосочетании, обучающиеся начинают осознавать словосочетание как строевой элемент предложения, входящий либо в состав субъекта, либо в состав предиката.

Показательным примером может послужить работа с материалом 6 и 11 предложений задания № 178 (Поехали!, с. 143).

Потому что или **поэтому**?

6) *Ольга любит готовить, Игорь не любит готовить.*

11) *Он любит свою жену, она его не любит.*

Обучающимся предлагается ответить на вопрос *В каком случае вы затрудняетесь выполнить поставленное задание? Как вы думаете, это ошибка составителя или же предусмотрена определенная цель? Если да, то какая? О ком идет речь? Какие союзы поставили бы вы?*

При выполнении задания следует указать на смысловую неуместность, следовательно, нефункциональность союзов **потому что, поэтому** в некоторых случаях и составить схемы сложноподчиненных предложений, исходя из того, что «структурные схемы — это те же типичные образцы..., по которым строятся в речи синтаксические единицы, которые отражают логическую структуру мысли, определяющую синтаксические позиции членов предложения, а также количество и характер их» []

Следующее задание имеет целью развитие коммуникативных и аналитических способностей обучающихся, подготовку к культурной коммуникации. Этапы выполнения задания следующие:

— ознакомиться с лексическим блоком (*Петербург, во-первых, нравиться, во-вторых, в-третьих, безопасность, большой (надежный), метро, гарантия, транспорт, прекрасный, ехать, вид, экономия, видеть, недорого, стоит, «пробка», бывать, люди, снег, город*);

— активизировать лексику на уровне словосочетаний с именным и глагольным управлением (*вид транспорта, экономия времени, гарантия безопасности, вижу солнце, снег, людей, город*);

— составить адекватные словосочетания (*надежный вид транспорта, прекрасный город*);

— ответить на вопрос *Какие виды транспорта вы знаете? (наземный, подземный, железнодорожный, водный, воздушный). Какие виды транспорта есть в Петербурге? Слова целесообразно*

записать и выполнить морфемный разбор, обратить внимание на словообразовательные модели;

— еще раз прочитать лексический блок и постараться озвучить предполагаемую тему диалога (*Городской транспорт*);

— составить диалог с учетом разных предпочтений, дать аргументацию индивидуального предпочтения;

— при составлении диалога использовать слова лексического блока и фрагменты опорных реплик, подумать, какие слова должны стоять на месте многоточия:

— ...какой вид транспорта...?

— ...нравится... .

— Почему?

Результатом работы может быть диалог следующего содержания.

— Джон, какой вид транспорта в Петербурге тебе нравится?

— Мне нравится метро.

— Почему?

— Потому что, во-первых, это экономия времени, во-вторых, не бывает «пробок», в-третьих, гарантия безопасности и, наконец, проезд стоит недорого. Это надежный вид транспорта.

— А какой вид транспорта тебе нравится?

— А мне нравится трамвай, потому что я еду и вижу солнце, дождь или снег, людей, прекрасный город.

При чтении диалога следует обратить внимание обучающихся на структуру второй ответной реплики (придаточное предложение сложноподчиненного предложения) и предложить сформулировать полный ответ. При этом необходимо подчеркнуть, что, в отличие от диалогического общения, общение в научном стиле предполагает полный ответ, а навык использования таких словосочетаний, как *вид транспорта, экономия времени, гарантия безопасности* пригодится в предстоящей профессиональной деятельности обучающихся.

При выполнении задания также акцентируется внимание на интонационном оформлении реплик диалога, на особенностях произношения вводных слов и наклонении глаголов, поскольку грамматическая категория модальности, выраженная этими формами, обозначает отношение содержания предложения к действительности.

При составлении диалога преподаватель продумывает последовательность вопросов, содержание которых послужит толчком к творческому поиску обучающихся. Также необходимо обратить внимание на роль логического ударения в диалоге, что помогает создать атмосферу живого доверительного общения.

Важно отметить, что в результате работы раскрываются индивидуальные особенности обучающихся – с одной стороны преобладает прагматический взгляд, с другой – эстетическое видение. Кроме того, реализуется ряд целей: активизация лексики, использование синтаксических моделей, в которых отражается совокупность изученных грамматических конструкций, правил пунктуации, закрепление навыков использования обращения, вводных слов, отрабатываются виды звательной, вопросительной интонации, интонации перечисления.

Умение анализировать синтаксические модели с учетом принципа взаимосвязи синтаксиса с другими разделами курса способствует формированию лингвистического мышления, развитию интеллектуальных способностей обучающихся и может служить критерием подлинного уровня обученности грамматике.

Например, представляется целесообразным раскрыть и сравнить семантические возможности глаголов *дать*, *вручить*, *заявить* и закрепить навыки соблюдения управления данных глаголов. Последовательность выполнения задания:

1) лексическая работа выполняется по усмотрению преподавателя с учетом активного словарного запаса обучающихся.

Слова для справок: *рабочий, юбиляр, сын, сестра, выпускник, офицер, дипломат, победитель, сосед, парламентар (3); награда, подарок, деньги, орден, аттестат (школьный, на доволь-*

ствие), адрес (почтовый, поздравительный), ключи, нота (протеста), книга, премия, грамота (4).

2) семантизация глаголов *дать, вручить, заявить*;

3) формирование навыков соблюдения управления глаголов (*что? — аттестат, награду, медаль; кому? — юбиляру, парламентарю, выпускнику; где? на торжественном собрании, на выпускном вечере, в библиотеке*).

Далее, используя слова для справок, обучающиеся называют специальную лексику. Затем, уясняя смысловую и грамматическую сочетаемость данных слов, составляют предложения и делают вывод об употреблении глаголов *дать, вручить* (даем в обычной обстановке (ситуации) одному или многим, *вручаем* в особенной (торжественной) обстановке (ситуации) персонально).

На практике преподаватель часто сталкивается с тем, что обучающиеся, понимая значение слов, затрудняются определить тему текста или озаглавить его. Убедительным примером таких досадных затруднений послужила работа с материалом зад. № 5 (Московкин, стр. 217). После прочтения обучающиеся должны были озаглавить текст. Результат усилий был следующим.

1. История английского студента. (Таджикистан)
2. История экономики России. (Таджикистан)
3. Английский студент Роберт Марлоу. (Таджикистан)
4. Роберт Марлоу на экскурсии. (Буркина Фасо)
5. Интересные города. (Монголия)
6. Три дня в интересных городах. (Таджикистан)

Анализ поступивших предложений целесообразно продолжить поиском приемлемого варианта заголовка текста:

Шесть незабываемых дней

Затем можно предложить обучающимся передать содержание заголовка, используя конструкцию сложноподчиненного предложения с союзным словом *который*, изучавшуюся на предыдущих занятиях.

Шесть дней, которые нельзя забыть

Задания подобного характера дают возможность реализовать важную цель: использовать синтаксические модели, в которых

отражается совокупность изученных грамматических конструкций, правил пунктуации, что позволяет тренировать умение узнавать грамматическую категорию и выявлять особенности синтаксической категории. При этом реализуется принцип перспективности, состоящий в последовательности, систематичности расположения материала, в опоре на изученное и на достигнутый обучающимися уровень языкового развития.

Положительный результат дает аналитическая работа при изучении темы «Сложное предложение с союзным словом *который*».

1. На доске записываются следующие предложения:

— Зимой 1941-1942 годов организовали дорогу, *которая* прошла по льду Ладожского озера. Ленинградцы назвали эту дорогу «дорогой жизни».

— Командный пункт, *с которого* поступают в войска приказы и распоряжения, обеспечен новейшими средствами связи.

— В штабе, *в который* регулярно поступают донесения о ходе учений, работают представители союзного командования.

2. На основании схем предложений определяются синтаксические связи.

3. Анализируются конструктивные особенности предложений.

Делается вывод о синтаксической функции союзного слова *который*.

В процессе работы формируется умение узнавать грамматическую категорию, выявлять особенности синтаксической категории, что подводит к пониманию функциональности лингвистических знаний и способствует развитию умения осознанно выбирать те синтаксические единицы, которые необходимы для успешной коммуникации.

Развитие аналитических навыков помогает сделать работу более структурной и повысить уровень психологического комфорта. Аналитическая деятельность сопровождается продуктивной рефлексией, что способствует развитию самостоятельности, ответственности, креативности.

Литература

1. Железовская, Г.И., Абрамова Н.В., Гудкова Е.Н. Коммуникативная система формирования культуры речевого поведения // Проблемы современного образования: Материалы IV Международной научно-практической конференции. 10-11 сентября. Саратов: наука, 2013. С. 97-98.
2. Московкин, Л.В., Сильвина, Л.В. Русский язык. Элементарный курс для иностранных студентов. СПб.: СМЮ Пресс, 2012. — 528 с., ил.
3. Теория и практика обучения русскому языку иностранных студентов-филологов: сб. статей — М., 1984. С.31.
4. Чернышов, С.И. Поехали! Русский язык для взрослых. Начальный курс. – 14-е изд. – СПб.: Златоуст, 2012. — 280 с.

Э.Т. Деккер

*Михайловская военная артиллерийская академия,
Санкт-Петербург*

Практика использования технологии шестиугольного обучения на занятиях по языку специальности

Аннотация. В статье даются методические рекомендации по использованию технологии шестиугольного обучения на занятиях по языку специальности с иностранными военными специалистами, изучающими русский язык. Особое внимание уделяется разным способам работы с шестиугольниками.

Ключевые слова: технология шестиугольного обучения, коммуникативные навыки, учебно-профессиональное общение.

В системе языковой подготовки иностранных военнослужащих особое внимание уделяется формированию коммуникативной компетенции в профессиональной сфере общения, которая в

том числе предполагает способность понимать и продуцировать научные тексты по специальности.

В условиях профессионально ориентированного обучения работа с текстовым материалом специального характера всегда вызывает у курсантов большие трудности. Это связано с тем, что научный стиль (учебно-научный подстиль) имеет ряд языковых особенностей и условий функционирования. Он характеризуется логической последовательностью изложения материала, строгим отбором языковых средств, частым употреблением клишированных структур или синонимичных лексико-грамматических конструкций, продуцированием монологического высказывания, насыщенного терминологической лексикой. Изучение текстов специального характера, дальнейшее их воспроизведение – достаточно сложная задача для обучающихся. Эффективным способом формирования и развития навыков составления монологического высказывания учебно-научного содержания является технология шестиугольного обучения, которая имеет целью смещать фокус с заучивания и дальнейшего воспроизведения материала по специальности на его анализ через призму восприятия. Технология шестиугольного обучения появилась в школах Великобритании, и впервые её использование на уроке подробно было описано британским учителем истории Таром Расселом.

Шестиугольное обучение представляет собой набор шестиугольных карточек (гексов), каждая из которых содержит определённые знания, отдельную смысловую единицу (понятие, событие, явление, действие). Это могут быть слова, части слов, предложения, понятия, даты, изображения, причины и последствия каких-либо событий. Шестиугольники соединяются гранями друг с другом, создавая определённые логические связи, которые необходимо установить обучающимся. Этот метод способствует развитию у инофонов умения анализировать, обобщать и систематизировать знания. Математическая модель шестиугольников позволяет обучающимися самостоятельно выбирать способы установления причинно-следственных связей и визуализировать полученные знания.

Шестиугольники с учебно-научной информацией могут выстраиваться в линии, соты, принять форму ромашки или снежинки. Они вырезаются из бумаги и размещаются на парте или доске. Например, в целях актуализации содержания понятия можно выстроить шестиугольники в вертикальные или горизонтальные линии.

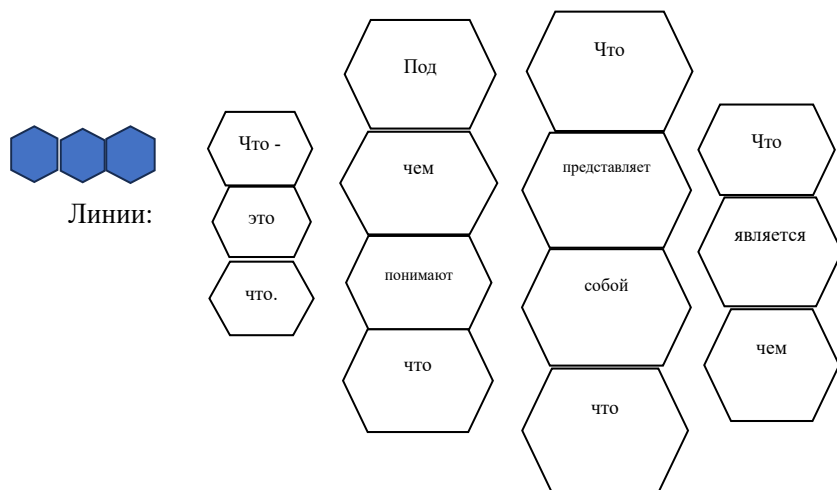


Рис. 2. Составление предложений с использованием конструкций научного стиля речи

Задание. Составьте предложения. Используйте синонимичные конструкции, служащие для выражения определения понятия.

Ромашка:

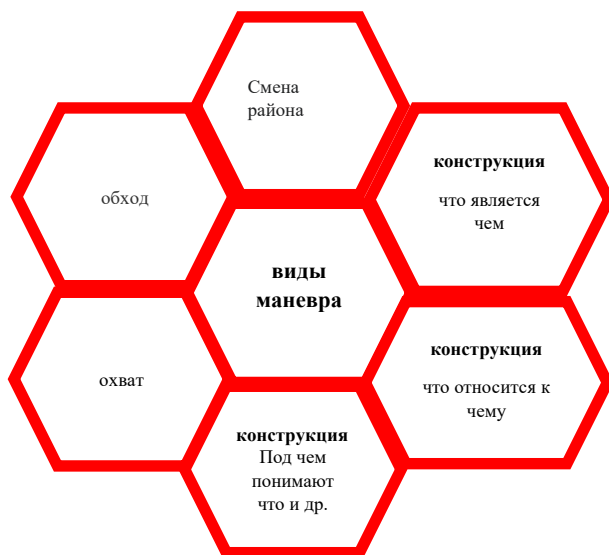


Рис. 2. Использование технологии шестиугольного обучения при изучении конструкций научного стиля и решении коммуникативных задач

*Задание. Составьте монологическое высказывание по теме «Виды маневра». Дайте определение каждому из видов маневра. Используйте конструкции, служащие для выражения классификации понятий **что/относится к чему** и определения понятия **что - это что; под чем/понимают/что; что/представляет собой/что** и др.*

Работа с шестиугольниками может быть организована следующим образом:

1. Преподавателю необходимо заблаговременно подготовить гексы с информацией. Шестиугольники могут содержать термины, дефиниции и классификацию понятий, лексико-грамматические конструкции и многое другое. Обучающиеся должны установить логико-смысловые связи между гексами, собрать мозаику и подгото-

товить монологическое высказывание по определенной теме, опираясь на материал, размещенный в шестиугольниках. Данный способ существенно облегчает работу с учебно-научным текстом, способствует запоминанию большого объема информации, а также формированию и развитию коммуникативной компетенции в сфере профессионального взаимодействия.

2. Второй способ создает условия для активной деятельности обучающихся. Им предлагается заполнить пустые шестиугольники изученным учебным материалом и самостоятельно выбрать пути решения поставленной задачи. Эффективность данного способа состоит в реализации деятельностного принципа, предполагающего направленность занятия на выполнение конкретного задания, в качестве которого выступает речевая деятельность (чтение, письмо, говорение). Этот способ развивает у обучающихся умения обобщать и систематизировать знания, содействует коммуникативной направленности обучения и коммуникативной активности инофонов.

Учебно-научный текст как важнейшая единица обучения языку специальности является единым целым, которое имеет композиционно-смысловую схему, состоящую из коммуникативных блоков. С помощью технологии шестиугольного обучения осуществляется синтезированный анализ текстового материала, который предполагает разделение текста на логико-смысловые части с целью актуализации конструкций научного стиля и составление плана и дальнейшее конструирование текста с опорой на материал в гексах. Лексико-грамматические модели служат структурно-смысловыми ориентирами в содержании текста и являются важной частью коммуникативных блоков. Актуализация данных конструкций как компонентов произведения речи способствует формированию языковой базы, необходимой для различных видов речевой деятельности в профессиональной сфере общения.

Технология шестиугольного обучения является эффективным способом визуализации учебно-научной информации и логической обработки текстового материала. Она дает возможность ак-

тивизировать речемыслительную деятельность иностранных обучающихся.

Уникальность технологии шестиугольного обучения заключается в том, что она направлена на формирование у инофонов познавательного интереса, пробуждение исследовательской и творческой активности, потребности узнавать что-то новое. Иностранные обучающиеся учатся логически мыслить, сопоставлять, классифицировать, обобщать научную информацию и конструировать текст для дальнейшего его воспроизведения.

Практика использования шестиугольного обучения значительно улучшает качество языковой подготовки инофонов, способствует пониманию, сознательному усвоению языковых средств и быстрому овладению коммуникативными навыками в сфере учебно-профессионального общения.

Литература

1. Технология шестиугольного обучения. Методическое пособие / Н.А. Старкова. – Краснотурьинск: Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 23 с углубленным изучением отдельных предметов», 2020 г.). С. 8-9. - URL: <https://педпроект.рф/wp-content/uploads/2021/07>(дата обращения: 17.02.2025).
2. Хлынцева, Ю. В. Технология «интерактивный гексагон», или Шестиугольное обучение в начальной школе / Ю. В. Хлынцева. – Текст : непосредственный // Школьная педагогика. – 2019. — № 3 (16). – С. 18-20. – URL: <https://moluch.ru/th/2/archive/136/4387/> (дата обращения: 17.02.2025).

Е.М. Кацман
*Военная академия материально-технического обеспечения
имени А. В Хрулева,
Санкт-Петербург*

О снятии трудностей при употреблении указательных местоимений на элементарном уровне владения русским языком

Аннотация. В статье рассматривается трудность, возникающая при выборе правильного указательного местоимения у обучающихся элементарного уровня. Анализируются причины её возникновения, в том числе лингвистические предпосылки. Особое внимание уделяется синтаксической структуре и актуальному членению предложений с указательными местоимениями как определяющему фактору при выборе правильного варианта местоимения. Даются рекомендации для преподавателей и приводятся примеры заданий, направленных на отработку данной грамматической темы.

Ключевые слова: указательные местоимения, теория синхронной переходности, функциональные омонимы, синтаксическая структура, русский язык как иностранный (РКИ), элементарный уровень, учебные тексты.

Слово *это* является одним из наиболее частотных слов русского языка, и его усвоение является задачей самых первых уроков русского языка как иностранного. Все известные учебники и учебные комплексы элементарного уровня с самого начала обучения вводят простейшие двусоставные синтаксические конструкции с подлежащим *это*: *Это стол. Это книга. Это окно*. Фактически, это первая, простейшая модель предложения, с которой знакомится человек, начинающий изучать русский язык. Она предлагается для изучения уже в первом уроке [5, с. 21; 4, с. 19], реже – во втором [6, с.11]. В первых уроках любого курса русского языка учащиеся обучаются называть предметы, используя субстантивное указательное местоимение *это* в именительном падеже, причём род ме-

стоимения в таких конструкциях не важен, обучающиеся начинают использовать их ещё до знакомства с категорией рода как таковой.

Адъективное указательное местоимение *этот* (и его формы *эта, это, эти*): *этот стол, эта книга, это окно, эти ручки* предлагаются обучающемуся для усвоения позже. В зависимости от выбранной методики и последовательности подачи грамматического материала, разные учебные комплексы могут вводить указательные местоимения в разное время. Так, в учебнике «Русский язык сегодня» это урок 3 [5, с. 82], в «Дороге в Россию» и учебнике «Русский язык как иностранный» - урок 7 [4, с. 106 – 107; 4, с. 147], а в «Поехали!» – урок 25 [6, с. 132]. Но практически всегда они вводятся сразу после прилагательных. Таким образом, обучающийся понимает, что наличие словоизменительных категорий рода и числа в русском языке характерно не только для прилагательных, но и для некоторых указательных местоимений.

Основное внимание авторов учебников направлено обычно на то, чтобы учащиеся научились употреблять формы адъективного местоимения *этот* в согласовании с существительными в роде и числе, а чуть позже – и в падеже. Поэтому обучающимся предлагается отрабатывать употребление этих местоимений с помощью языковых упражнений, - как правило, на подстановку нужного варианта местоимения, в зависимости от рода и числа существительного. На том же принципе основаны и следующие за ними условно речевые упражнения, в которых обычно воссоздаются типовые ситуации: «покупки в магазине», «выбор одежды». Таким образом, на начальном этапе обучающиеся усваивают модели предложений типа *Это стол* и *Этот стол большой/ Мне нравится этот стол*, но по отдельности. Они изучаются в разное время и на примере разных типовых ситуаций.

Проблема в том, что к моменту знакомства с адъективным указательным местоимением *этот* обучающимся уже хорошо известно субстантивное местоимение *это*, и они не всегда могут самостоятельно отличить одно от другого по контексту. Как показывает преподавательская практика, в заданиях репродуктивного типа, предполагающих определённую свободу выбора слов, у уча-

щихся часто возникают трудности при выборе нужного варианта местоимения. Например, в 6 уроке учебника «Русский язык сегодня» есть задание, в котором предлагается описать вещь по картинке и назвать её цену [5, с. 174]. В качестве образца даётся фраза: *Это чёрное платье стоит 999 рублей*. Очевидно, что употребление уже изученных в уроке 3 указательных местоимений предлагается здесь для повторения и закрепления этого грамматического материала. Однако обнаруживается, что в данном упражнении и ему подобных учащиеся допускают множество ошибок типа: **Это красная шапка стоит 500 рублей* (вместо *Эта красная шапка стоит 500 рублей*). Если не корректировать эту ошибку, она может возникать у учащихся и на более высоких уровнях.

Представляется, что существующие учебные комплексы уделяют снятию данной трудности недостаточно внимания. В них чаще всего отсутствуют специальные упражнения на различение двух вариантов местоимения *это*, в которых выбор того или иного варианта основывался бы на сравнении контекстов. В некоторых учебниках приводятся параллельные примеры употребления субстантивного *это* в функции подлежащего и адъективного *этот, эта, это, эти* [4, с. 147]. Контексты даются в сопоставлении, однако задача учащегося сводится к анализу и пассивному запоминанию, без отработки с помощью упражнений, что представляется недостаточным для твёрдого усвоения данного грамматического материала. В других [6, с. 133] грамматические примеры дополняются упражнениями условно речевого характера, без предшествующих им заданий на развитие языковой компетенции, что также не даёт устойчивого усвоения. Одно упражнение подобного типа приводится в «Рабочей тетради» к учебнику «Поехали!», [7, с. 97], однако данный коммуникативно ориентированный учебный комплекс на подготовительных факультетах вузов, как правило, не используется.

Необходимо отметить, что трудности, возникающие у изучающих русский язык как иностранный при освоении конструкций с указательными местоимениями, во многом обусловлены лингвистическими особенностями этих местоимений. С точки зрения

лингвистической науки адъективное местоимение среднего рода *это* и субстантивное *это*, выступающее в качестве подлежащего, являются функциональными омонимами. Явление функциональной омонимии рассматривали многие исследователи. В частности, большое внимание уделяет ему В. В. Бабайцева, чьи работы по теории синхронной переходности как механизма образования омонимов являются основополагающими для данного направления лингвистических исследований. Так, в своей монографии [1] она следующим образом описывает структуру омокомплекса *это*: «Омокомплекс *это* объединяет три функциональных омонима: местоимение *это*, субстантиват *это* и частицу *это*...» [1, с. 162]. Примечательно, что местоимением она называет именно адъективное *это* среднего рода, то есть одну из словоформ, входящих в парадигму указательного местоимения *этот*. Данный функциональный омоним рассматривается как основной. По мнению В. В. Бабайцевой, именно форма среднего рода *это* является источником образования группы функциональных омонимов, так как имеет более абстрактное значение, чем «заглавная» форма *этот*. Именно форма среднего рода единственного числа именительного/ винительного падежа «системно, частотно и узуально субстантивируется» [1, с. 28]. Субстантиват же представляет собой второй функциональный омоним данного омокомплекса, образованный от основного в результате процесса перехода.

В предложении адъективное *это* выполняет функцию определения и употребляется с существительными среднего рода единственного числа именительного или винительного падежа: *Это платье стоит тысячу рублей. Я покупаю это платье*. Типичные синтаксические функции субстантивата *это* - подлежащее (*Это стол*) и дополнение (*Я знаю это*). В. В. Бабайцева указывает, что с точки зрения логико-синтаксической типологии предложений конструкции с подлежащим *это* являются «самым частотным и наиболее типичным средством выражения семантики номинации (номинирования)», при этом «наиболее четко семантика подлежащего проявляется в диалогическом единстве при ответе на вопросы *Кто это? Что это?*» [1, с. 54].

В некоторых случаях интерпретация структуры и смысла синтаксического построения с местоименным словом *это* может вызывать затруднения и у носителей русского языка. Например, конструкция типа *это платье* может быть истолкована и как словосочетание с согласовательной связью, и как предложение с подлежащим *это* и сказуемым *платье*. Носителю языка в такой ситуации помогает контекст. Однако человека, только начинающего изучать русский язык, существование таких полностью омонимичных конструкций может дезориентировать. В случае с учащимися, чьи родные языки не имеют грамматически выраженной категории рода, вероятно также языковая контаминация, так как адъективные и субстантивные указательные местоимения там омонимичны всегда (ср. англ. *This is a dress – this dress*). Однако даже носители романских языков, в которых указательные местоимения обладают категорией рода, нередко допускают ошибку, вызванную смешением синтаксических конструкций.

Вероятно, существенную роль в возникновении такой ошибки играет и тот факт, что в большинстве языков предикативные конструкции с семантикой номинирования и подлежащим, выраженным субстантивным указательным местоимением, содержат в качестве обязательного элемента глагол-связку: (ср. англ.: *This is a table*, фр.: *C'est un tableau*). В русском же языке глагол-связка *быть* в форме настоящего времени опускается. Поэтому на ранних этапах обучения у иностранного учащегося могут возникать трудности при сравнительном анализе синтаксической структуры конструкций с субстантивом *это* и с формами адъективного местоимения *этот*, даже если последнее имеет форму, не омонимичную субстантиву (ср.: *Это стол – этот стол*).

Представляется, что для снятия таких трудностей целесообразно не просто предложить учащимся две конструкции для сравнения, а подробно объяснить их различие, уделяя особое внимание функциям и синтаксической структуре каждой из них. Нужно подчеркнуть тот факт, что конструкции с подлежащим *это* служат для номинации предметов, которые впервые входят в поле зрения коммуникантов. Часто такие фразы сопровождаются указательным же-

стом. Само наименование предмета выступает в таких конструкциях в функции предиката. Конструкции же с адъективным местоимением используются для введения новой информации о предмете, наименование которого уже известно коммуникантам. В данном случае предикатом в предложении является не наименование предмета, а что-то другое, например, его признак или действие (ср. *Это стол. – Этот стол большой*).

Стоит также обратить внимание обучающихся и на тот факт, что если мы ставим признак предмета (прилагательное или притяжательное местоимение) перед наименованием предмета (существительным), то необходимо употребить конструкцию с субстантивным *это* в качестве подлежащего. Прилагательное вместе с существительным здесь составляет рему (новую информацию) высказывания. *Это / большой стол*. Если же прилагательное располагается после существительного, то ремой является только оно одно, а существительное вместе с указательным местоимением входит в состав темы: *Этот стол / большой*. В данном случае употребляется адъективное местоимение. В отождествительных конструкциях с двумя существительными тоже употребляется адъективное местоимение: *Этот человек / музыкант*.

На этапе закрепления следует давать обучающимся больше упражнений, направленных на выявление различий между двумя синтаксическими конструкциями. Полезным будет, например, упражнение, состоящее не из отдельных фраз, а целого учебного текста с заданием на заполнение пропусков. Представляется, что формат связного текста, описывающего определённую ситуацию, даёт учащемуся больше подсказок за счёт более точного и понятного коммуникативного контекста. Приведем пример такого задания для урока, на котором обучающийся впервые знакомится с адъективными указательными местоимениями. Ограниченность словарного запаса и грамматической компетенции на данном уровне (предполагается, что обучающиеся ещё не знакомы с глаголом) определяет тип текста: это «монолог-описание, цель которого – охарактеризовать предмет через перечисление его основных свойств» [2, с. 157]. С данным типом текста идеально коррелирует

коммуникативная ситуация «просмотр фотоальбома», а текст в этом случае представляет собой комментирование фотографий:

*Прочитайте текст, вставьте на место пропусков слова **это, этот, эта, эти**.*

Вот мой фотоальбом. ____ мой родной город Санкт-Петербург. ____ город красивый и современный. ____ наша новая квартира. ____ квартира очень большая и светлая. ____ мой брат, а ____ его друг. ____ молодой человек хороший музыкант. А ____ наши соседи. ____ люди тоже наши друзья. ____ Чёрное море. Летом ____ море очень тёплое. ____ мой любимый ресторан. А ____ молодые женщины – официантки и мои подруги.

На более продвинутом этапе элементарного уровня, когда учащемуся уже знакомы глаголы и некоторые падежные формы, можно повторить тему с помощью подстановочного упражнения, основанного на профессиональной коммуникативной ситуации. Для военнослужащих это, например, может быть диалог – обсуждение видов оружия:

- *Что ____?*
- *____ новый автомат АК-12. Сейчас российские военнослужащие используют ____ автомат.*
- *А ____ что за оружие?*
- *____ винтовка СВ-98. ____ винтовка лёгкая и удобная.*
- *Всё ____ оружие делают в России?*
- *Да, ____ российское оружие. ____ современные виды оружия создали наши конструкторы.*

Итак, мы рассмотрели особенности употребления указательных местоимений в русском языке и возможные причины возникновения затруднений при их употреблении у обучающихся элементарного уровня. Представляется, что для снятия этих трудностей преподавателю следует уделить особое внимание объяснению функциональных и структурных различий между конструкциями с указательными местоимениями, а также специальным упражнениям, предполагающим выбор правильной формы местоимения в зависимости от синтаксической конструкции.

Литература

1. Бабайцева В. В. Местоимение *это* и его функциональные омонимы: монография / В. В. Бабайцева. - 4 -е изд. стер. – Москва: ФЛИНТА, 2022. – 168 с.
2. Гордеева Л.П., Юсупова З.Ф. К вопросу о типологии текстов по русскому языку как иностранному // Филология и культура. Philology and Culture. 2023. №1 (71). С. 156-160.
3. Дорога в Россию: учебник русского языка (элементарный уровень). / В. Е. Антонова, М. М. Нахабина, М. В. Сафронова, А. А. Толстых, - 6-е изд. – СПб., Златоуст, 2010. – 342 с.
4. Русский язык (как иностранный). Элементарный уровень: учебник / Э.Н. Анохина, Т.С. Павлова, О.Ю. Сидорова, А.А. Федоренко; под общ. ред. проф. Т.Е. Токаревой – М.: ВУ, 2019. – 376 с.
5. Русский язык сегодня: Элементарный уровень + (A1+). Учебник для иностранных учащихся. / Г.В. Беляева, О.О. Шувалова, Н.В. Иванова и др. – М.: Русский язык. Курсы, 2021. – 312 с.: ил.-(Русский язык сегодня).
6. Чернышов С. И., Чернышова А. В. Поехали! Русский язык для взрослых. Начальный курс: учебник. Часть 1.1 – СПб., Златоуст, 2019. – 176 с.
7. Чернышов С. И., Чернышова А. В. Поехали! Русский язык для взрослых. Начальный курс: рабочая тетрадь. Часть 1.1 – СПб., Златоуст, 2019. – 160 с.

Ю.А. Кашеварова

*Михайловская военная артиллерийская академия,
г. Санкт-Петербург*

Таксономия Блума в учебном процессе военного вуза

Аннотация. В статье рассматривается вопрос, связанный с применением таксономии Блума при планировании занятий в во-

енном вузе. Особое внимание уделяется описанию ее структуры, раскрытию уровней. Предлагается система заданий, которые структурированы по учебным целям, способствуют развитию критического мышления и организации дифференцированному обучению.

Ключевые слова: таксономия Блума, когнитивная, аффективная, психомоторная сферы, русский язык как иностранный, военная хитрость в бою.

Военное образование призвано обеспечивать комплектование войск квалифицированными военными кадрами различных специальностей. В современном мире военнослужащие должны владеть не только профессиональными знаниями, но и уметь принимать решения в условиях неопределенности на основе полученных навыков, то есть умело и эффективно применять знания и навыки. Для реализации данных требований необходимо развитие критического и аналитического мышления обучающихся в военном вузе.

Таксономия Блума представляет собой систему учебных целей, с помощью которой можно структурировать и систематизировать процесс обучения.

Таксономия Блума была разработана в 1956 году группой психологов под руководством Бенджамина Блума. В таксономическую модель включаются три сферы таксономических категорий: когнитивная (познавательная), аффективная (эмоционально-ценностная) и психомоторная (мышечная, нервно-мышечная деятельность). Бенджамин Блум не мог завершить работу по разработке психомоторной части таксономии, поэтому она имеет три версии: пятиуровневая иерархия Р.Х. Дейва, шестиуровневая иерархия А. Харроу и семиуровневая иерархия Э. Симпсон. В таблице 1 представлены уровни таксономии Блума по сферам [1,2].

Когнитивная сфера		Аффективная сфера	Психомоторная сфера (Р.Х. Дейв)
1. Знание: запоминание, распознавание и воспроизведение базовых элементов учебной информации		1. Восприятие: готовность получать информацию	1. Имитация: наблюдение и копирование действия других
2. Понимание: объяснение смысла, интерпретация		2. Реагирование (отклик): активное участие в обучении	2. Манипуляция/управление: выполнение действий по инструкции
3. Применение: использование знаний в практических ситуациях		3. Ценностные ориентации: от принятия ценностной ориентации до приверженности ей	3. Точность: выполнение задания с меньшим количеством ошибок
4. Анализ: деление информации на части, установление связи между частями		4. Организация ценностных ориентаций: соединение различных ценностных ориентаций, решение противоречий, принятие ориентаций	4. Соединение или план действия: координация действий комбинированием навыков для решения нестандартных задач
5. Синтез: комбинирование элементов для получения новой информации	5. Оценка: критическое суждение на основе обоснованных критериев	5. Распространение ценностной ориентации или комплекса ценностных установок на деятельность обучающегося определяет его поведение	5. Натурализация: автоматическое бессознательное выполнение задачи
6. Оценка: сформированность диагностических умений и критического мышления	6. Создание: генерация новых идей, решений, проектов		

В 2001 году последователи Б. Блума Л. Андерсон и Д. Красвол пересмотрели таксономию Блума и изменили уровни когнитивной сферы синтеза и оценки на уровни оценки и создания. Таким образом ученые перенаправили цели обучения на созидательную парадигму обучения, указав на более сложную интеллектуальную деятельность – творческое мышление перед креативным.

В процессе обучения военнослужащих таксономия Блума может быть использована для разработки эффективных и целена-

правленных заданий, которые соответствуют реальным задачам, с которыми сталкиваются военные специалисты.

Рассмотрим использование таксономии Блума на занятии по русскому языку как иностранному при изучении темы «Военная хитрость в бою».

Этап I. Лексическая работа (предтекстовая работа).

Уровень 1. Знание. Выпишите из текста ключевые термины: маскировка, дезинформация, имитация, демонстративные действия, операция прикрытия, радиоэлектронный обман, световая имитация, дымовая завеса. Форма работы: индивидуальная работа с текстом.

Уровень 2. Понимание. Соотнесите термины и определения.

Понятие	Ответ/выбор	Определение
1) маскировка	1б)	а) преднамеренное распространение ложных сведений о своих войсках, их группировке, составе, вооружении, боеспособности, планах боевых действий с целью ввести противника в заблуждение.
2) дезинформация	2а)	б) мероприятия, направленных на введение противника в заблуждение относительно наличия, расположения, состава, действий и намерений своих войск (сил).
3) имитация	3г)	в) вид маскировки с применением дыма или аэрозоля, напускаемый на поле боя с целью скрыть манёвр и передвижения войск (военнослужащих, подразделений, частей) или сил (катеров, кораблей)
4) дымовая завеса	4в)	г) создание ложных объектов, воспроизведение признаков, присущих войскам, военным объектам, военной технике и вооружению.

Форма работы: индивидуальная, парная.

Уровень 3. Применение. Составить предложения с терминами (Дымовые завесы применялись артиллерией для маскировки позиций). Форма работы: индивидуальная.

Этап II. Работа с текстом и послетекстовые задания.

После прочтения текста предложить обучающимся следующие задания.

После ознакомительного чтения применяем задания уровня 2 (понимание), уровня 4 (анализ).

Уровень 2. Понимание. Ответьте на вопрос: О каких видах военной хитрости в бою вы прочитали в тексте? Перечислите их.

Уровень 4. Анализ. Ответьте на вопрос: Все ли методы военной хитрости, описанные в тексте успешные? Описаны ли в тексте неудачное применение военной хитрости в бою? Форма работы: индивидуальная или групповая.

После изучающего чтения обучающимся можно предложить задания уровня 5 (оценка). Все ли методы военной хитрости можно применять в современном бою? Какие хитрости уже устарели и не могут применяться? Форма работы: дискуссия.

После предтекстовой работы, чтения текста и послетекстовой работы, обучающиеся готовят монологическое высказывание.

Этап III. Монологическое высказывание.

Уровень 3. Применение. На данном этапе обучающиеся готовят пересказ части текста с использованием некоторых ключевых терминов. Применяемые термины могут быть заданы преподавателем или выбраны обучающимися самостоятельно.

Уровень 6. Создание. Обучающимся дается задание: подготовить сообщение с использованием материалов из дополнительных источников. Например, расскажите о современных методах военной хитрости.

При проведении аудирования на занятии обучающимся предлагаются задания уровня 3 и 5.

Уровень 3. Применение. Необходимо прослушать текст и выполнить задание на заполнение пропусков. Например, Во время Великой Отечественной войны солдаты закрывали технику _____ сеткой. Применение такой военной хитрости, как _____ помогало скрыть местоположение танков, артиллерийских орудий и другой военной техники.

Уровень 5. Оценка. После прослушивания текста выделите военную хитрость и оцените ее эффективность.

Таким образом, таксономия Блума может применяться на занятиях в военном вузе. Она может использоваться для создания заданий различного уровня сложности, что способствует более эффективному обучению. Уровень сложности заданий можно корректировать в зависимости от уровня подготовки учащихся. Таксоно-

мия Блума способствует усвоению, расширению, интерпретации и применению на практике приобретенных знаний и навыков.

Литература

1. Поддубная Я.Н., Котов К.С., Слукина А.А. Обучающая модель таксономии Блума как эффективное средство организации контроля при подготовке студентов педагогических вузов // Гуманитарные и социальные науки. 2023. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchayuschaya-model-taksonomii-bluma-kak-effektivnoe-sredstvo-organizatsii-kontrolya-pri-podgotovke-studentov-pedagogicheskikh> (дата обращения: 15.03.2025).
2. Султанова Г. С. Таксономия Блума как инструмент интеллектуально развивающего обучения студентов // Высшее образование сегодня. 2019. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/taksonomiya-bluma-kak-instrument-intellektualno-razvivayushchego-obucheniya-studentov> (дата обращения: 15.03.2025).

А.Р. Кейш,

М.Н. Семенистая

*Михайловская военная артиллерийская академия,
г. Санкт-Петербург*

История отечественной артиллерии на занятиях по русскому языку с иностранными военнослужащими

Аннотация. В статье обосновывается актуальность изучения истории отечественной артиллерии иностранными военнослужащими на занятиях по русскому языку. На примере учебного пособия М.Н. Семенистой и А.Р. Кейш «Мы идём в музей» (раздел «История отечественной артиллерии 14-17 вв.») рассматривается способ подачи исторического материала. Авторы приводят примеры предтексто-

вых, притекстовых и послетекстовых упражнений, направленных на формирование коммуникативной компетенции учащихся и их подготовку к освоению военно-специальных дисциплин.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, артиллерия, история русской артиллерии, военная история, иностранные военнослужащие, коммуникативная компетенция.

Современная методика преподавания русского языка как иностранного (РКИ) в военных учебных заведениях характеризуется комплексным подходом к формированию коммуникативной компетенции обучающихся. Особое значение приобретает интеграция языкового и страноведческого материала, способствующая не только развитию речевых навыков, но и формированию целостного представления о культурно-историческом наследии России. В настоящей статье представлена система работы с историческим материалом по отечественной артиллерии на занятиях по РКИ, направленная на совершенствование навыков чтения и говорения у иностранных военнослужащих.

Актуальность выбранной темы статьи обусловлена несколькими факторами. В 2022 году отмечался юбилей отечественной артиллерии – 640 лет. История этого рода войск в России берет начало в XIV в. Первые летописи, содержащие сведения о боевом применении артиллерии, датируются 1382 г. Тогда артиллерийское вооружение было применено при обороне Москвы от нашествия орд хана Тохтамыша.

Немало героических страниц в военной истории России связано с артиллерией. В битве под Полтавой, в военных походах Суворова, в Отечественной войне 1812 года, Первой и Второй мировых войнах – в этих и многих других сражениях, которые вела русская армия, артиллерия внесла значимый вклад в достижение победы.

Во время Великой Отечественной войны артиллерия сыграла решающую роль. В оборонительных битвах была выработана стройная система артиллерийского огня, сформированы качественные методы взаимодействия артиллерии с другими видами войск. Артиллерия стала главной огневой силой сухопутных войск и основным

средством уничтожения живой силы и техники противника. Своей впечатляющей результативностью она оправдала причисленный ей ещё до вторжения в СССР гитлеровской армии статус «Бога войны».

19 ноября 1942 года под Сталинградом началась артиллерийская подготовка предшествовавшая контрнаступлению советской армии. Оно ознаменовало начало коренного перелома в ВОВ, когда инициатива перешла в руки Красной Армии. С тех пор именно в этот день в России и ряде стран СНГ чествуют артиллеристов и ракетчиков.

Для офицеров, курсантов и слушателей Михайловской военной артиллерийской академии 2022 год стал поводом ещё раз вспомнить о подвигах воинов-артиллеристов и отдать им должное. В честь знаменательной даты в академии были проведены различные мероприятия. Например, IV Межрегиональный турнир по волейболу памяти воинов-артиллеристов, ветеранов Великой Отечественной войны, Героя Советского Союза А.А. Кривошапкина и полковника В.В. Панфилова. Также символичным было проведение в стенах академии торжественной церемонии открытия и первого тура Всеармейского этапа VII Международной олимпиады по военной истории среди курсантов.

Памятные мероприятия не ограничились стенами Михайловской военной артиллерийской академии. Так, например, на Международном военно-техническом форуме «Армия-2022» в честь юбилея артиллерии Главным командованием Сухопутных войск был организован круглый стол на тему «Обеспечение безопасности военных объектов и военной службы».

В юбилейный для артиллерии год интерес к ней существенно возрос не только среди профессиональных военных, но и среди учащихся военных ВУЗов, в том числе иностранных. Курсанты и слушатели из других стран, приезжающие в Россию, чтобы освоить военную специальность, получают базовую информацию об истории и структуре артиллерии на подготовительном курсе, где изучают русский язык как иностранный. Современная методика преподавания русского языка как иностранного подчеркивает необходимость фор-

мирования не только языковой, но и страноведческой компетенции как основы успешной межкультурной коммуникации.

Учебные материалы, которые предлагаются курсантам на занятиях по русскому языку как иностранному в военных вузах, безусловно, содержат страноведческую информацию, но не всегда она способна закрыть потребность иностранных учащихся в освоении базовых знаний военной истории, в частности – истории артиллерийского вооружения. Это противоречие между потребностями образовательного процесса и отсутствием средств обучения определяет актуальность создания учебных материалов, сочетающих языковую подготовку с изучением военно-исторического наследия России. В связи с этим на кафедре русского языка Михайловской военной артиллерийской академии было разработано учебное пособие «Мы идем в музей», первый выпуск которого знакомит обучающихся с Военно-историческим музеем артиллерии, инженерных войск и войск связи.

Пособие предназначается для работы с иностранными военнослужащими, которые проходят обучение в Михайловской военной артиллерийской академии, но также может быть использовано на занятиях с иностранными специалистами инженерных войск, войск связи и студентами гражданских вузов, которые интересуются военной историей и историей оружия, военной техники. Минимальный уровень владения языком, который необходим для работы с пособием – базовый.

Основная цель пособия заключается в комплексном развитии навыков чтения и говорения иностранных военнослужащих материале текстов об истории отечественной артиллерии, ракетных войск, инженерных войск и войск связи. Данный подход обеспечивает решение нескольких задач: расширение лексического запаса, формирование навыков работы с научно-историческими текстами, развитие монологической и диалогической речи, воспитание уважительного отношения к военным традициям и истории России.

Основным источником материалов пособия являлся официальный сайт Военно-исторического музея артиллерии, инженерных войск и войск связи, на котором размещена информация об истории

музея, его коллекциях и основных экспозициях [2]. Темы пособия отобраны в соответствии с постоянными экспозициями музея: «Общие сведения о музее», «Коллекции музея», «Экспозиции музея», «Внешняя экспозиция», «История русской артиллерии 14-17 веков», «История русской артиллерии 18 века», «М.И. Кутузов и Отечественная война 1812 г.», «История русской артиллерии второй половины 19 века», «История русской артиллерии начала 20 века», «Русская артиллерия в годы Великой Отечественной войны», «История ракетных войск», «История инженерных войск», «История войск связи», «Калашников – человек, оружие, легенда», «Оружие стран западной Европы 15-17 веков», «История кадетского образования России 18-19 веков».

В качестве примера работы с материалами, рассказывающими об истории отечественной артиллерии на занятиях по русскому языку с иностранными военнослужащими, рассмотрим этапы работы с темой «История русской артиллерии 14-17 веков».

При разработке учебных заданий мы придерживались традиционной в методике преподавания русского языка как иностранного классификации, которая включает в себя предтекстовый, притекстовый и послетекстовый задания [1, 3, 4, 5].

Основная цель выполнения предтекстовых заданий – облегчить понимание текста путём снятия грамматических и лексических трудностей. Учитывая сложность материала, проработка новой лексики и грамматики должна быть особенно тщательной и идти по следующей схеме: слово – словосочетание – предложение – текст. В начале работы обучающимся предлагаются задания, которые помогают ввести и активизировать лексико-грамматический минимум:

Задание 1. Прочитайте и переведите слова: упоминание, летопись, мастер, чертёж.

Задание 2. Составьте словосочетания по образцу.

а) Образец: русский + артиллерия → русская артиллерия.

Боевой + применение; прицельный + приспособления; колесный + лафеты; самостоятельный + род войск; полевой + артиллерия; осадный + артиллерия; крепостной + артиллерия; винтовой + нарезы; однотипный + орудия; основной + калибры.

б) Образец: тип + орудие → тип орудия.

Применение + артиллерия; процесс + изготовление; изготовление + орудия; длина + ствол; канал + ствол; дальность + стрельба; точность + стрельба; орудия из + железо; орудия из + бронза; орудия из + чугун; стрельба из + орудия.

Задание 3. Раскройте скобки.

1) Первое упоминание о (боевое применение) русской артиллерии встречается в (летописи) в 1382 г. 2) В конце XV в. в Москве для (изготовление орудий) построили Пушечный двор. 3) Пушкарь – человек, обученный (стрельба) из орудий. 4) Артиллерия стала (самостоятельный род войск). 5) Артиллерия делилась на (полевая, осадная и крепостная). 6) Орудия делят по (виды и типы) в зависимости от (длина и калибр). 7) В XVI в. русские мастера стали изготавливать орудия с (винтовые нарезы) в (канал ствола). 8) Со 2-й половины XVII в. начали производить однотипные орудия по (чертежи).

Задание 4. Прочитайте словосочетания и запишите их.

В 1382 г.; к началу XV в.; в середине XV в.; в конце XV в.; с начала XVI в.; в середине XVI в.; в XVI в.; к концу XVI в.; в XVI в.; со 2-й половины XVII в.; к середине XVII в.

Притекстовый этап характеризуется работой непосредственно с историческим текстом и направлен на формирование навыков чтения. Задания этого этапа ориентированы на проверку понимания фактического содержания и выделение ключевой информации.

Текст «История русской артиллерии 14-17 веков» содержит хронологически структурированную информацию о развитии артиллерийского вооружения в России. Обучающиеся знакомятся с основными этапами становления артиллерии как рода войск: от первых упоминаний в летописях 1382 года до создания однотипных орудий по чертежам во второй половине XVII века.

Задание 5. а) Прочитайте текст. Скажите, что означает слово «пушкарь»? Как сейчас называют этих специалистов?

Первое упоминание о боевом применении русской артиллерии **встречается** в летописях в 1382 г. К началу XV в. в русской ар-

тиллерии **было** три типа орудий из железа: пушки, пищали и тюфяки.

В середине XV в. орудия **стали отливать** из бронзы. Это **облегчило и ускорило** процесс их изготовления. В это время **появляются** прицельные приспособления, а также колесные лафеты. В конце XV в. в Москве для изготовления орудий **построили** Пушечный двор.

С начала XVI в. в летописях **встречается** понятие «пушкарь» – человек, обученный стрельбе из орудий. В середине XVI в. артиллерия **стала** самостоятельным родом войск. Она **делилась** на полевую, осадную и крепостную.

В XVI в. **начинают делать** орудия из чугуна. Их **делят** по видам и типам в зависимости от длины и калибра. К концу XVI в. в русской артиллерии **было** 2 000 орудий.

В XVI в. русские мастера **стали изготавливать** орудия с винтовыми нарезами в канале ствола. Это **увеличивало** дальность и точность стрельбы.

Со 2-й половины XVII в. **начали производить** однотипные орудия по чертежам. К середине XVII в. в русской артиллерии **было** 14 основных калибров.

Выполнение послетекстовых заданий является заключительным этапом в работе с текстом. Вопросы для контроля понимания направлены на выявление причинно-следственных связей в историческом процессе и формирование навыков анализа исторической информации.

Задание 5. б) Ответьте на вопросы.

1) Когда встречается первое упоминание о боевом применении русской артиллерии? 2) Какие типы орудий существовали в русской артиллерии к началу XV в.? 3) Какие орудия и почему стали отливать в середине XV в.? 4) Когда появляются прицельные приспособления и колесные лафеты? 5) Для чего в конце XV в. в Москве построили Пушечный двор? 6) Когда в летописях встречается понятие «пушкарь»? Что оно означает? 7) Когда артиллерия стала самостоятельным родом войск? На какие типы она делилась? 8) Какие орудия начинают делать в XVI в.? Как их делят? 9) Сколько ору-

дий было в русской артиллерии к концу XVI в.? 10) Какие орудия и почему стали изготавливать русские мастера в XVI в.? 11) Какие орудия начали производить со 2-й половины XVII в.? 12) Сколько калибров было в русской артиллерии к середине XVII в.?

Так как послетекстовый этап направлен на развитие у обучающихся навыков говорения, то система упражнений этого этапа ориентирована на активизацию изученного материала в различных формах речевой деятельности.

Репродуктивные упражнения включают работу с хронологической таблицей, позволяющей систематизировать исторические факты и отработать навыки использования временных маркеров, а составление предложений способствует автоматизации навыка употребления грамматических конструкций и расширению активного словаря:

Задание 6. Дополните таблицу глаголами из текста. Составьте предложения.

1382 г		первое упоминание о боевом применении русской артиллерии
начало XV в.		три типа орудий из железа: пушки, пищали и тюфяки
середина XV в.		орудия из бронзы
середина XV в.		прицельные приспособления, колесные лафеты
конец XV в.		Пушечный двор для изготовления орудий
начало XVI в.		пушкари – люди, обученные стрельбе из орудий
середина XVI в.		артиллерия – самостоятельный род войск
XVI в.		орудия из чугуна
конец XVI в.		2 000 орудий
XVI в.		орудия с винтовыми нарезками в канале ствола
2-я половина XVII в.		однотипные орудия по чертежам
середина XVII в.		14 основных калибров

Продуктивные задания предполагают развитие навыков говорения на основе визуальных опор. Использование фотографий и

рисунков создает мотивацию и обеспечивает содержательную основу для развернутых высказываний.

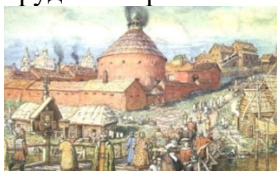
Задание 7. Используя фотографии, расскажите о развитии русской артиллерии 14-17 вв.



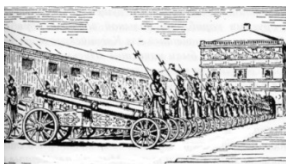
тюфяк



орудие из бронзы



Пушечный двор



артиллерия – самостоя-
тельный род войск

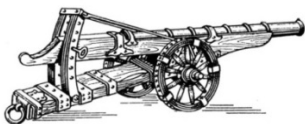


винтовой нарез ствола

Также в урок включены дополнительные тексты об образцах орудий 14-17 вв., находящихся в экспозиции музея, что позволяет



пищаль



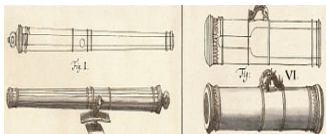
колесный лафет



пушкари



орудие из чугуна



чертежи орудий

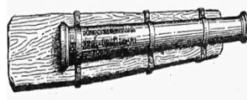
проследить эволюцию военного дела и познакомить обучающихся с именами выдающихся русских мастеров-оружейников и способствует формированию у иностранных курсантов целостного представления о военной истории России. Информация о пищали мастера Якова 1491 года, произведениях Андрея Чохова, железокованой пищали «Три аспида» создает яркие образы, способствующие запоминанию материала и формированию эмоционального отношения к изучаемому предмету:

Задание 8. Прочитайте информацию об орудиях 14-17 вв. Какое орудие показалось вам наиболее интересным и почему?

1) Пищаль конца XIV - начала XV в. В 1852 г. ее подняли со дна Балтийского моря у берегов Дании. Датский король Фредерик VII подарил ее императору Николаю I.



2) Пищаль, которую отлил русский мастер Яков в 1491 г. Она является единственным датированным памятником русского бронзового пушечного литья XV в., сохранившимся до наших дней.



3) Андрей Чохов (ок. 1545–1629) – талантливый русский пушечный мастер более шестидесяти лет трудился на московском Пушечном дворе. Семь орудий, которые он отлил, находятся в музее. Три орудия – осадную пищаль «Инрог», мортиру «Егуп» и «мортиру Самозванца» можно увидеть в зале.



4) Осадная пищаль «Инрог», отлитая в 1577 г. мастером Андреем Чоховым. Она была захвачена врагами. В 1723 г. ствол, который распилили на три части, вернулся в Россию. По приказу Петра Великого ствол спаяли в 1724 г.



5) Образец мастерства русских оружейников-артиллеристов XVI в. – железная казнозарядная пищаль «Три аспиды». Ствол этой пищали откован в виде трех змей, которые держат за хвост одна другую.



Её длина – 109 калибров (492 см). Это говорит о попытке мастеров увеличить дальность стрельбы путем удлинения ствола. Во время выстрела ядро застряло в канале ствола и находится там до сих пор.

Страноведческая информация интегрируется с языковым материалом естественным образом, что обеспечивает мотивацию для изучения русского языка. Курсанты получают знания, непосредственно связанные с их будущей профессиональной деятельностью, что повышает эффективность образовательного процесса.

Заключительным этапом может стать посещение соответствующей экспозиции Военно-исторического музея артиллерии, инженерных войск и войск связи, основной целью которого должна стать речевая практика, а не пассивное наблюдение.

Представленная методическая система работы с материалами по истории отечественной артиллерии демонстрирует эффективность интеграции языковой и страноведческой подготовки в процессе обучения русскому языку как иностранному. Комплексный подход к развитию навыков чтения и говорения на основе профессионально значимого содержания учебных материалов обеспечивает формирование коммуникативной компетенции иностранных военнослужащих и способствует их успешной адаптации к образовательной среде российских военных вузов.

Литература

1. Капитонова Т.И., Московкин Л.В. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. – СПб.: Златоуст, 2019. – 272 с.

2. Официальный сайт – Военно-исторический музей артиллерии, инженерных войск и войск связи: <https://www.artillery-museum.ru/>.
3. Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку / Под. Ред. И.П. Лысаковой. – М.: 2004. – 270 с.
4. Шибко Н.Л. Общие вопросы методики преподавания русского языка как иностранного. – СПб.: Златоуст, 2015. – 336 с.
5. Щукин А.Н. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. – М.: ФЛИНТА. 2018. – 332 с.

Н.А. Костюк

*Санкт-Петербургский государственный университет,
Санкт-Петербург*

Роль диктанта в обучении русскому языку как иностранному (уровень А2 - В1)

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы модернизации текста диктантов в соответствии с требованиями современной методики преподавания РКИ. Особое внимание уделяется способам модернизации диктантов, среди которых выделяются ситуативный способ организации текста, рифма, нарушение антиципации, риторический вопрос и др. Приводятся примеры диктантов для уровня А2+ -В1, направленных на формирование навыков, необходимых для письма и говорения на иностранном (русском) языке.

Ключевые слова: письменная речь, виды диктантов, модернизация учебного материала, фактор новизны и эффективности, русский язык как иностранный (РКИ).

В научно-методической литературе рассматриваются различные виды диктантов и их функции: традиционный диктант, диктант-трамплин, взаимный, стенографический, грамматический, выборочный и творческий диктанты [1, с.164; 2, с.100; 5, с.107; 6]

Традиционный диктант представляет собой, как правило, грамматический, лексический или лексико-грамматический вид диктанта, который предлагается обучаемым, начиная с уровня А1- А2. Большое разнообразие видов диктантов наблюдается в аудитории, осваивающей программу уровня В1 владения русским языком на занятиях РКИ. В данной статье речь будет идти о диктантах, предназначенных для студентов обозначенного уровня.

Несмотря на большое разнообразие видов диктантов, все они обладают одними и теми же характеристиками. Диктант обычно повторяет лексический и грамматический материал, представленный в учебнике. В этом случае, при всех достоинствах диктанта и при неоспоримой ценности различных его видов с методической точки зрения, он лишь воспроизводит то, что уже известно обучаемым. При этом *исчезает фактор новизны*, который делает привлекательным любой дискурс и который побуждает обучаемых к интенсивной самостоятельной работе или творческой деятельности. «Само по себе изменение ракурса образовательной парадигмы (от готовых знаний к овладению определенным набором учебных, социальных, профессиональных компетенций) кажется вполне закономерным и естественным для современного этапа развития общества» [3, с. 90].

Фактор новизны зависит в первую очередь от вида диктанта, но вместе с тем он также во многом зависит от самого текста, его контента и логики построения. Современное требование модернизации учебного материала, диктуемого новыми условиями преподавания (онлайн-преподавание и усиление роли технического компонента в обучении, а также появление учащегося нового типа), не колеблет основы классических форм преподавания, то есть сложившуюся на практике систему упражнений и заданий. При этом *незыблемым остается план содержания сложившихся в преподавании технологических типов упражнений*, в то время как процесс модернизации затрагивает главным образом план выражения. Другими словами, преподаватель наполняет определенный тип упражнения (к которым относятся и различающиеся по своим функциям и целям диктанты) новым современным контентом, что

отражает фактор новизны в предлагаемом в аудитории учебном материале и делает его привлекательным в когнитивном плане для обучаемых.

В текстах диктантов, которые будут представлены в данной статье, присутствует фактор новизны, порождающий заинтересованность обучаемых и мотивирующий их к обучению.

Рифма, способствующая быстрому запоминанию лексической единицы или морфологической формы (а это и есть одна из функций такого упражнения, как диктант), делает процесс обучения РКИ более эффективным, поэтому на начальном этапе обучения практикуется чтение и запоминание стихов наизусть. Рифму можно использовать и в письменных диктантах, при этом фактор неожиданности и новизны вызывает заинтересованность со стороны обучаемых, которые далеко не всегда выказывают желание писать под диктовку. Приведем примеры лексического диктанта с рифмующимися окончаниями глаголов в форме прошедшего времени:

*а) Я **родился и удивился**, потому что мама добрая, а мир большой. Папа удивился, потому что я много ел. Мама удивилась, потому что я был похож на папу и не был похож на неё.*

*б) Я **родился и удивился**, потому что все сразу начали думать, кем я буду. Дедушка сказал, что я буду спортсменом, как он. Бабушка сказала, что я буду много читать и стану профессором, как она. Папа сказал, что я буду играть на скрипке в оркестре, как он. В это время я ел, спал и ни о чём не думал. Они все любили меня, а я любил только маму. Я их ещё не знал.*

Тексты приведенных диктантов универсальны в том смысле, что они интернациональны и абсолютно понятны с точки зрения ситуации. Кроме того, они дают возможность творчески завершить предложения, из которых состоит диктант.

В диктанте могут быть использованы **риторические вопросы**, которые акцентируют внимание пишущего на ситуации и предполагают выражение своего отношения к ситуации или к позиции субъекта в данной ситуации. Приведем пример диктанта (уровень A2+-B1), который содержит конструкцию *что кому нра-*

вится и в котором используется риторический вопрос в обозначенной функции.

Антону не нравится его профессия. Ему не нравится его работа. Ему не нравится его начальник. Ему не нравится, что работа далеко от дома. Ему не нравится всё, кроме зарплаты. Он боится, что так будет всю жизнь, но ничего не делает и регулярно ходит на нелюбимую работу. Вам не знакома такая ситуация? (уровень A2+)

Или другой пример диктанта с подобной композицией:

У Шаньюя дома есть собака. Они любят друг друга. Она нравится ему. Он нравится ей. Им нравится вместе играть и гулять. Разве это не настоящая любовь? (уровень A2)

Последний диктант относится к виду *диктант-трамплин*, поскольку его текст служит образцом для составления собственного высказывания по теме. Обучаемые получают задание продолжить текст: «У меня есть девушка (парень). Мы ...».

Как видим, диктант на уровне A2+ - B1 может прочитываться как связный текст. В серии диктантов по возможности должна присутствовать сюжетная линия; тематически они могут быть объединены, например, темой семьи и могут представлять собой некий сквозной текст об одной семье, рассказывающий о повседневной деятельности ее членов, об их желаниях, отношении друг к другу или к какой-либо ситуации. При написании диктантов, подобных представленному ранее, происходит процесс формирования не только навыков письменной речи, но также и процесс формирования эмоционального интеллекта учащихся при изучении иностранного языка. *Эмпатия способствует более эффективному запоминанию материала*, в данном случае речь идет о конструкции с дательным падежом *что кому нравится*.

Вот еще один диктант, содержание которого вызывает у обучаемых сочувствие к его герою и желание высказаться на актуальную тему:

Мне пятьдесят. Я уже взрослый и работаю в фирме. Раньше я мечтал научиться читать, писать, рисовать, водить машину, играть в футбол и нравиться девушкам. Сейчас я всё это

умею. И еще я умею зарабатывать деньги. Но в пятьдесят я не умею радоваться и смеяться, как в детстве. Я взрослый.

Вопрос к обучаемым: «Что еще этот человек не умеет в пятьдесят лет?» Вот примеры полученных ответов: *он не умеет мечтать, он не умеет хотеть, он не умеет верить, он не умеет дружить, он не умеет разговаривать с игрушками.*

Можно продолжить данное речевое упражнение: «Что вы могли бы посоветовать этому человеку?». Примеры полученных ответов: *родить ребёнка, играть с внуками, читать детские книжки, смотреть мультфильмы, встречаться с друзьями детства.*

Как правило, в диктантах представлены ситуации повседневные и интернациональные, то есть знакомые обучаемым вне зависимости от национальной принадлежности.

Нарушение антиципации, понимаемой как нарушение ожидаемых привычных логических связей в тексте диктанта, демонстрирует фактор новизны и воспринимается как стимул к высказыванию своей точки зрения, а может быть, и стимул к ролевой игре на иностранном языке. Текст следующего диктанта несколько провокационный, поскольку нарушается этика принятого в обществе речевого поведения:

Я горжусь собой: я умный, красивый, воспитанный и образованный.

Обучаемые получают задание продолжить текст о себе: «Я горжусь собой: я». Примеры полученных ответов: *Я богатый, жадный, хитрый и не обжора. Я не самый умный, но уже купил квартиру. Я не самый красивый, но у меня самая красивая жена в Пекине. Я мало работаю, но много получаю. Я горжусь собой: я смелый, потому что курить - плохо для здоровья, но я курю. И т.д.*

Еще один пример диктанта, в котором **нарушение логически привычных связей** демонстрирует неожиданная концовка-вывод, позволяющая быстрее запомнить фазовые глаголы *начинаться - начаться, кончаться - кончиться* (в этом диктанте также

отрабатывается управление глаголов *платить /заплатить за что?* и *нравиться/ понравиться кому?*):

Когда я полюбил Анну, я начал приглашать её в театры, в кино, в рестораны. Я платил за её косметику, новые платья и подарки.

Анна интересовалась искусством, и я покупал билеты на выставки. Ей нравилось путешествовать, и я покупал билеты на самолёт в Париж. Ей нравились машины, и я купил ей белый Форд.

А вот вчера я не смог заплатить в ресторане, потому что на карточке кончились деньги. И тогда я понял: когда любовь начинается, деньги кончаются.

Таким образом, с функциональной точки зрения диктант может служить, с одной стороны, материалом для поиска и анализа определенной морфологической формы имени или глагола, а также для анализа изучаемых грамматических конструкций, а с другой стороны – основой для пересказа, то есть для составления монологического высказывания на определенную тему в соответствии с текстом-образцом или же для творческого продолжения высказывания.

В первом случае диктант будет ориентирован на усвоение грамматики (морфологических форм и синтаксических конструкций) с последующим использованием грамматических навыков в речи, то есть в конечном счете – на формирование грамматической компетенции, а во втором случае – на формирование навыков говорения, которые обучаемые реализуют в процессе речевой деятельности.

Очевидно, что насыщенность текстовых диктантов одними и теми же лексическими или грамматическими единицами способствует быстрому их запоминанию, а также формированию навыка их распознавания и использования в речи. Процесс запоминания в данном случае имеет своей целью активизацию долговременной памяти. «Эффективность долговременной памяти определяется за счет систематического повторения семантически закодированной информации, приводящего к установлению ассо-

циативных связей между элементами, по которым отдельная информация может быть восстановлена из всего информационного поля» [4].

Ситуативный способ организации лексико-грамматических упражнений на современном этапе преподавания РКИ повышает их эффективность и лежит в основе модификации традиционных типов упражнений. Этот же способ организации актуален и для составления диктантов. Вот пример **ситуативного способа организации текста** для диктанта при изучении грамматической темы «Деепричастия несовершенного вида»:

*В пятом классе он **шутя** показал ей язык. В седьмом классе он **шутя** пригласил её в кино. В одиннадцатом классе он **шутя** помог ей с математикой. Через год он **не шутя** сделал ей предложение.*

Диктант может входить в многоуровневое задание, целью которого является, с одной стороны, формирование навыков письменной речи, а также грамматических навыков, а с другой стороны, формирование речевых навыков, поскольку текст диктанта может служить мостиком между письменной и устной речью. Так, после диктанта с формами деепричастий НСВ обучаемым предлагается ответить на следующий вопрос:

*Как вы думаете, можно ли **шутя** прожить жизнь или жизнь можно прожить только серьёзно? Объясните, что это значит.*

Подобные диктанты, как видим, являются поводом к высказыванию и провоцируют множественность ответов, что стимулирует речевое общение. Кроме того, логика обсуждения смыслового наполнения текстов-диктантов может демонстрировать выход за пределы стереотипа, что вырабатывает у учащихся самостоятельность мышления, способствует их внутреннему раскрытию и побуждает к высказыванию.

Одной из разновидностей творческого диктанта является диктант с заданием «Закончите следующие предложения». Вот один из примеров грамматического творческого диктанта, который проводится при отработке темы выражения уступительных отно-

шений в сложном предложении. Контент традиционного диктанта (*Хотя у меня мало времени, я всегда ...; Хотя на улице дождь, студенты ...*) подразумевает логически привычные окончания предложений (*... я всегда делаю домашнее задание; ... студенты идут в университет*). Однако при изменении предлагаемого текста диктанта он может стать, во-первых, **лично ориентированным**, что исключает однотипные ответы обучаемых, а во-вторых, **разрывая шаблон, текст может реализовать эффект обманутого ожидания**, например:

1. *Хотя я не жадный, я никогда не ...*

2. *Хотя я умный,*

3. *Хотя я ничего не понимаю в опере, ...*

4. *Хотя я завидую Билу Гейтсу и его деньгам, ...*

Подобные диктанты позволяют каждому студенту не только написать изучаемую конструкцию 4-6 раз, но и услышать её минимум раз десять от сокурсников, каждый из которых предлагает свой вариант. Количество повторов увеличивается, если преподаватель предлагает свои варианты окончания предложений, которые открываются после диктанта, например:

Хотя я умный, всё-таки Эйнштейн умнее меня.

Хотя я умный, я по глупости женился в 17 лет.

Хотя я ничего не понимаю в опере, моя девушка любит и оперу, и меня.

Хотя я завидую Билу Гейтсу и его деньгам, я не хочу быть Билом Гейтсом (или: не хочу жить только работой, как он).

Такие творческие диктанты способствуют развитию формально-логического компонента дискурсивной компетенции обучаемых, в основе которой лежат навыки говорения.

Все вышеизложенное позволяет сделать следующие **выводы**:

1. Модернизация учебных материалов РКИ на современном этапе преподавания выдвигает требование новых подходов к обучению письменной речи. Применительно к текстам диктантов это выражается в создании нового контента, который включает в себя фактор новизны, увеличивающий

обучающий потенциал текстов для слухового или зрительного диктантов.

2. Фактор новизны проявляется через серию диктантов, каждый из которых может быть прочитан как связный текст. Фактор новизны проявляется также через нарушение антиципации, нестандартных с точки зрения логики утверждений и выводов, благодаря использованию в текстах диктантов рифмы и риторических вопросов, способствующих быстрому запоминанию лексики и синтаксических конструкций, а также развивающих эмпатию и побуждающих обучаемых к высказыванию.
3. Диктант, развивающий формально-логический компонент дискурсивной компетенции, может входить в многоуровневое творческое задание, конечной целью которого является формирование навыков говорения.

Литература

1. Антонова Т. В. Диктант в обучении иностранному языку как средство формирования интегрированного навыка. //Вестник Костромского государственного университета. Серия: педагогика, психология, социология. 2017. № 3. С. 164-169.
2. Балуюн С. Р. История и перспективы использования диктанта при обучении иностранным языкам в США//Известия Волгоградского государственного университета. Серия: педагогические науки. 2019. № 4. С. 98 - 100.
3. Двинова Е. О. Учение с увлечением, или увлечение учением (мотивационная составляющая процесса обучения РКИ) //Язык, культура, менталитет: проблемы изучения в иностранной аудитории. Сборник научных статей XV международной научно-практической конференции РГПУ им. А. И. Герцена. СПб, 2016. С. 90-93.
4. Кондаков И. М. Психологический словарь. М, 2000 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://psi.webzone.ru/st/029800.htm>; <https://psychology.academic.ru/5162>

5. Пугачев И. А., Карапетян Н. Г. Обучение основам методики преподавания русского языка как иностранного студентов-нефилологов. М.: РУДН, 2018. 147 с.
6. Черного-Майнерт Е. Диктанты на уроках РКИ: виды, уровни, примеры [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.eduneo.ru/diktanty-na-urokax-rki-vidy-urovni-primery/>

О.В. Милованова

*Михайловская военная артиллерийская академия,
г. Санкт-Петербург*

По местам боевой славы защитников блокадного Ленинграда (из опыта занятий по лингвострановедению)

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы, связанные со способами работы на занятиях по РКИ. Особое внимание уделяется вопросам выбора заданий во время экскурсии. Большое значение приобретает проблема поэтапности данного вида работы.

Ключевые слова: тексты военной тематики, использование наглядного материала, лексическая работа, задания в контексте лингвострановедения, использование видео- и аудиоряда, особенности работы с произведениями искусства.

Занятия по лингвострановедению вводят обучающихся в культурологический контекст нашей культуры, нашего мировосприятия. На этих занятиях мы знакомим курсантов со сведениями о Великой Отечественной войне, о блокаде Ленинграда. Однако они могут быть более продуктивными, если их обогатить видео- и аудиорядом, связанными с документальными материалами и произведениями искусства [4, 295].

По мнению Верещагина Е.М. и Костомарова В.Г., русский язык и в сфере искусства остается средством знакомства со страной, поэтому «лингвострановедческий подход к художественному методу познания действительности позволяет успешно овладеть

его потенциалом» [1, 243]. Кроме того, в произведении искусства заложена коммуникативная функция, которая для преподавателя является принципом воспитывающего обучения.

Как уже отмечалось, на занятиях по лингвострановедению мы часто обращаемся к теме Великой Отечественной войны и связанной с ней темой блокады Ленинграда [3, 279]. В ходе экскурсии (очной или заочной) предлагаем обучающимся посетить памятные места, созданные в память о блокаде Ленинграда и о защитниках города. Задача занятий в форме экскурсии двоякая: с одной стороны, знакомство с памятными местами Зеленого пояса славы, с другой стороны, помощь в выявлении способов отражения темы подвига в искусстве. По карте или на основе видеофильма знакомим обучающихся с Зеленым поясом славы, чтобы они зрительно представляли, по каким местам он проходит. Помогаем с помощью вопросов и дополнительной информации связать памятники, входящие в Зеленый пояс славы, с военными событиями 1941-1944 гг. (периодом блокады Ленинграда).

Начинаем экскурсию по Зеленому поясу славы на основе анализа эссе писателя-фронтовика Михаила Дудина, который воевал на Ленинградском фронте: «Была блокада. Был голод, обстрелы. Бомбежки. Огонь и мороз. Девятьсот дней и девятьсот ночей мужества. Умрем, но не сдадимся!.. Рубеж обороны кольцом в двести километров длиной окружил Ленинград. Стойкость защитников Ленинграда была крепче железа и бетона... Адская механика войны разбилась об эту стену жизни... Живые в благодарность павшим превратили рубеж Мужества в рубеж Святой памяти» [2, 34].

Предлагаем курсантам познакомиться с текстом и ответить на вопросы о его лексическом, синтаксическом и фонетическом звучании. Следующее задание – сопоставить прозаический и поэтический тексты Дудина. В своем стихотворении автор создает образ-картину того, как послевоенное поколение должно относиться к блокадным событиям:

...Сажайте деревья
На братских могилах.

Сажайте березы,
И клены,
И вязы.
Они вам расскажут
О смелых рассказы...

Отмечаем, что в своих произведениях М. Дудин рассказывает о Зеленом поясе славы, который посвящен подвигу защитников Ленинграда: этот двухсоткилометровый пояс Славы на территории Ленинградской области увековечил рубежи легендарной девятисотдневной обороны города-героя. На всем его протяжении воздвигнуты монументы и обелиски, подняты на постаменты танки и орудия, посажены мемориальные рощи.

Главным звеном пояса Славы стал монумент на площади Победы в Ленинграде. Предлагаем обучающимся следующую информацию. Площадь Победы – парадный въезд в Ленинград, на котором сегодня стоит монумент в честь героических защитников города в годы Великой Отечественной войны. Здесь была развилка дорог, называвшаяся Средней Рогаткой. Летом и осенью 1941 г. через Среднюю Рогатку прошагали дивизии народного ополчения. Прощаясь с родным городом и давая ему клятву стоять до конца, они шли в окопы Лужского оборонительного рубежа, под Гатчину и на Пулковские высоты, чтобы отразить натиск врага. Отсюда в памятные январские дни 1944 г. начали свой победный марш дивизии Ленинградского фронта, отбросившие гитлеровцев от стен Ленинграда. Здесь в победном 1945 г. была воздвигнута временная триумфальная арка, под которой прошли советские воины-победители, возвращавшиеся с фронтов Великой Отечественной войны. Через несколько лет ленинградцы избрали площадь Победы местом для сооружения величественного памятника.

Образ памятника на площади Победы можно представить, читая стихи Николая Брауна:

Мы слиты из такого сплава,
Через такой прошли нагрев,
Что стала бронзой наша слава,
Навек в металле затвердев.

Яркий образ мемориала, воздвигнутого на площади Победы, создал Б. Кежун в своих стихах. Поэт пишет о значении памятника, который должен помочь сохранить память о блокаде в сердцах потомков:

Возвели этот памятник трудовые умелые руки,
Чтоб стоял он в столетях свидетелем подвигов громких,
Чтоб отцов своих помнили благодарные дети и внуки,
Чтобы славу героев в сердцах сохранили потомки!..

Следующая остановка в нашей экскурсии – памятник на Пулковских высотах, которые военные считали «ключом» к Ленинграду. Фашисты ожесточенно рвались на эти вершины, откуда виден весь город, но Пулково не было сдано врагу. Именно отсюда начались бои за полное освобождение Ленинграда от блокады. О памятнике на Пулковских высотах написала стихотворение В. Инбер, которая помнит о мирном назначении этого места, где в 1839 г. была создана обсерватория:

Ещё артиллерийскими громами
Чревато небо Пулковских высот.
Ещё в зловещей этой панораме
Нет места для космических красот.
Еще воронками глубоких ран
Дымится Пулковский меридиан.
Но час придет. Не будет ни окопов,
Ни пушечных, ни пулеметных гнезд.
Мы вновь нацелим жерла телескопов
По золотым ориентирам звезд...

Знакомим обучающихся с информацией о легендарном «Невском пятачке», где в 1941-43 гг. бойцы Ленинградского фронта и моряки Краснознаменного Балтийского флота вели ожесточенные бои с немецко-фашистскими захватчиками. Образ обелиска на «Невском пятачке» вблизи города Кировска создал в своих стихах А. Прокофьев, который воевал в этих местах:

Потомок дальний!
Будешь здесь когда ты,
То знай, что рядом, легшие стеной,

Воистину железные солдаты
Засыпаны железною землей.

Этому памятнику посвящены и стихи Л. Хаустова:

Был снарядами весь перепахан
Этот левобережный клочок,
И, пропитанный кровью, как плаха,
Имя он получил – пятачок.

С Ораниенбаумском плацдармом, который защищали советские воины в январе 1944 г., знакомим обучающихся на основе стихотворения М. Дудина:

Остановись перед могилой братской,
Прислушайся к гуденью тишины.
Здесь за тебя, за счастье ленинградцев
Отдали жизни гвардии сыны.

Поэт Н. Тихонов в своем стихотворении отдал дань морякам, которые проявили себя героически во время этих боев:

И славе такой не забытья,
И море гремит в берега,
Орлиное племя балтийцев
В атаку идет на врага.

Памятники, связанные с событиями блокады Ленинграда, помещены вдоль всей «Дороги жизни». Один из памятников, «Цветок жизни», посвящен трагедии детей, которые погибли в годы блокады. На каменных лепестках этого каменного цветка высечены символические слова: «Пусть всегда будет солнце...» На стеле около памятника можно увидеть слова-посвящение: «Во имя жизни и против войны. Детям – юным героям Ленинграда 1941-1944 годов».

Узкая дорога, которую назвали в память о трагических днях блокады Дорогой жизни, проходит по территории Всеволожского района. Здесь никогда не было вражеских солдат, но жители этих мест и военные тоже воевали с фашистами, защищая себя и Ленинград. На Румболовской горе стояли артиллерийские орудия, которые стреляли по вражеским самолетам, летевшими бомбить город.

На стеле у памятника «Румболовская гора» высечены стихи, написанные О. Берггольц:

Дорогой жизни шел к нам хлеб,
Дорогой дружбы многих к многим.
Еще не знают на земле
Страшной и радостней дороги.

У Ладожского озера установлен мемориальный ансамбль «Разорванное кольцо», созданный в честь январских событий 1943 г., когда была прорвана блокада Ленинграда. На стеле у этого памятника можно прочитать стихи Б. Кежуна:

Потомок, знай! В суровые года
Верны народу, долгу и Отчизне
Через торосы ладожского льда
Отсюда мы вели Дорогу жизни,
Чтоб жизнь не умирала никогда.

Пискаревскому мемориалу следует уделить особое внимание, хотя он не относится к Зеленому поясу славы. Здесь, на сравнительно небольшом участке, похоронены в братских могилах жители блокадного города и его защитники. Почти на всех кладбищах Санкт-Петербурга (Ленинграда) можно найти могилы блокадников и солдат-защитников города. Но на Пискаревском кладбище их больше всего. Ленинградец и блокадник Петров Г.Ф. пишет в своем очерке об этом мемориале: «Здесь всегда тихо. Только плывут над необъятным полем торжественные звуки музыки да шелестят на ветру ветви деревьев. А люди говорят вполголоса или молчат, до конца отдаваясь власти глубоких чувств и дум. Здесь говорит история. Здесь говорит подвиг. Здесь говорит нетленная память народа о героях великой битвы» [2, 47].

Преподаватель может предложить обучающимся следующие вопросы: «Почему на этом кладбище всегда тихо? Почему люди говорят вполголоса или молчат? Кто «говорит» на этом кладбище?»_После обсуждения содержания очерка Петрова предлагаем обучающимся информацию об истории создания этого мемориала. Пискаревское кладбище поручили создавать архитектору А.В. Васильеву. С ним работало несколько архитекторов и скульпторов, с

которыми сотрудничали поэты О. Берггольц и М. Дудин. На камне высечено стихотворение-посвящение М. Дудина:

Вам беззаветным защитникам нашим
Память о вас навсегда сохранит Ленинград благодарный
Жизнью своею потомки обязаны вам
Бессмертная слава героев умножится в славе потомков
Жертвам блокады великой войны
Вечен ваш подвиг в сердцах поколений грядущих
Гордым героям бессмертная слава
Жизнью своею равнение на павших героев держи.

В центре стены выбиты строгие и взволнованные, горькие и светлые слова Ольги Берггольц, которая пишет о тех, кто похоронен на этом кладбище, а также о том, какой подвиг они совершили в период блокады:

Здесь лежат ленинградцы,
Здесь горожане – мужчины,
Женщины, дети.
Рядом с ними солдаты-красноармейцы.
Всею жизнью своею
Они защищали тебя, Ленинград...

Чтобы показать обучающимся, как сегодня к Пискаревскому мемориалу относятся жители города, предлагаем им стихи Э. Новикова («На Пискаревском кладбище»):

Святые камни Пискаревки –
Печаль, одетая в гранит.
Блокада, как петля веревки,
Смертельным голодом грозит...
Святые камни Пискаревки –
Застывшая в граните скорбь...
Здесь навсегда солдат с винтовкой
Окаменел...не дрогнет бровь...
И память о годах нелегких
Мать-Родина всегда хранит...
Святые камни Пискаревки –
Печаль, одетая в гранит.

Таким образом, занятия по лингвострановедению, выстроенные на основе наглядности и в ходе экскурсии, более результативны. События Великой Отечественной войны и связанные с ними события блокады Ленинграда воспринимаются обучающимися более эффективно, если они наглядно демонстрируются, дополняются документальной информацией и подаются в контексте сопоставления документального текста и текста художественного.

Литература

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского как иностранного. - М., 1990, 247 с.
2. Милованова О.В. Лингвострановедение. Ч.II. Работа с видео- и аудиоматериалами. – Издание академии, 2024. – 319 с.
3. Русский язык: лингвострановедение. Ч.II. – Издание академии, 2018. – 263 с.
4. Шибко Н.Л. Общие вопросы преподавания русского языка как иностранного. – СПб., 2014. – 315 с.

Т.Н. Пестова

*Михайловская военная артиллерийская академия,
Санкт-Петербург*

Принцип преемственности в обучении русскому языку иностранцев военнослужащих

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, связанные с теоретическим обоснованием реализации принципа преемственности в обучении русскому языку иностранцев военнослужащих. Особое внимание уделяется взаимосвязи, системности учебного материала на этапе подготовительного курса и на этапе основного курса. Приводятся примеры взаимосвязи тематики занятий на этих этапах обучения русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: интеграция, принцип преемственности, русский язык как иностранный, иностранные обучающиеся, промежуточная цель, конечная цель, организация учебного материала.

Важность интеграционных процессов в образовании, реализации преемственности образовательных ступеней отмечалась в Концепции модернизации российского образования как условие расширения масштабов взаимодействия на основе развития коммуникативных способностей каждого члена общества. В связи с этим одной из важнейших задач обучения русскому языку как иностранному является непрерывная преемственная подготовка курсантов на разных ступенях обучения к ситуациям практического использования русского языка как инструмента межкультурного познания и взаимодействия.

Целью данной статьи является изложение теоретического обоснования реализации принципа преемственности при обучении русскому языку как иностранному (в частности развития речевых навыков) и изучение на его основе факторов преемственности в системе «подготовительный курс – основной курс».

Проблема преемственности является объектом изучения педагогов, методистов, психологов и других исследователей. Одни ученые говорят о преемственности как о научности и систематичности в обучении (Щукина Г.Н.), другие – выделяют один принцип преемственности и перспективности (Львов М.Р), третьи рассматривают его с позиции систематичности и последовательности (Бабанский Ю.К.). Исследователь Ананьев Б.Г. рассматривает роль преемственности в обучении, отмечая необходимость осуществления данного механизма на каждом этапе развития деятельности обучающегося. При этом одни знания являются опорой для других. На основе ранее полученных знаний строится дальнейшее изучение, требующее глубокого анализа и развития в дальнейшем [1, с.31].

Таким образом, осуществление преемственности между начальным и последующим этапом обучения требует соблюдения таких условий, как последовательность в изложении теоретическо-

го материала в программах и учебниках, на основном курсе учет предшествующей подготовки иностранных военнослужащих, тщательно продуманный порядок повторения, логически выверенная система занятий, непрерывное расширение тем курса русского языка как иностранного, понимание законов развития личности обучающихся (Бабайцева В.В., Львов М.Р., Федоренко Л.П.). Такие условия можно отнести и к соблюдению преемственности между элементарным и базовыми уровнями при обучении речевой деятельности на иностранном языке на подготовительном курсе. Преемственность устанавливает связь между старыми и новыми знаниями, усвоенными на разных этапах изучения русского языка у иностранных курсантов и слушателей.

Итак, обучение русскому языку иностранных военнослужащих состоит из нескольких этапов. Главным этапом является подготовительный курс, далее следует обучение на основном курсе. Выделение данных этапов способствует соотношению начала обучения русскому языку как иностранному, последующего обучения с конечной целью.

Вопросы преемственности возникают с первого занятия. Следует отметить, что на подготовительном курсе не заканчивается обучение русскому языку, а только начинается. Этот факт требует от преподавателя четкого представления о том, что нужно обучающимся знать, в каком объеме. Следовательно, обучение русскому языку как иностранному на первом курсе должно соотноситься с конечной целью обучения на подготовительном.

Для соотнесения конечной цели и требований к объему знаний на первом курсе необходимо следующее. Отбор лексического и грамматического материала, который отвечает объему знаний, который обучающийся получает на подготовительном курсе и который должен получить на следующем этапе обучения. Цели использования такого учебного материала:

- развитие всех видов речевой деятельности;
- восприятие, понимание, воспроизведение учебного материала по другим дисциплинам.

С первого занятия на подготовительном курсе предполагается развитие всех видов речи, что в дальнейшем способствует воспроизведению прочитанного, услышанного, созданию собственных высказываний устного и письменного характера. Важно, что на основном курсе также продолжается развитие всех видов речи на примере общеупотребительной и специальной лексики. Особо следует сказать о факторах, не позволяющих на подготовительном курсе реализовать должное обучение специальной лексике: позднее прибытие группы, индивидуальные особенности военнослужащих, национальные особенности умственных способностей обучающихся, социальный фактор. В случае позднего прибытия группы зачастую большую часть учебного времени отводится на изучение грамматики на примере общеупотребительной лексики.

Также наблюдается нарушение последовательности в учебном материале при изучении текста как единицы коммуникации. Например, на втором практическом занятии первого курса предлагается изучение плана текста, его типов. Для выполнения этого задания у иностранных военнослужащих должны быть сформированы знания о смысловых частях текста, умения находить границы смысловых частей текста, определять тему части текста. На практике сталкиваемся с тем, что иностранные обучающиеся, только что закончившие подготовительный курс, не имеют представления о теме текста, смысловых частях текста. Этот факт усложняет работу на занятии. Считаем, что на подготовительном курсе необходимо увеличить объем знаний о тексте как продукте речевой деятельности. Хотя в пособии М.Н. Семенистой «Язык специальности. Элементарный уровень» есть задание, направленное на формирование знаний о логической последовательности частей текста [5 с. 5]. Также автором предлагаются задания, предполагающие ответы на вопросы по прочитанному тексту, составление вопросов к тексту и т.д. [6].

Для реализации принципа перспективности и на первых занятиях на основном курсе необходимо начать подготовку к восприятию обучающимися понятий «смысловые части текста», «тема

смысловой части текста». Нельзя забывать о разноуровневой подготовке иностранных военнослужащих, которая обусловлена рядом объективных и субъективных факторов.

Говоря о восприятии, понимании, воспроизведении учебного материала по другим дисциплинам, следует отметить, что на подготовительном курсе предлагается учебный лексический материал по темам «Математика», «Физика», «Начертательная геометрия». Коллективом авторов предлагаются следующие задания «Прочитайте текст, ответьте на вопросы, найдите в тексте известные вам модели», «Прочитайте текст, ответьте на вопросы, найдите в тексте предложения со словосочетаниями из задания 5», «Прочитайте текст. Приготовьтесь отвечать на вопросы» и другие [4]. Следует отметить, что это пособие, как и пособия М.Н. Семенистой, направлено на межпредметную интеграцию.

Учебный процесс – это сложное единство деятельности преподавателя и курсанта. Эта деятельность направлена на достижение определенных целей посредством методов, принципов и приемов обучения. Общая цель обучения русскому языку как иностранному представляет собой совокупность целей. Каждая промежуточная цель способствует достижению конечной цели. Поэтому последовательное развитие всех видов речевой деятельности осуществимо благодаря достижению промежуточных целей, а достигнутый результат является основой для новой цели. Если процесс обучения считать активной учебной деятельностью, то цель обучения можно понимать как элемент учебной деятельности, определяющий ее направление и структуру. Из указанного следует, что преемственность целей обучения проявляется в том, что последующие цели исходят из уже реализованных предшествующих, в результате чего достигается конечная цель обучения.

Отметим, что содержание обучения состоит не только из образовательных стандартов, рабочей программы, тематического плана, но и из языкового и речевого материала соответствующей тематики, а также из речевых знаний, навыков и умений. В связи с этим необходимо определить методическую организацию учебного материала и учебной деятельности, формирующей речевые умения

и навыки. Таким образом, организация учебного материала и учебной деятельности обеспечивает реализацию принципа преемственности в обучении русского языка как иностранного.

В первую очередь необходимо соблюдать принцип преемственности тематического и практического материала внутри одного этапа. Использование приемов тематического расширения учебного материала способствует преемственности между этапами обучения (подготовительным курсом и основным). Например, тема «Лингвострановедение. История России» продолжает тему «Город. Достопримечательности», «Выдающиеся люди России». Тема «Лингвострановедение. История России» расширена за счет страноведческого материала.

Принцип реализуется путем сопоставления и анализа языкового и речевого материала смежных этапов обучения. Отобранный материал должен систематизироваться в соответствии со спецификой его функционирования в речи. Из этого следует, что преемственность учебного материала – это системная, взаимосвязанная и последовательная его организация, обеспечивающая включение потенциально и актуально усвоенных элементов предшествующего материала в последующий, что способствует прогрессивному развитию речевых умений и навыков.

Компонентами преемственности в речи могут быть умения и навыки использования отдельных интернациональных и производных слов, узнаваемы в контексте. Учет уровня сформированности языковых знаний, рецептивных навыков и умений в русском языке как иностранном способствует созданию опоры посредством предтекстовых упражнений, что активизирует мыслительную деятельность иностранных военнослужащих. Таким образом, под преемственностью развития речевых навыков и умений понимается поэтапное и циклическое развитие компонентов речевого умения, сопровождающееся их качественным изменением, синтезом, развитием способности к переносу и, соответственно, дальнейшему использованию в речи.

Содержание обучения на основном курсе отличается от подготовительного этапа. Целевая установка носит иной характер:

обучающиеся основного курса должны не только прочитать, перевести и пересказать текст, но и распознать в нем новые факты, новую информацию, сделать свои выводы, высказать свое отношение к прочитанному. Поэтому иностранным военнослужащим предлагаются различные задания, которые подготавливают их к самостоятельным высказываниям. Они выполняют предтекстовые упражнения по изучению, пониманию и усвоению новых слов и словосочетаний, упражнения на узнавание слов в знакомом и незнакомом контексте, ответы на вопросы, содержащие закрепляемую лексику, упражнения для расширения сферы употребления незнакомых слов и подобные. Преемственность подготовительного курса и основного курса обучения русскому языку как иностранному представляет собой поэтапный процесс, в ходе которого у курсантов и слушателей развивается интерес к русскому языку, русской культуре, к будущей профессии, формируются навыки самостоятельной учебной деятельности.

Отметим, что на успешную реализацию принципа преемственности влияет непрерывность развития речевых умений, разумное соотношение коммуникативных и некоммуникативных компонентов [2]. Принцип преемственности при обучении иностранному языку подразумевает развитие коммуникативной компетенции, то есть развитие речевой, языковой, социокультурной компетенции. Речевая компетенция подразумевает совершенствование говорения, чтения и письма. Языковая компетенция включает расширение словарного запаса за счет специальной лексики, овладение новыми языковыми средствами. Социокультурная компетенция способствует формированию умения систематизировать и анализировать полученную информацию [3].

На начальном этапе обучения на основном курсе, когда перед иностранными курсантами ставятся иные задачи, очевиден низкий речевой уровень, что делает этот этап обучения крайне сложным. Возникает разрыв между исходными знаниями курсантов и требованиями, предъявляемыми на первом курсе. Поэтому необходимо выявление и корректировка пробелов в речевых знаниях первокурсников. Целесообразно проведение диагностическо-

го теста на первых занятиях. Разрыв между требованиями на подготовительном курсе и основном убеждает в необходимости введения на подготовительном курсе упражнений и заданий, направленных на работу с текстом. Он необходим для систематизации школьного материала. Дальнейшее обучение ставит целью освоение микроязыка специальности, т. к. конечной целью обучения в неязыковом вузе является формирование умения понимать, критически анализировать, осмысливать и беседовать на темы будущей специальности.

Таким образом, принцип преемственности в обучении русскому языку иностранных военнослужащих на основе традиционных методов требует четкого планирования содержания и методики, обеспечивающих взаимосвязь между этапами обучения «подготовительный курс – основной курс». Диагностика исходного уровня, тематическое и методическое единство программ создают условия для системного формирования речевых умений и навыков на русском языке как иностранном. Дальнее обучение русскому языку как иностранному на основном курсе может строиться на интеграции междисциплинарного материала, усложнении речевых и коммуникативных заданий.

Литература

1. Ананьев Б. Г. О преемственности обучения // Советская педагогика. 1953. № 2. С. 23-35
2. Комарова М.В. Преемственность обучения иностранному языку в средней и высшей школе : На примере технического вуза: автореф. дис. ... кандид. пед. наук: 13.00.08 / Барнаул. гос. пед. ун-т. – Барнаул, 2002. – 20 с.
3. Кузьмич И.А. Преемственность в обучении иностранным языкам в кадетском корпусе и ее роль в повышении качества подготовки будущих офицеров. Педагогика. Серия: Гуманитарные науки. № 8. 2016. С. 62-64

4. Математика. Физика. Начертательная геометрия. Введение в язык специальности. Базовый уровень: Учебное пособие для иностранных военнослужащих. – СПб.: МВАА, 2023. – 144 с.
5. Семенистая М.Н. Язык специальности. Элементарный уровень: Пособие для иностранных военнослужащих. – СПб.: МВАА, 2020. – 80 с.
6. Язык специальности. Базовый уровень: Учебное пособие для иностранных военнослужащих. / М.Н. Семенистая – СПб.: МВАА, 2020. – 68 с.

А.А. Полякова

*Военно-морского политехнического института, г. Петергоф,
г. Санкт-Петербург*

Профессиональная компетенция как составляющая коммуникативной компетенции

Аннотация. В статье автор рассматривает профессиональную компетенцию как составляющую коммуникативной компетенции. Выделяет различные подходы в современной лингвистике к профессиональной компетенции, делает закономерные выводы о том, что профессиональная компетенция — это знания, умения, навыки, которые помогают учащемуся приобрести дополнительные навыки рефлексии и самоконтроля.

Ключевые слова: профессиональная компетенция, рефлексия, самоконтроль, коммуникативная компетенция, навыки, знания, умения.

Формирование коммуникативной компетенции в ходе обучения иностранных учащихся русскому языку в вузе является непрямым и обязательным условием овладения ими техническими дисциплинами специальности и тем самым обеспечивает у выпускника формирование профессиональной компетенции.

Профессиональную компетенцию можно определить как способность работника выполнять работу в соответствии с требованиями должности, а требования должности – задачи и стандарты их выполнения, принятые в организации или отрасли.

До настоящего времени нет официальных документов, определяющих профессиональные квалификационные требования к иностранному выпускнику российского военно-морского вуза. Можем предположить, что основу их формирования составляют следующие компоненты:

- языковая компетенция – знания о системе языка, о лексико-грамматических связях и лексико-грамматических конструкциях, наиболее часто употребляемых в профессиональной сфере и обеспечивающих профессиональную коммуникацию;

- речевая (коммуникативная) компетенция, позволяющая использовать средства языка и, в частности, профессиональную терминологию, профессионально ориентированные лексико-грамматические модели для овладения техническими дисциплинами специальности;

- профессиональная компетенция как многоаспектное явление, позволяющее овладеть конкретной инженерной специальностью.

В последнее время предметом пристального внимания стали вопросы профессиональной компетентности и профессионализма (А.К.Маркова, С.А.Дружилов, В.Д.Симоненко, Ю.П.Поваренков и др).

По мнению С.А. Дружилова, профессиональная компетенция – это интегральная характеристика деловых и личностных качеств специалиста, отражающая уровень знаний, умений, опыт, достаточные для осуществления цели данного рода деятельности [1, с. 24].

Профессиональная компетенция является результатом специальной профессиональной подготовки специалиста в той или иной сфере деятельности. Профессиональная компетенция носит деятельностный характер и проявляется при решении профессиональных задач, в ходе которого специалисту необходимо устано-

вить и реализовать связь между знаниями, полученными в результате специально организованного обучения, и умением применить эти знания в соответствии с ситуацией профессиональной деятельности. [2, с. 18-19].

Содержание и объем понятия «профессиональная компетенция» российскими и зарубежными учеными довольно различны.

С точки зрения зарубежных ученых, понятие «профессиональная компетенция» трактуется как «углубленность знания», «состояние адекватного выполнения задачи», «способность к актуальному выполнению деятельности» [3, с. 27-28]

Таким образом, в понимании зарубежных ученых профессиональная компетенция предполагает, прежде всего сформированность соответствующих специальных знаний, умений и навыков, а также адекватность самосознания и готовность к рефлексии, самоконтролю и самооценке.

Литература

1. Дружилов С.А. Профессиональная компетенность и профессионализм педагога: психологический подход // Сибирь. философия. Образование, 2005.- С.26-44.
2. Качурин М.Г Профессиограмма учителя русского языка и литературы (Метод. рекомендации) / Ленингр. отд-ние Пед. о-ва РСФСР. Секция подгот. учителя-словесника ; Ленинград 1979.
3. Ландшеер В. Концепция «минимальной компетентности» // Перспективы: Вопросы образования, 1988. № 1. С. 27–34.

Е.П. Таргонская

*Военная академия материально-технического обеспечения
имени генерала армии А. В. Хрулёва,
Санкт-Петербург*

И.С. Таргонская

*Военный институт (инженерно-технический)
ВА МТО имени генерала армии А. В. Хрулёва,
Санкт-Петербург*

Применение нейросетей для создания визуальных опор при изучении русского языка как иностранного (на материале видеороликов «Азбука СВО»)

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению вопроса создания материалов для визуальных опор при изучении дисциплины «Русский язык как иностранный» на основе видеоролика «Выполнение задач инженерного обеспечения общевойсковых подразделений» серии «Азбука СВО» с помощью генерации изображений для иллюстрирования лексем с использованием нейросетей. Материал статьи имеет практическую направленность и может быть использован преподавателями и иностранными обучающимися как в аудиторной работе, так и при самостоятельной подготовке.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, лексика, интеллект-карты, нейросети, визуальные опоры, генерация изображений, курсанты.

В настоящее время одним из продуктивных методов в преподавании (в частности, русского языка как иностранного) становится применение нейросетей. Это актуальный и результативный метод освоения лексического и грамматического материала. Необходимо заметить, что из всех видов речевой деятельности, применение нейросетей больше всего подходит для аудирования. В данной статье мы бы хотели рассмотреть это на конкретном примере, а именно, на материале видеоролика «Выполнение задач инженерно-

го обеспечения общевойсковых подразделений» серии «Азбука СВО».



Рис. 1. Кадр из видеоролика «Выполнение задач инженерного обеспечения общевойсковых подразделений» серии «Азбука СВО»

В частности, мы бы хотели рассмотреть применение такого дидактического средства, как интеллект-карты для снятия лексических трудностей при изучении нового материала/при структурировании уже изученного материала.

Интеллект-карта (англ. Mind map) – это диаграмма связей, которая реализуется в виде древовидной схемы, на которой изображены слова, идеи или другие понятия, связанные ветвями, отходящими от центрального понятия или идеи. Основные идеи напрямую связаны с центральной концепцией, а другие идеи являются ответвлениями от этих основных идей. Достоинством интеллект-карты является структурированность информации и легкость получения общего представления о заложенных в нее знаниях.

Согласно определению создателя интеллект-карт Тони Бьюзена, данный инструмент – это «многоцветная диаграмма, представляющая информацию» [2, с. 9]. Ее функционал весьма разнообразен, но в данной работе мы бы хотели акцентировать

внимание на интеллект-карте как инструменте наглядной презентации лексики.

В целом, структура интеллект-карты отражает принцип радиального мышления: от центрального образа идут ассоциации/ключевые группы слов, движение мысли идет от главного ко второстепенному. Структура паутинообразная или древовидная (рис. 2).

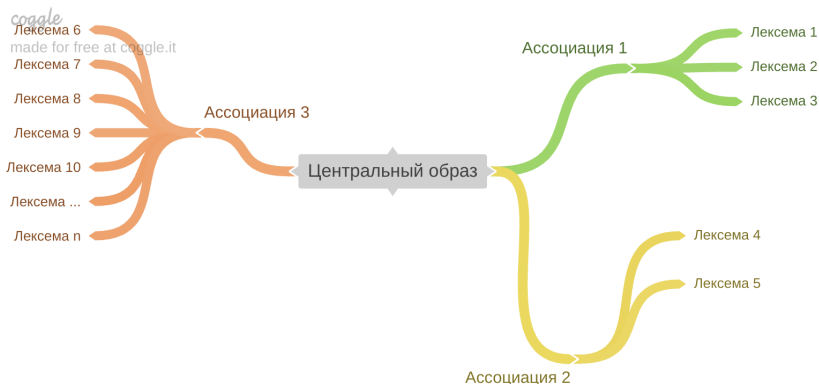


Рис. 2. Структура интеллект-карты

Проиллюстрируем применение интеллект-карт при обучении русскому языку как иностранному на начальном этапе обучения.

При работе с интеллект-картой, созданной с помощью интернет-ресурса Coggle [1], «Инструкция по выполнению задач инженерного обеспечения общевойсковых подразделений» нами были отобраны основные 32 лексемы (рис. 3).

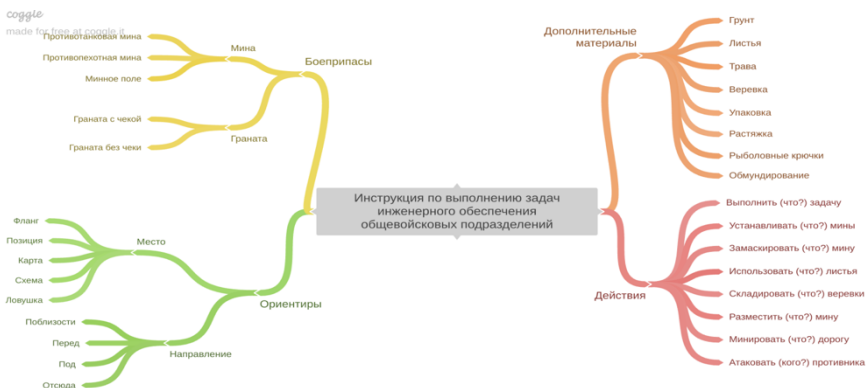


Рис. 3. Интеллект-карта по лексике видеоролика «Азбука СВО»

В качестве центрального образа (объекта изучения) принимаем название данного видеоролика – «Выполнение задач инженерного обеспечения общевойсковых подразделений» серии. Ключевые группы слов (**ориентиры**, **боеприпасы**, **дополнительные материалы**, **действия**) расходятся от центрального образа ветвями первого порядка:

1. **Ориентиры** (*место* делится на лексемы: *фланг, позиция, карта, схема, ловушка*; *направление* делится на лексемы: *поблизости, перед, под, отсюда*) – 9 лексем.
2. **Боеприпасы** (*мина* делится на лексемы: *противотанковая мина, противопехотная мина, минное поле*; *граната* делится на лексемы: *граната с чекой, граната без чеки*) – 7 лексем.
3. **Дополнительные материалы** (*грунт, листья, трава, веревка, упаковка, растяжка, рыболовные крючки, обмундирование*) – 8 лексем.
4. **Действия** (*выполнить (что?) задачу, устанавливать (что?) мины, замаскировать (что?) мину, использовать (что?) листья, складывать (что?) веревки, разместить (что?) мину, минировать (что?) дорогу, атаковать (кого?) противника*) – 8 лексем. Как можно

заметить, в этой ветви, помимо лексики, отрабатываются глаголы, управляющие винительным падежом (П4).

В процессе формирования материалов к занятию по аудированию мы воспользовались такими функциями нейросетей, как генерация изображений. Нашей целью было получение качественного иллюстративного материала в кратчайшие сроки, при этом мы хотели исключить работу с поисковыми системами. Таким образом мы рассчитывали сформировать материалы для предтекстовой работы на занятии по аудированию.

Для подбора визуальных опор для полученных лексем мы воспользовались двумя рандомными генераторами изображений: ChatGPT–бот в Телеграмме и приложением Шедевр. В целом, оба приложения справились с задачей, но обозначились некоторые нюансы.

Так, приложение Шедевр отказалось иллюстрировать лексемы *мина*, *граната*, и другие позиции военной лексики, ссылаясь на свои этические принципы. Работа с ChatGPT–ботом в Телеграмме также не дала внятных результатов, даже несмотря на попытки использования английского языка для создания промтов. Зато выражение *атаковать противника* никаких вопросов у наших генераторов не вызвало, другое дело, что в качестве иллюстрации нам был предложен или гепертрофированно-мускулистый условный военный, или зооморфный/роботизированный монстр (рис. 4).

явилась некоторая специфика. Так, на запрос *грунт* Шедеврум стабильно предлагало нам лиричные пейзажи, и только переформулировка промта на *грунт материал* позволило нам получить изображение слота с натянутой на него структурой грунта (а в дальнейшем травы, веревки и др.), подобное, например, слоту в натянутой на него текстуре в программе 3ds Max (рис. 6).



Рис. 6. Сгенерированные иллюстрации предметов

Исходя из полученных результатов, нам хотелось бы сделать некоторые выводы. Рандомно выбранные нами 2 приложения, генерирующие графический контент, вполне справились с запросами, но при условии приложения дополнительных усилий с нашей стороны – переформулировки для более подходящего результата, смена языка запроса и др. На данный момент трудно однозначно рекомендовать подобные приложения, как альтернативу поиску. Мы бы рекомендовали использовать данные приложения обучающимся – чтобы самостоятельно иллюстрировать лексемы сформированной совместно с преподавателем интеллект-карты, но и тут есть некоторые ограничения (невозможность свободного использования курсантами средств связи, имеющих доступ к сети интернет,

а также преимущественно развлекательный характер получаемых иллюстраций).

Литература

1. Coggle. Веб-приложение [Электронный ресурс] // <https://coggle.it> // (дата обращения 08.12.2024).
2. Бьюзен Тони. Интеллект-карты. Полное руководство по мощному инструменту мышления. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2019. – 208 с.
3. Словарь синонимов русского языка [Электронный ресурс] // Словарь синонимов русского языка - онлайн подбор // (дата обращения 09.12.2024).
4. Яндекс браузер с нейросетями [Электронный ресурс] // <browser://neuro-editor/?id=9826ffd3-8f0a-4adc-988b-ef0f60e76d3b> // (дата обращения 09.12.2024).

***О.В. Шкурко,
Н.И. Шелепанова***

*Омский автобронетанковый инженерный институт,
Омск*

Реализация воспитательных задач в обучении иностранных курсантов (на примере военного вуза)

Аннотация. В статье рассматриваются и описываются основные проблемы воспитательной деятельности иностранных курсантов в военном вузе; представлен перечень нормативных документов, определяющий основные приоритетные направления учебно-воспитательного процесса в военном вузе. Приведены примеры реализации воспитательных задач в обучении иностранных курсантов, описано как на практике реализуются воспитательные задачи в учебной, научной и воспитательной работе Омского авто-

бронетанкового инженерного института в обучении иностранных курсантов.

Ключевые слова: воспитание, реализация воспитательных задач, русский язык как иностранный, военный вуз, иностранные курсанты.

Тема воспитания не новая, но она совершенно не теряет своей актуальности в реалиях нашего времени, так как процесс обучения неразрывно связан с процессом воспитания. В интернет источниках встречаем множество определений понятия «воспитание». В данной статье «воспитание» определим как специально организованное, целенаправленное и управляемое воздействие воспитателей на воспитуемых в военном вузе с целью формирования у них положительного образа России. Согласимся с мнением Ю.В. Маслова, который заявляет, что приоритетным направлением воспитательной работы в военном вузе является воспитание патриотизма и гражданственности [2, с.164].

В Омском автобронетанковом инженерном институте процессом воспитания иностранных курсантов занимается весь профессорско-преподавательский состав и курсовые офицеры. В военном вузе курсанты- иностранцы находятся под влиянием двух векторов: это курсовой офицер, с одной стороны, и преподаватель русского языка, с другой. Этот воспитательный функционал, безусловно, имеет некие отличия. Задача, которая стоит перед курсовым офицером, на наш взгляд, имеет более локальный характер - это воинское воспитание курсантов. Однако проблема, с которой сталкиваются во многих учебных военных заведениях, в том числе в Омском институте – это сокращение штатной численности специалистов-воспитателей [5, с.261]. В некоторых случаях группа иностранных курсантов на некоторое время остается вообще без курсового офицера. И, тогда основная нагрузка в части воспитания ложится на преподавателей РКИ, несмотря на то, что у них имеются собственные задачи в воспитательном процессе. Преподаватели РКИ учат не только русскому языку, но и уважать Россию, ее традиции, внимательно относиться к окружающим людям, беречь

имущество института. Особенно в период адаптации курсантов очень важно для преподавателя РКИ стать действительно наставником и воспитателем, так как педагог представляет, прежде всего, лицо России и является ее отражением. Следовательно, цели воспитания преподавателей и курсовых офицеров, безусловно, совпадают, но, решают они их по-разному.

Что, прежде всего, должен знать преподаватель, занимающийся воспитанием иностранных курсантов? Это нормативные документы, которые ориентируют в учебно-воспитательном процессе. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012; Указ Президента от 10 сентября 2005 года №1062 «Вопросы военно-технического сотрудничества РФ с иностранными государствами»; «Методические рекомендации по организации подготовки и обучения военных и военно-технических кадров иностранных государств в воинских частях и военных образовательных организациях высшего образования МО РФ» от 3.10.2016. № 326-р; «Методические рекомендации, утвержденные начальником Главного управления кадров Министерства обороны РФ от 15 ноября 2017г №173/УВО/336052»; «Руководство по организации военно-политической работы в военной академии материально-технического обеспечения в 2023-2024 учебном году» от 27.12.2019. № 1438

Две основные мысли, которые четко прослеживаются в данных документах, это: «формирование у иностранной аудитории положительного образа России и русских» и «подготовка военной интеллектуальной элиты зарубежных армий в вузах Министерства обороны России– это часть государственной политики». Следовательно, преподаватели, занимающиеся воспитанием иностранцев в вузе, являются непосредственными участниками реализации государственной политики, а именно, повышают роль России в мировом, культурном, научном образовательном пространстве, укрепляют позиции русского языка как языка международного общения.

Ориентируясь на нормативные документы, преподаватели РКИ и курсовые офицеры решают следующие воспитательные задачи: воспитание иностранных курсантов в духе дружбы к Воору-

жённым Силам РФ, народам РФ, уважении их истории, традиций и обычаев; воспитание уважительного отношения к традициям русской армии; воспитание потребности в соблюдении воинской дисциплины.

Далее рассмотрим, как на практике реализуются поставленные задачи. Основная работа в этом направлении– это *учебная работа*, работа в аудитории. Значительную долю концептуальной информации о России и русских людях иностранные курсанты получают на занятиях из устных и письменных текстов, объединённых тематически [1, с.97]. Все эти темы пропитаны уважением и любовью к России («Великая Отечественная война», «Известные деятели науки, культуры России. Нобелевские лауреаты», «Армия – защитница страны», «Армия и общество», «Русские обычаи, традиции и праздники», «Дни воинской славы России», «Омск – город трудовой славы») Правильно подобранные тексты формируют у курсантов положительный образ России [1, с.98].

Родионова О.Ю., Малькова Т.А., Харзеева Л.И. акцентируют внимание на то, что при чтении текстов у иностранных обучающихся обязательно должны появляться различные эмоции, способные мотивировать, направлять восприятие, мышление. Именно эмоциональные реакции должны служить основой воспитательной составляющей педагогического процесса. Преподаватель должен заинтересовать, увлечь курсанта, заставить его переживать, вызвать у него эмпатию [3, с.181]. Это тексты о русских писателях А.С. Пушкине, А.П. Чехове, учёных Д.И. Менделееве, М.Ю. Ломоносове, легендарных военных А.В. Суворове [1, с.98].

К примеру, уже на втором месяце обучения (тема «Известный человек») преподаватели знакомят курсантов с известными личностями страны, такими как М.Т. Калашников, Ю.А. Гагарин, В.В. Путин. В любой иностранной аудитории, неподдельный интерес вызывает тема президента Владимира Путина (профессия, черты характера, отношение к своему народу). На занятии используется аудиовизуальный материал, где Путин В.В. предстает перед иностранцами как сильная уверенная личность, человек, знающий свое дело, внушающий доверие массам. И, когда они видят прези-

дента, стоящего на коньках или занимающегося дзюдо, сначала удивляются, а потом восхищаются им. Как видно, успех в реализации воспитательных целей зависит от многих параметров, в том числе и от правильно подобранного материала. Согласимся с мнением Маслова Ю.В., утверждающего, что в практике обучения иностранному языку не должно быть случайного материала и все используемые факты должны быть культурно-значимыми [2, с.165].

Учебный материал усваивается иностранцами быстрее и легче, когда он сопровождается иллюстрациями, фото, видеоматериалами, отрывками из документальных и художественных фильмов. Преподаватели кафедры создали учебный блок о М.Т. Калашникове. Начиная с элементарного курса курсанты знакомятся с учебным текстом о знаменитом конструкторе, изучают видеоматериалы на основе фильма "Калашников". Далеко не все иностранные курсанты, изначально, соотносят название автомата Калашникова с легендарной личностью. Но, благодаря учебным материалам, они получают реальное представление о нем, как о национальном герое России, о том, что М. Калашников - генерал-лейтенант, дважды герой социалистического труда, герой РФ, о том, что в детстве и юности он писал стихи и мечтал стать поэтом, изучают его военную карьеру, узнают о том, что в годы Великой Отечественной войны он был командиром танка. Все материалы о знаменитом конструкторе созданы на основе принципов Фоломкиной С.К., по мнению которой воспитательный компонент будет реализован в полной мере, если текст обладает целостностью, информационной насыщенностью, информация полезная, ранее неизвестная для обучаемых. Предлагаемые тексты должны обладать определенной лингвистической трудностью, а также содержать специальную терминологию [4, с.106].

Важную роль на учебных занятиях в реализации воспитательных задач занимает регионоведческий аспект, так как знакомство с Россией начинается именно с города, в котором курсанты живут и учатся. На кафедре коллективом авторов разработано пособие по регионоведению «Регионоведение на занятиях по русско-

му языку как иностранному на подготовительном курсе», которое рассчитано как на самостоятельную работу, так и на работу в аудитории. Тематический диапазон его широк: история, погода, транспорт, известные люди города Омска и так далее. Специальный раздел посвящен Омскому автобронетанковому институту. Тексты сопровождаются иллюстративным материалом, лексико-грамматическими заданиями. Такие тексты формируют у курсантов положительный образ России и Омска, в частности, уважительное отношение к месту проживания, учёбы.

Реализуя воспитательные цели в учебной работе, преподаватели кафедры обращаются к проблемным и к интерактивным методам обучения. Это дискуссии, ролевые, деловые игры, пресс-конференции, круглые столы, а также кейсы (решение ситуационных задач). В пособии «Давай с тобой поговорим», разработанном преподавателями кафедры, каждый кейс привязан к определенной лексической теме тематического плана. Цель кейсов – научить курсантов анализировать проблему, ситуацию (кейс), вырабатывать правильное решение. К примеру, прививать бережное отношение к имуществу института можно через кейс «Дежурный, дневальный». Курсанты знакомятся с ключевыми заданиями, составляют диалоги об обязанностях дежурного и дневального. Работа над кейсом помогает понять, что и в родной стране, и в России необходимо соблюдать правила поведения чистоты и порядка, уважать труд уборщиц, бережно относиться к своим вещам и имуществу института. Далее, развивая эту тему, прививаем уважительное отношение к традициям русской армии, тем самым выполняя наши воспитательные задачи.

В реализации воспитательных задач помогает и *научная работа*. Каждый год курсанты принимают участие в различных конференциях, фестивалях, олимпиадах, форумах, конкурсах. Это такие мероприятия, как «Студенческая научно-практическая конференция «Шаг в будущее: молодёжная миссия в современном мире» (Омская духовная семинария); фестиваль «Под небом Прииртышья» (ОмГПУ); научная студенческая конференция «Студент: наука, профессия, жизнь» (ОмГУПС); всероссийский научно-

практический форум «Наука и общество в XXI веке» (конкурс переводческого мастерства ВУ г. Москва); межвузовский конкурс письменных работ (эссе) по русскому языку (НВВКУ г. Новосибирск). Темы, с которыми выступают курсанты — это темы о патриотизме, о любви к отчизне, об уважении к своей истории, традициям. Как результат - заслуженные награды – дипломы, грамоты [1, с.98].

И, конечно, формировать положительный образ России невозможно без *воспитательной работы*. Ежегодно на кафедре русского языка проводятся такие мероприятия, как: «Новый год», «Масленица», «День Пушкина», «Праздник 9 мая», «Конкурс военной песни» [1, с.99]. Подготовка к празднику, желание стать участником праздника вызывает у курсантов устойчивую мотивацию к изучению русского языка, обогащает их новыми знаниями о России. Во время подготовки и проведения праздников курсанты даже не задумываются о том, что они также обучаются, только делают это в непринужденной атмосфере.

Итак, учебная, научная и воспитательная работа - отличный фундамент для достижения воспитательных целей, формирования позитивного отношения к русскому народу, к России, ее культуре.

Литература

1. Бесценная В. В. Реализация воспитательных целей в обучении иностранных военнослужащих при обучении РКИ /В.В. Бесценная// Проблемы модернизации современного высшего образования: лингвистические аспекты: Материалы X Международной научно-практической конференции, Омск, 24 мая 2024 года. – Омск: Военная академия материально-технического обеспечения им. генерала армии А.В. Хрулева, 2024. – С. 93-99
2. Маслов Ю.В. Реализация воспитательной цели в инновационной системе обучения иностранному языку в военном вузе / Ю.В. Маслов // Гуманитарные проблемы военного дела. – 2019. - №2(19).-С.163-167

3. Родионова О.Ю. О реализации воспитательной цели в процессе изучения художественных текстов на занятиях по русскому языку как иностранному / О. Ю. Родионова, Т.А. Малькова, Л. И. Харзеева // Иностранные языки в вузе и школе: Сборник статей, Витебск, 21–22 апреля 2017 года / Под общей редакцией С.В. Николаенко, Л.М. Вардомацкого. – Витебск: Витебский государственный университет им. П.М. Машерова, 2017. – С. 181-182
4. Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: учебно-методическое пособие / С. К. Фоломкина; С. К. Фоломкина ; науч. ред. Н. И. Гез. – Изд. 2-е, испр. – Москва: Высшая школа, 2005. – 253 с.
5. Чистилин Д. А. Воспитательные цели военного образования и их реализация в учебном процессе / Д. А. Чистилин, И. А. Скобеев, С. В. Сахаров // Актуальные проблемы науки и образования на современном этапе : Сборник статей Всероссийской научно-практической конференции, Воронеж, 08–09 июня 2016 года. – Воронеж: АНО ВО «Автомобильно-транспортный институт», 2016. – С. 327-330

Секция 3
ТЕКСТ КАК ЕДИНИЦА ОБУЧЕНИЯ И КОММУНИКАЦИИ

Н.Ю. Бердышева

*Национальный государственный Университет
физической культуры, спорта и здоровья имени П.Ф. Лесгафта,
Санкт-Петербург*

**Тактика написания информационных текстов на занятиях
по русскому языку как иностранному**

Аннотация. Информационный текст – довольно широкое понятие, которое вбирает в себя различные подходы к определению его функций, к структуре и элементам текста и даже к стилю написания. В данной статье рассматривается подход к информационным текстам в рамках публицистического стиля. Подобные тексты соотносятся с жанром заметки или «новости». Предполагается, что обучение иностранных студентов созданию информационных тестов в этом жанре развивает навык письменной и публичной коммуникации. В статье приводится пример разбора тактики написания информационного сообщения.

Ключевые слова: информационный текст, структура текста, подготовка к написанию новостного текста иностранными студентами, социальная коммуникация.

Большая роль в курсе русского языка как иностранного отведена развитию навыка устной коммуникации, в частности межличностной коммуникации. Большинство текстов, которые студент составляет в устном или письменном виде, содержат рассказ о себе: что он любит, что он делает, где живет и т.п. Письменные упражнения выполняют функцию закрепления грамматического материала, доведения использования грамматических или коммуникативных конструкций до автоматизма. Это способствует более быстрому усвоению теории и механическому воспроизведению

заученных элементов в типичных ситуациях межличностного общения.

Однако рассказы о себе, о своей семье и друзьях не бесконечны. После освоения шаблонов межличностной коммуникации студенты нуждаются в шаблонах социальной коммуникации, которая является залогом динамичного освоения иностранного языка. Часто студенты оказываются в ситуациях, которые имеют отношение к публичным высказываниям, требующим передачи письменной информации от третьего лица. Например, ведение информационного блога, составление рекламного текста или отчета. В этом случае поможет знание тактики написания информационного текста, которую мы рекомендуем применять на занятиях по русскому языку как иностранному.

Информационный текст не предполагает наличие авторского «я», повествование ведется с опорой на факты, факты становятся строительным материалом для текста, они, как «кирпичи», создают кладку, выстраивая информационный каркас. Целью информационного текста является оперативное информирование аудитории об актуальном для нее событии. Автор текста может сообщать о непосредственно наблюдаемом событии или преподносить текст как результат собранных им объективных фактов. В основе текста новости лежит одно событие (или один факт). Одно событие – это масштаб жанра короткой заметки или «новости» в публицистическом стиле. Целесообразно брать объем для такого рода текстов не более одного-двух абзацев, что составляет примерно 500 – 1,5 тыс. знаков с пробелами.

Каждый когда-то испытывал муки творчества, глядя на белый лист бумаги или чистый экран текстового редактора. Чтобы избежать подобной ситуации и для достижения наилучшего результата, студентам предлагается система вопросов, ответив на которые, они проделают большую часть работы.

Структура короткой новостной заметки состоит из ответов на семь обязательных и дополнительных вопросов:

1. Кто сделал? - Определяем действующее лицо.

2. Что сделал? - Что произошло (что случилось), какое событие.

3. Где сделал? – Место события.

4. Когда сделал? – Время, когда событие произошло.

5. Почему / зачем сделал? – Причина события. Это может быть дополнительный вопрос.

6. Каким образом сделал? - Способ. Это может быть дополнительный вопрос.

7. Откуда автор заметки узнал о случившемся? – Источник информации. Этот вопрос важен, если автор не был наблюдателем события.

Короткая новость может излагаться в хронологическом порядке, но не обязательно.

В результате получается текст, из которого читатель узнает о конкретном, интересном для себя событии. Однако, чтобы это произошло, необходимо проделать предварительную работу. В-первых, студент должен осознавать, для какой аудитории он пишет, будет ли его текст интересен для читателей? Для этого вводятся понятия «актуальность» и «целевая аудитория». Самая простая и непосредственная — это событийная актуальность, когда событие только что произошло, сейчас происходит или вот-вот произойдет. Разновидность событийной актуальности — ситуация, когда событие произошло давно, однако узнали о нем только сейчас [1].

Начало заметки, или «новостной заход», - важный элемент короткой новости. Под «новостным заходом» имеется в виду первый вопрос, с ответа на который начинается текст. Чаще всего это вопрос «Что?».

Если особенно важно место события, заметку начинают с ответа на вопрос «Где?». Если хотят подчеркнуть оперативность либо при анонсировании события, первым ставят ответ на вопрос «Когда?»

Пример тактики составления информационного текста о проведении в МБАА научно-практической конференции:

Целевая аудитория – преподаватели и курсанты МВАА. В зависимости от аудитории и цели высказывания определяется первый вопрос.

Актуальность – событийная актуальность.

20-21 марта 2025 года (когда?) в Михайловской военной артиллерийской академии (где?) прошла XI Межвузовская научно-практическая конференция «Язык, культура, образование: Великая Отечественная война в литературе», посвященная 80-летию Победы (что?). Работа конференции проводилась по следующим тематическим направлениям (каким образом?):

- различные аспекты изучения произведений о Великой Отечественной войне (филологический, исторический, культурологический, лингводидактический, воспитательный и др.);*

- актуальные проблемы изучения русского языка как иностранного;*

- профессионально ориентированное обучение русскому языку как иностранному;*

- язык в социокультурном аспекте;*

- русский язык как средство воспитания иностранных обучающихся (каким образом?).*

Победителями в номинации "лучший доклад среди студентов" стали (зачем?- результат):

2 место – Иванов Иван;

1 место – Петров Петр.

Всего на мероприятии были заслушаны доклады 30 участников.

Поздравляем победителей и их научных руководителей и желаем всем участникам дальнейших научных побед!

Вариант новостного захода, когда в первую очередь важен ответ на вопрос «где?», то есть нужно подчеркнуть место, где произошло событие:

В Михайловской военной артиллерийской академии (где?) 20-21 марта 2025 года (когда?) прошла XI Межвузовская научно-практическая конференция «Язык, культура, образование: Великая

Отечественная война в литературе», посвященная 80-летию Победы (что?).

Вариант новостного захода, когда в первую очередь важен ответ на вопрос «что?»:

XI Межвузовская научно-практическая конференция «Язык, культура, образование: Великая Отечественная война в литературе», посвященная 80-летию Победы (что?), прошла в Михайловской военной артиллерийской академии (где?) 20-21 марта 2025 года (когда?).

В медиа пространстве информационные тексты часто строятся по принципу перевернутой пирамиды или обратной хронологии. Когда в первом предложении текста сразу обозначен результат события, а где, когда и при каких условиях событие происходило – это вторичная информация. В случае с новостью о научно-практической конференции в МВАА результат это:

Иванов Иван и Петров Петр стали победителями в номинации "лучший доклад среди студентов" (результат). 20-21 марта 2025 года (когда?) в Михайловской военной артиллерийской академии (где?) прошла XI Межвузовская научно-практическая конференция «Язык, культура, образование: Великая Отечественная война в литературе», посвященная 80-летию Победы.

При составлении информационного текста необходимо обратить внимание студентов на грамматические категории глаголов: время и вид. Если событие, о котором говорится в новости, уже произошло или можно определить его результат, то глаголы в тексте употребляются в прошедшем времени, часто в форме совершенного вида. Если необходимо написать о событии, которое только должно произойти (новость-анонс), глаголы употребляются в форме будущего времени.

Информационные тексты в жанре «новость» обычно не требуют заголовка, или в качестве него используют первое предложение, однако иногда заголовок бывает необходим. Работу над заголовком лучше проводить после написания текста, потому что в этом случае информацию легче обобщить, выявить суть события.

В качестве задания на занятии студентам можно предложить обменяться своими составленными текстами, с целью придумать к ним заголовки и провести редакторскую правку.

Редактирование подразумевает исправление грамматических и стилистических ошибок, удаление тавтологии, упрощение сложных предложений. Все слова, которые не несут информационную нагрузку, следует удалить. Текст рекомендуется прочитать вслух, так легче обнаружить ошибки. Студентам необходимо объяснить, что основные качества информационного текста – краткость формулировок и информационная насыщенность. Текст в жанре «короткая новость» должен быть актуальным, полезным и интересным для целевой аудитории.

Литература

1. Колесниченко, А. В. Основы журналистской деятельности: учеб. пособие для вузов / А. В. Колесниченко. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Юрайт, 2019. С.15

О.С. Боковели

*Новосибирское высшее военное командное училище,
Новосибирск*

Художественные тексты о войне на практических занятиях по дисциплине «Русский язык и культура речи»

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, связанные с формированием и развитием навыков стилистического анализа текста на занятиях по дисциплине «Русский язык и культура речи». Особое внимание уделяется применению на занятиях по стилистике русского языка художественным произведениям, посвященным Великой Отечественной войне. В частности, разбирается методический материал, созданный на основе романа Ильи Бояшова «Танкист, или Белы тигр», который можно отработать на практическом

занятии. Приводятся примеры заданий, направленных на формирование навыков анализа художественного текста, стилистического анализа предложенного материала; развитие критического мышления.

Ключевые слова: стилистика русского языка, приемы работы с художественным текстом, стилистический анализ текста, художественный анализ текста, литература о Великой Отечественной войне, развитие критического мышления, речевые компетенции.

Стилистика – большой теоретический и практический блок дисциплины «Русский язык и культура речи». Это важное обучающее звено в формировании коммуникативной компетенции будущего офицера, поскольку создает основу, подготавливает к восприятию более сложного уровня речевого продукта, за который отвечает риторика, понимаемая в современном мире, как «комплексная дисциплина, включающая в себя теоретическую и практическую части, а также философский, логический, этический, психологический, лингвистический, художественный и другие аспекты языковой коммуникации» [4, с. 3].

В рамках занятий по «Русскому языку и культуре речи» стилистика становится инструментом, который помогает развивать навыки анализа, интерпретации и создания текстов. Стилистика же художественного текста является важной частью изучения русского языка и культуры речи. Она позволяет глубже понять не только язык произведения, но и его художественное содержание, а также особенности восприятия текста читателем.

В.И. Аннушкин в своей работе «Культура речи и риторика в составе речеведческих дисциплин и современной речевой практике» отмечает: «современная культура речи не может ограничиваться вопросами литературной нормы, то есть проблемами употребления того или иного слова, историей слов и выражений. Культура речи должна включать все составляющие компоненты общественно речевого акта коммуникации» [1, с. 15]. Автор данной статьи расширяет контекст понимания культуры речи и риторики от культуры организации общественной речи до культуры общественных

мыслей и идей. Художественный текст в этом аспекте становится более привлекательным для изучения и анализа, поскольку несет в себе не только литературно-нормированные элементы, но и отражает культурные изменения общества на определенном этапе развития, запечатлевая эти изменения в языковой форме (новая, нормированная/ненормированная лексика, новые структурно-семантические формы синтаксиса и проч.)

В данной статье мы рассмотрим основные аспекты стилистики художественного текста, его функции и значение в обучении курсантов военного училища, а также методы работы с текстами военной тематики на занятиях по дисциплине «Русский язык и культура речи».

Стилистика художественного текста выполняет несколько ключевых функций. Эстетическая функция заключается в том, что художественный текст, насыщенный стилистическими средствами, вызывает у читателя эмоциональный отклик и позволяет ему погрузиться в мир произведения. Это возможность почувствовать и осознать красоту языка, гармонию формы и содержания художественного текста.

Коммуникативная функция стилистики помогает передать не только информацию, но и настроение, атмосферу, характер персонажей. Коммуникативная функция заключается в том, что с помощью стилистических средств автор может установить связь с читателем, донести до него свои мысли и чувства.

Познавательная функция. Изучение стилистики художественного текста способствует более глубокому пониманию языка, его структуры и особенностей. Познавательная функция заключается в том, что, анализируя стилистические средства, курсанты учатся видеть текст многогранно, осознавать его смысловые и эмоциональные оттенки.

На занятиях по «Русскому языку и культуре речи» можно использовать различные методы работы со стилистикой художественного текста.

Анализ художественного текста – это основной метод, который позволяет курсантам выявить стилистические средства, ис-

пользуемые автором. В процессе анализа можно задавать типовые вопросы: - Какие тропы используются в тексте? - Как они влияют на восприятие произведения? - Какова роль синтаксических средств в создании ритма и настроения текста?

Сравнительный анализ различных произведений или фрагментов одного автора позволяет выявить индивидуальный стиль и особенности использования стилистических средств. Курсанты могут сравнивать, например, тексты разных жанров или произведения одного автора в разные периоды его творчества.

Творческие задания, такие как написание собственных текстов с использованием определенных стилистических средств, помогают учащимся применить полученные знания на практике. Например, можно предложить написать рассказ, используя метафоры и аллитерации, или создать диалог, в котором будут использованы различные фигуры речи.

В рамках дисциплины «Русский язык и культура речи» особым предметом для разговора на практических занятиях по стилистике русского языка могут стать художественные произведения военной тематики, актуальные для военных образовательных учреждений. Художественные тексты о войне не только передают исторические события, но и исследуют человеческую природу, эмоции и моральные дилеммы, возникающие в условиях конфликта. Тексты о войне часто насыщены эмоциональными переживаниями героев. Через призму страха, горя, мужества и предательства авторы создают образы, которые заставляют читателя задуматься о человеческой природе. Анализ этих эмоций через стилистические средства, такие как метафоры, аллегории и риторические вопросы, позволяет глубже понять не только текст, но и культурный контекст, в котором он был создан.

К классическим хрестоматийным произведениям, посвященным Великой Отечественной войне, относят такие, как «А зори здесь тихие» Б. Васильева, «Горячий снег» Ю. Бондарева, «Живи и помни» В. Распутина, «Живые и мертвые» К. Симонова, «Навеки – девятнадцатилетние» Г. Бакланова и мн. др. Также не следует забывать и о более современных произведениях, посвященных этой

теме: «Прокляты и убиты» В. Астафьева, «Мой лейтенант» Д. Гранина, «Записки командира штрафбата. Воспоминания комбата. 1941-1945» М. Сукнева, «Облачный полк» Э. Веркина, «Непрощенная» А. Лиханова и мн. др. Все эти тексты на занятиях по дисциплине «Русский язык и культура речи» могут стать основой для анализа не только художественных приемов, но и языковых средств.

При проведении практических занятий по стилистике можно использовать несколько подходов к анализу художественных текстов о войне.

Лексический анализ включает в себя изучение словарного запаса текста, его стилистической окраски и эмоциональной нагрузки. Курсанты могут исследовать, какие слова и выражения автор использует для передачи атмосферы войны, какие метафоры и сравнения помогают создать образы. Например, использование военной терминологии может подчеркнуть реалии войны, в то время как поэтические элементы могут усилить эмоциональную нагрузку.

Синтаксический анализ позволяет изучить структуру предложений, их длину и сложность. Война часто требует от автора создания напряжения, что может быть достигнуто через использование коротких, рваных предложений или, наоборот, длинных и сложных конструкций, создающих эффект потока сознания. Курсанты могут проанализировать, как синтаксические средства влияют на восприятие текста.

Важно также рассмотреть, как стиль и жанр произведения влияют на его восприятие. Например, эпическая проза может использовать более торжественный и возвышенный язык, в то время как дневниковые записи или письма могут быть более личными и интимными. Это различие позволяет курсантам понять, как выбор жанра влияет на стилистические приемы.

Для практического занятия можно выбрать конкретный текст о войне, это может быть проза или поэзия. В данной работе предлагается обратить внимание на фрагмент из произведения Ильи Бояшова «Танкист, или «Белый тигр»» (2008):

«(1) Беспамятный Иван Иванович вместе со всеми послушно хлебал баланду, и околевал от холода в бараках (на голых досках укрывались шинелями). (2) Но, по крайней мере, его судьба на ближайшее время определилась. (3) Экипаж был весьма пестрым: того самого лейтеху-мальчишку назначили командиром, пожилого узбека определили водителем, бывший московский урка, развязный и приבלатненный, сам вызвался быть радистом.

(4) Не прошло и месяца, как вся эта наскоро (и ненадолго) собранная четверка оказалась на Челябинском тракторном, где собиралась одна из последних серий «Т-34-76». (5) В цехах при виде Найденова редко кто мог сдержать ахи и вздохи. (6) Подростки и бабы не скрывали испуганного интереса. (7) Иван Иванович, не обращая внимания на любопытных, в отличие от узбека с уркой, которые интересовались лишь доппайком заводской столовой, сам вызвался подносить детали. (8) Мальчишка-лейтенант, изо всех сил пытаясь хранить авторитет в отношениях с подчиненными, был благодарен ему хотя бы за это. (9) К нескрываемому раздражению московского вора-радиста и ужасу узбека, танк вырастал на глазах: коробка обзавелась трансмиссией, катками и гусеницами, настал черед двигателю и внутренней непритязательной начинке, затем опустили на место башню.

(10) Пришел ожидаемый всеми с дрожью день: командир получил перочинный нож, часы и компас. (11) Экипажу был выдан огромный кусок брезента. (12) Новорожденную «тридцатьчетверку» готовились перегнать из цеха на огромный заводской двор, где дожидалась отправки новая партия.

(13) И здесь Иван Иванович проявил себя.

(14) Видно, что-то заискрилось в его голове, закантачило и разорвало тотальное беспамятство. (15) Перед самым прогоном танка по цеху Иван Иванович оказался внутри машины – лейтенант попросил достать какую-то ветошь. (16) Когда Найденова несколько раз позвали, он, словно черт из табакерки, высунулся по пояс из люка механика – вид его возбужден. (17) Экипаж и рабочие вздрогнули. (18) Иван Иванович вновь скрылся. (19) В темноте «коробки» словно зловещие фары включились глаза. (20) Никто не

успел слова молвить, как танк завелся. (21) Лейтенант с москвичом и жителем Коханда отскочили в одну сторону – наладчики в другую. (22) «Т-34» рванул с места и помчался по проходу между двух рядов своих одинаковых собратьев к узким воротам. (23) Сошедший с ума Найденов не сбавлял хода – все на его пути успели спрятаться и приготовились к драме. (24) Танк развил всю скорость, на какую был только способен. (25) Выбрасывая за собой облака газов, немилосердно грохоча катками, он неумолимо приближался к настоящей катастрофе. (26) Многие, включая ошалевшего командира-лейтенанта, уже представляли скрежет и треск. (27) Но, не снижая скорости, «тридцатьчетверка» на полном ходу проскочила Сциллу и Харибду, развернулась, и, проехав еще метров тридцать, лавируя между машинами, встала во дворе, как вкопанная.

(28) Подбежал перепуганный командир. (29) Подбежали узбек с прибалтийским радистом. (30) Высыпали во двор любопытные. (31) Иван Иванович выскочил им навстречу. (32) Он скалился своей ужасной улыбкой. (33) Он дрожал и никак не мог успокоиться. (34) Он вспомнил – вернее, вспомнили руки» [3].

В данном фрагменте из романа Ильи Бояшова 415 слов, это смысловой завершённый текст, объём которого достаточен для полноценного практического занятия. Каждое предложение пронумеровано для того, чтобы было легче ориентироваться по тексту, когда будет организована основная работа с ним.

В рамках предтекстовой работы преподаватель может задать несколько вопросов курсантам:

1. Знаете ли Вы такого современного писателя как Илья Владимирович Бояшов?

Если курсанты не обладают такими знаниями, то необходимо дать краткую историческую справку о личности писателя. Например, Илья Владимирович Бояшов (16 марта 1961 года) – современный русский писатель, преподаватель истории, лауреат премии «Национальный бестселлер» 2007 года за книгу «Путь Мури».

2. Читали ли Вы роман Ильи Бояшова «Танкист, или «Белый тигр»»? Если да, то поделитесь своими читательскими впечатлениями.

Практика показывает, что современные курсанты, как правило, даже не слышали имени писателя, тем более не читали роман. Преподавателю необходимо учитывать этот факт при подготовке к занятию: собрать необходимый литературно-критический материал по произведению, прочитав роман. На самом занятии рассказать о произведении и о его экранизации в отечественном кинематографе, что, возможно, позволит воссоздать в памяти обучающихся фильм Карена Шахназарова по мотивам этого романа.

Курсанты могут работать фронтально или в группах, анализируя текст по предложенным критериям: лексика, синтаксис, стилистические приемы. Работу в группах можно организовать следующим образом:

1. Предварительное чтение: курсанты читают сцену из романа и делают заметки о своих первых впечатлениях.

2. Лексический анализ: группы выделяют ключевые слова и выражения, обсуждают их значение и эмоциональную окраску.

3. Синтаксический анализ: курсанты анализируют структуру предложений, обращая внимание на использование различных синтаксических конструкций.

4. Обсуждение стиля: группы обсуждают, как жанр и стиль текста влияют на его восприятие.

5. Презентация результатов: каждая группа представляет свои выводы, что способствует обмену мнениями и расширению понимания темы.

Представим примерный перечень заданий, который можно предложить курсантам для работы с текстом.

Выполните задания:

Задание 1. Определите тип данного текста (описание, повествование, рассуждение, смешанный тип). Если тип смешанный, укажите в каких предложениях это можно обнаружить. Выделите языковые средства (слова, сочетания слов), которые подтверждают Ваше мнение.

Задание 2. Определите внешние особенности текста:

- а. делится ли он графически на части, если да, то определите микротему каждой части;
- б. обратите внимание на предложение 13:
 - почему автору важно было выделить его графически;
 - почему одно предложение равно абзацу;

- связано ли это с основной мыслью данного отрывка;
 - если да, то какой;
 - в. наблюдаются ли в нем имена собственные, цифровые данные, какова их роль;
 - г. подчинен ли текст жесткой структуре какого-либо клишированного текста (например, рапорт, характеристика и проч.)?
- Обоснуйте каждое умозаключение и объясните: почему то или иное внешнее свойство присуще или не присуще данному тексту.

Задание 3. Дайте речевую характеристику тексту:

- а. какая лексика (книжная, разговорная, официальная, просторечная, нейтральная) представлена в данном отрывке, приведите примеры;
- б. присутствует ли в тексте профессиональная военная лексика, содержит ли текст собственно профессионализмы (термины) и профессиональные жаргоны; какова цель автора в использовании такой лексики;
- в. можно ли в нем обнаружить эмоционально-экспрессивные оценочные слова и выражения, какие:
 - выпишите их;
 - омыслите: в каком контексте они употребляются, для чего автор их применяет, какие цели преследует;
- г. какие типы предложений (простые или сложные) использует автор:
 - много ли распространенных, осложненных предложений;
 - какие осложнения чаще всего встречаются;
 - как вы думаете, почему?

Задание 4. Прочитайте предложения 1 и 4. Какие осложнения можно отметить в их синтаксической конструкции? Какова роль этих осложнений?

Задание 5. В предложениях 5, 9, 27 найдите фразеологизмы. Определите, что они означают, какова их роль в тексте.

Задание 6. В предложениях 16 и 19 определите синтаксическое средство, которое позволяет автору соотнести признаки разных предметов. Как называется это средство, что является его формальным грамматическим показателем?

Задание 7. Проанализируйте предложения 3 и 10. Укажите: какова функция деепричастия в том и другом предложении.

Задание 8. Проанализируйте предложения 15, 21 и 23. Укажите: какова функция тире в этих предложениях.

Задание 9. В предложениях 28 и 29, а также 32 – 34 определите синтаксический прием/ стилистическую фигуру. Что позволяет передать эта фигура, какие особенности текста? [5]

Проанализировав стилистический аспект представленного фрагмента текста, можно предложить курсантам вернуться к их визуальному восприятию художественного фильма по мотивам романа Ильи Бояшова. Обучающимся можно задать следующие вопросы:

1. Смотрели ли Вы художественный фильм, снятый на основе этой книги российским режиссером Кареном Шахназаровым в 2012 году?

2. Каковы ваши впечатления? Что больше всего запомнилось? Что понравилось или не понравилось?

После небольшого обсуждения личного опыта совместно посмотреть финальную сцену из фильма «Белый тигр» [2].

Поскольку на занятии мы говорим о художественном стиле, то необходимо соотнести словесное художественное искусство с кинематографическим художественным искусством. Обратить внимание курсантов на авторскую концепцию режиссера в финале фильма:

- цветовые и световые контрасты, их символическое осмысление (голубое небо и золотистое поле России; странная дымка, заволакивающая дорогу; темный бункер Гитлера со старинными барельефами вакханок и не греющим камином);
- речевое воплощение актерами текста сценария (что и как говорит каждый из них – командир Найденова, Найденов, Гитлер);
- темную фигуру без лица, которая «беседует» с Гитлером, и его символику.

Резюмируя итоги разговора, задать вопросы, связанные с общим пониманием как проанализированного фрагмента романа, так и просмотренного финала фильма:

- Соотнесите представленный образ Найденова в романе и фильме: передан ли характер героя романа?
- Какие основные проблемы затронуты в финале фильма?

- Можно ли считать финал данного фильма пророческим?
- Как Вы думаете, почему современные писатели до сих пор обращаются к теме Великой Отечественной войны?

Подводя итог вышесказанному, следует отметить, что художественные тексты о войне представляют собой богатый источник для изучения стилистики русского языка. Они позволяют не только анализировать язык и стиль, но и развивать критическое мышление, эмоциональную грамотность и культурную компетенцию курсантов. Используя такие тексты в рамках дисциплины «Русский язык и культура речи», преподаватели могут создать увлекательные и познавательные занятия, которые помогут курсантам глубже понять не только язык, но и саму суть человеческого существования в условиях войны.

Литература

1. Аннушкин В.И. Культура речи и риторика в составе речеведческих дисциплин и современной речевой практике [Электронный ресурс] // Экология языка и коммуникативная практика. 2014. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kultura-rechi-i-ritorika-v-sostave-rechevedcheskih-distiplin-i-sovremennoy-rechevoy-praktike> (дата обращения: 03.03.2025).
2. «Белый Тигр» (2012): финал художественного фильма по мотивам одноименного романа Ильи Бояшова / реж. Карен Шахназаров. 00:05:50 (время воспроизведения). URL: <https://rutube.ru/video/d9acbf5771cd8e468340d14a4181f37d/?r=wd>. Доступно на: rutube.ru/video.
3. Бояшов И.В. «Танкист, или Белый тигр» [Электронный ресурс]. СПб.: К. Тублина, 2008. 170 с. URL: <https://litmir.club/br/?b=100508> (дата обращения: 12.09.2024).
4. Булычева М.Б. Риторика и теория аргументации. Часть 1. М.: РГУ нефти и газа (НИУ) имени И.М. Губкина, 2016. 52 с.

5. Функциональные стили современного русского литературного языка: электронное учебное пособие / авторы-составители О.С. Боковели, Г.П. Иванова, В.В. Рожков, Н.Г. Рычкова, М.К. Чирейкин. Новосибирск: НВВКУ, 2025.

Е.М. Бондаренко, К.А. Павлова
Михайловская военная артиллерийская академия,
Санкт-Петербург

Работа с текстом в системе обучения РКИ
(из опыта использования текстоориентированных заданий
по теме «История России»)

Аннотация. В статье представлен опыт использования текстоориентированных заданий по теме «История России». Авторами предлагается методическая разработка по теме «Блокада Ленинграда», в которой рассматриваются различные типы заданий (предтекстовые, текстовые, послетекстовые), направленные не только на усвоение языкового (грамматического) материала, но и на глубокое понимание исторического и культурного контекста.

Ключевые слова: текст, текстоориентированные задания, история России, блокада Ленинграда.

В современной методике преподавания русского языка как иностранного (РКИ) текст занимает центральное положение, выступая одновременно объектом изучения и инструментом формирования языковых навыков. Текст выполняет интегративную функцию, объединяя различные аспекты обучения языку (лексику, грамматику, фонетику) и виды речевой деятельности (чтение, говорение, аудирование, письмо). На его основе осуществляется не только усвоение нового языкового материала, но и развитие коммуникативных компетенций.

Как подчёркивает А. Н. Щукин: «Текст в обучении иностранному языку — это мост между языковой системой и культурой, позволяющий учащимся увидеть, как язык отражает исторический опыт, ценности и мировоззрение народа» [3, с. 89].

Применительно к любому этапу обучения РКИ необходимо со всей тщательностью подходить к отбору текстов. Среди основных принципов, которыми следует руководствоваться при отборе текстового материала, можно назвать учёт познавательной потребности и интересов учащихся, их лингвистическую, страноведческую и культурологическую компетенции, новизну информации и др.

Использование текстов о блокаде Ленинграда в обучении РКИ демонстрирует, как историко-культурный компонент обогащает процесс изучения языка. Многоэтапная работа с текстом не только развивает языковые навыки, но и формирует у обучающихся способность к критическому осмыслению культурных и исторических контекстов, что соответствует принципам современной коммуникативной методики.

Методический аппарат, целью которого является оказание помощи в реализации совокупности задач обучения чтению, должен иметь комплексный характер и отражать особенности и последовательность работы, включая предтекстовые, притекстовые и послетекстовые задания [3, с. 19]. Тщательно отобранные текстоориентированные задания дают возможность создавать условия для полноценного восприятия текста с его последующим продуцированием.

Рассмотрим систему заданий для аудиторной и самостоятельной работы иностранных учащихся на материале учебного текста «Война. Блоkada. Ленинград» в рамках изучения темы «История России». Предложенная система заданий рассчитана на студентов-иностранцев, владеющих русским языком в объёме базового уровня общего владения (A2). Данное занятие имеет ярко выраженный воспитательный характер и способствует развитию лингвокультурологической компетенции. Целесообразно приурочить проведение данного занятия к годовщине со дня

полного освобождения Ленинграда от фашистской блокады (27 января).

Работа с текстом состоит из нескольких обязательных этапов.

Первый этап работы направлен на выявление фоновых знаний, касающихся тематики текста. С этой целью могут быть заданы вопросы: *Что вы знаете о блокаде Ленинграда? Знаете ли вы, сколько людей погибло во время блокады в Ленинграде?*

Чтение текста невозможно без овладения словарным запасом.

Второй этап работы включает предтекстовые задания, которые нацелены на обогащение словарного запаса иностранных обучающихся, использование в письменной и устной речи изучаемой лексики, пополнение знаний о значимых для русской истории событиях.

Нельзя не согласиться со словами Б.В. Беляева, что «из всех аспектов иностранного языка, которые должны практически усваиваться учащимися в процессе обучения, наиболее важным и существенным с психологической точки зрения следует считать лексику, потому что без запаса слов, хотя бы незначительного, владеть языком невозможно» [1, с. 118].

В ходе выполнения предтекстовых заданий происходит снятие лексико-грамматических и страноведческих трудностей. Для этого отрабатываются новые слова, словосочетания, речевые модели и даётся необходимая информация о событиях и исторических реалиях, о которых пойдёт речь в тексте.

Задание. А) Прочитайте новые слова, попробуйте понять их без словаря.

погибать/погибнуть = умереть не своей смертью

освобождать/освободить – делать свободным

Б) Прочитайте слова, посмотрите их значения в словаре.

блокада чего? (р.п.)

блокировать что? (в.п.)

нападать/напасть на кого? на что? (в.п.)

захватывать/захватить что? (в.п.)

продолжаться сколько времени?

уничтожать/уничтожить что? (в.п.)

бомба

бомбить (= бомбардировать) что? (в.п.)

снаряд

прокладывать/проложить что? (в.п.) проложить дорогу

возить/везти что? (в.п.) куда? (в.п.) откуда? (р.п.)

умирать/умереть от чего? (р.п.)

носить/нести что? (в.п.) куда? (в.п.)

Задание. А) Найдите общий корень в словах. Сгруппируйте их и запишите.

блокада, бомбардировать, голодный, свобода, бомбардировщик, освобождать, блокадник, голодать, освобождение, свободный, бомба, блокадный, бомбёжка, голод, блокировать, освободить, бомбить

Б) На какие вопросы отвечают эти слова?

блокировать, блокада, блокадник, блокадный; бомбить, бомба, бомбёжка; авиация, авиатор, авиационный; артиллерия, артиллерийский, артиллерист; герой, героиня, героизм, героический, героически

Задание. Образуйте существительные при помощи суффиксов -ени(е), ани(е).

нападать — ... уничтожать — ... освобождать — ...

Задание. Составьте словосочетания ПРИЛ.+СУЩ.

1. советские	А. снаряд
2. авиационный	Б. войска
3. важный	В. бомба
4. артиллерийский	Г. объект
5. немецкий	Д. самолёт

Задание. Поставьте слова в скобках в нужную форму.

1. В четыре часа утра 22 (двадцать второго) июня 1941 (тысяча девятьсот сорок первого) года Германия напала (Советский Со-

юз). 2. Адольф Гитлер приказал захватить (Ленинград). 3. Осенью 1941 (тысяча девятьсот сорок первого) года немецкие войска блокировали (город). 4. В городе не было (еда, вода, электричество и тепло). 5. В конце ноября 1941 (тысяча девятьсот сорок первого) года ленинградцы проложили (дорога) по льду Ладожского озера. 6. Люди везли (продукты и снаряды), эвакуировали больных. 7. В Ленинграде во время блокады продолжали работали (школы, библиотеки, Театр музыкальной комедии и Ленинградская филармония). 8. Люди слушали радио (квартиры и улицы города). 9. 14 (четырнадцатого) января 1944 (тысяча девятьсот сорок четвертого) года началось (наступление советских войск). 10. Люди помнят (мужество и героизм ленинградцев) и несут цветы к памятникам и мемориалам.

Третий этап работы направлен на чтение и анализ текста «Война. Блокада. Ленинград». Чтению текста предшествует работа с картой. При обращении к текстовому материалу даётся коммуникативно-целевая установка на извлечение наиболее значимой информации с целью максимальной концентрации внимания иностранных обучающихся.

Задание. Найдите и покажите на карте Ладожское озеро.



Задание. Прочитайте текст. Скажите, сколько дней продолжалась блокада Ленинграда.

ВОЙНА. БЛОКАДА. ЛЕНИНГРАД

В четыре часа утра 22 (двадцать второго) июня 1941 (тысяча девятьсот сорок первого) года Германия напала на Советский Союз. Началась Великая Отечественная война.

Адольф Гитлер приказал захватить Ленинград. Это был важный объект на пути к Москве.

Осенью 1941 (тысяча девятьсот сорок первого) года немецкие войска блокировали город.

8 (восьмого) сентября началась блокада Ленинграда. Блокада продолжалась 900 дней и ночей. Немецкие войска хотели уничтожить город, поэтому они бомбили Ленинград каждый день. Во время блокады немецкие самолёты сбросили на Ленинград 107 тысяч бомб и 150 тысяч снарядов.



Ленинград, 1941г.



«Дорога жизни»

В городе не было еды, воды, электричества и тепла. Люди болели и умирали.

В конце ноября 1941 (тысяча девятьсот сорок первого) года ленинградцы проложили дорогу по льду Ладожского озера. Эту дорогу они называли «Дорога жизни». По ней люди везли продукты и снаряды, эвакуировали больных.

Во время блокады в городе продолжали работать заводы. Также работали школы, библиотеки, Театр музыкальной комедии и Ленинградская филармония.

Радио играло важную роль в жизни ленинградцев. Люди слушали радио в квартирах и на улицах города. По радио можно было услышать информацию о бомбёжках.

За время блокады в Ленинграде погиб один миллион жителей. Одни умерли от голода, от холода, другие погибли от бомб и снарядов.

14 (четырнадцатого) января 1944 (тысяча девятьсот сорок четвертого) года началось наступление советских войск. 27 (двадцать седьмого) января советские войска освободили Ленинград от блокады. В этот день в городе был праздник.

27 (двадцать седьмое) января — это очень важный день для жителей Санкт-Петербурга. Они помнят о мужестве и героизме ленинградцев и несут цветы к памятникам и мемориалам.

Четвёртый этап работы с текстовым материалом — это послетекстовые задания. В данный комплекс входит вопросно-ответная беседа по тексту (с целью понять степень усвоения нового материала), различные упражнения на закрепление лексики и грамматики. Послетекстовые задания направлены, с одной стороны, на контроль понимания содержания текстового материала, с другой стороны, на подготовку студентов к воспроизведению текста и к последующему порождению самостоятельных высказываний. Творческие задания способствуют реализации коммуникативного подхода к обучению иностранных студентов русскому языку на материале текста.

Задание. Ответьте «да» или «нет».

1. Блокада Ленинграда началась 8 сентября 1941 года.
А) да
Б) нет
2. Блокада Ленинграда продолжалась 90 дней и ночей.
А) да
Б) нет
3. Во время блокады Ленинграда люди болели и умирали.
А) да
Б) нет
4. Ленинградцы проложили «Дорогу жизни» по льду Онежского озера.
А) да
Б) нет
5. По «Дороге жизни» люди везли продукты и снаряды, эвакуировали больных.

- А) да
Б) нет
6. Во время блокады в городе не работали заводы, школы, библиотеки.
А) да
Б) нет
7. За время блокады в Ленинграде погиб один миллион жителей.
А) да
Б) нет
8. Важную роль в жизни блокадного Ленинграда играло телевидение.
А) да
Б) нет
9. По радио можно было услышать информацию о бомбёжках.
А) да
Б) нет
10. 27 января советские войска освободили Ленинград от блокады.
А) да
Б) нет

Задание. Прочитайте текст ещё раз. Закончите предложения и запишите их.

1. Германия напала на Советский Союз
2. Адольф Гитлер приказал
3. Блокада Ленинграда началась
4. Блокада Ленинграда продолжалась
5. По «Дороге жизни» люди везли
6. Во время блокады в городе продолжали работать
7. По радио можно было услышать информацию о
8. 14 января 1944 года началось
9. 27 января 1944 года советские войска
10. 27 января — это

Задание. Ответьте на вопросы.

1. Когда Германия напала на Советский Союз?
2. Почему Адольф Гитлер приказал захватить Ленинград ?

3. Когда началась блокада Ленинграда?
4. Сколько дней продолжалась блокада Ленинграда?
5. Какая цель была у немецких войск?
6. Где ленинградцы проложили «Дорогу жизни»?
7. Сколько жителей погибло в Ленинграде за время блокады?
8. Когда началось наступление советских войск?
9. Как вы думаете, почему немецкие войска не смогли уничтожить Ленинград?

Задание. Расскажите кратко, что вы узнали о блокаде Ленинграда.

Задание. А) Посмотрите видео о девочке Тани Савичевой. Прочитайте страницы её дневника. Тани пережила блокаду, но так и не узнала о долгожданной победе. Почему её дневник стал историческим документом и сейчас находится в музее?



Б) Прочитайте отрывок из стихотворения русского поэта Ильи Мальшиева «Девять страничек. Страшные строчки». Как вы думаете, почему каждому человеку нужно прочитать дневник Тани Савичевой?

Танин дневник — это боль Ленинграда.

Но прочитать его каждому надо.
 Словно кричит за страницей страница:
 «Вновь не должно это всё повториться!»

Задание. Посмотрите на картину русского художника Олега Ивановича Гойдина «Военный хлебушек». Опишите её. Эти вопросы помогут вам.



1. Кого вы видите на картине?
2. Где находится ребёнок?
3. Что он держит в руках?
4. Как вы думаете, где его родители?
5. Какие цвета вы видите на картине?

На практических занятиях по РКИ должно уделяться большое внимание аудированию как неотъемлемой части устной коммуникации. Успешное восприятие и понимание аудиотекста зависит от количества новой информации, грамматической и синтаксической сложности, а также от темпа звучащей речи. Звучащий материал, предложенный иностранным студентам, должен быть понятным не только на грамматическом и лексическом уровнях, но и темп речи должен быть оптимальным для определенного этапа обучения.

Задание. А) Послушайте песню.

Ленинградские мальчишки

Сл. Коростылёва

Муз. И.Шварца

Voice

1. В да лё ком тре вож ном во ен ном го ду под гром ба та рей у Зем -

5 ли на ви ду сто я ли со взрос лыми ря дом маль чиш ки у стен Ле нин гра да, сто -

10 я ли со взрос лыми ря дом маль чиш ки у стен Ле нин гра да.

Б) *Послушайте песню ещё раз. Вставьте слова в пропуски.*

В далёком тревожном военном _____
Под гром батарей у страны на виду
Стояли со взрослыми _____
Мальчишки у стен _____.
На парте осталась открыта _____,
Не выпало им дочитать, дописать,
Когда навалились на _____
Фугасные бомбы и _____.
И мы никогда не забудем с тобой,
Как наши ровесники приняли _____.
Им было всего лишь _____,
Но были они Ленинградцы!

В) *Прочитайте текст песни. Какое название вы бы ей дали? Как вы думаете, почему нельзя забывать о подвиге ленинградцев?*

Таким образом, из всего вышеизложенного можно сделать вывод о том, что работа с текстом на занятиях РКИ – это многоаспектный, многоуровневый вид работы, включающий в себя приёмы, используемые для работы с лексико-грамматическим материалом и содержанием. Успешно выстроенная работа с текстовым материалом на занятии – это ступень к выходу иностранных учащихся в открытую коммуникацию, прямой путь к продуктивной речевой деятельности. Такая задача может быть выполнена только при систематичном и творческом подходе преподавателя.

Литература

1. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. 2-е изд., перераб. и дополн. / Б.В. Беляев – М., 1965. – 211 с.
2. Валгина Н.С. Теория текста: Учебное пособие. - М., 2003
3. Журавлева Л.С., Зиновьева М.Д. Обучение чтению (на материале художественных текстов). Л.С. Журавлева, М.Д. Зиновьева – М.: Рус. яз., 1984. – 96 с.

4. Игнатъева Д.С., Павлова К.А. От праздника к празднику: Пособие по чтению для иностранных военнослужащих. – СПб.: МВАА, 2024. – 100 с.
5. Успенская Л.И. Роль информационных технологий в обучении письменной речи при изучении русского языка как иностранного // В сборнике: Гуманитарное образование в экономическом вузе // Материалы VII Международной научно-практической очно-заочной конференции. 2019. С. 146–150.

С.С. Веремеенко

*Военный университет им. князя Александра Невского,
Москва*

К вопросу об обучении ораторской речи иностранных военнослужащих

Аннотация. Статья посвящена особенностям формирования навыков публичного ораторского выступления у иностранных военнослужащих. Это один из важных результатов обучения, к которому должен прийти каждый выпускник. Обращается внимание на основные этапы создания образа оратора, его основные характеристики. Автор утверждает, что тексты, темы выступлений, предлагаемые на занятии, должны быть тесно связаны с будущей специальностью обучающихся, оказывать влияние на слушателей, вызывать у них интерес. Разработана система заданий, которая помогает оценить анализируемые материалы с точки зрения качества передачи информации.

Ключевые слова: иностранные военнослужащие, образ оратора, текст, ораторское мастерство, аудитория, текст-рассуждение, риторический эскиз.

Владение навыками публичного ораторского выступления – один из важных результатов, к которому должны прийти иностранные военнослужащие в конце своего обучения. Многие из них

защищают курсовые, дипломные работы, выступают на конференциях, творческих вечерах и концертах. Создание образа оратора каждого обучающегося – это кропотливая работа, которая связана с многими аспектами: от создания текста до этапа произнесения.

В нашей статье мы рассмотрим один из способов обучения основам ораторского мастерства.

Занятие начинается с речевой разминки. Для анализа предлагается фрагмент стихотворения о России с точки зрения воздействия на аудиторию. Как показывает практика, обучающиеся видят в предложенных строках патриотический потенциал, отмечают стремление автора служить Родине.

Какую мысль передает нам поэт? Как вы считаете, это сильный текст с точки зрения восприятия читателем (слушателем)?

*За Россию, Армию, Флот!
За державу с трехцветным флагом!
За великий сплоченный народ,
Что шагает уверенным шагом! [1, с. 81].*

Первый этап подготовки к составлению текста выступления связан с характеристикой образа оратора, а также аргументацией собственного мнения. Следует помнить о том, что публичная речь предполагает ситуацию живого общения [7, с.286].

Соотнесите качества хорошего докладчика и их краткие характеристики.

Обаяние	умение общаться со своими слушателями активно, с игровой установкой.
Артистизм	способность быть самим собой.
Дружелюбие	оратор должен сам верить в то, что говорит.

Искренность в самом начале выступления нужно показать дружеский настрой, расположить к себе аудиторию.

Интересным приемом, на наш взгляд, является применение популярных в современной коммуникации эмодзи (радость, грусть, испуг, уверенность). У оратора всегда есть стремление воздействовать на психику слушателей, создать определенное настроение у аудитории [4, с.108].

Познакомьтесь со слайдами презентации. Какие эмоции показаны на них? Выберите те изображения, которые подходят для выступающего.

Обращается внимание и на сильные аргументы, которые помогают доказать собственную точку зрения.

Прокомментируйте высказывания.

Занятия спортом – важная часть профессиональной подготовки курсанта.

Жесты и слова помогают слушателям понять информацию.

Следующий этап работы – систематизация теоретических знаний, связанных с ораторским мастерством. Курсанты вместе с преподавателем вспоминают о риторическом эскизе, содержании частей текста-рассуждения. Обучение риторике – это, прежде всего, формирование умений анализировать речевую ситуацию, осмысливать содержание речи, располагать материал, словесно точно и ярко выражать мысли и чувства [6, с.6].

Далее предлагаются тексты о Дне защитника Отечества (информирующая речь) и журналистах, которые работают в горячих точках (торжественное обращение).

Главная задача обучающихся – оценить материалы с точки зрения качества передачи информации.

1. Как вы думаете, какая коммуникативная задача текста?

По сложившейся традиции в этот день поздравляют не только действующих защитников Отечества, но и, так сказать, защитников потенциальных – проще говоря, всех мужчин от мала до велика.

Безусловно, особо чествуют в этот праздник военных, которые и в сложное, и в мирное время стоят на страже нашей Родины [2, URL].

*На ваш взгляд, информация интересная?
Захотелось ли узнать об этом празднике подробно? Почему?*

2. Определите тему текста. Чем достигается эмоциональное воздействие? К какому виду ораторской речи его можно отнести?

Журналист – это не просто профессия. Это призвание, требующее личного мужества, ответственности и преданности своему делу.

Спасибо за ваши репортажи, телевизионные сюжеты, рассказывающие о героизме, мужестве, отваге и храбрости наших воинов, идущих к победе. Желаю творческих удач и профессиональных достижений во благо великой России [5, URL].

Уточним, что предлагаемые для анализа тексты, формулировка тем для выступлений тесно связана с будущей специальностью. В нашей статье речь идет о будущих психологах, специалистах по военно-политической работе. Предлагаемый материал должен быть знакомым каждому курсанту, а также профессио-

нально значимым для выступающего [3, с.138]. В таком случае будет интересно и слушателям.

Вы уже знаете, что такое риторический эскиз, текст-рассуждение. Подготовьте выступления на следующие темы:

- 1. Выбор профессии офицера: что его определяет?*
- 2. Почему важно знать историю своей страны?*
- 3. Человек и его Родина.*
- 4. Профессиональное мастерство военного психолога. В чем оно состоит?*
- 5. Служба и учеба курсанта. Что помогает преодолевать трудности?*

Иностранные военнослужащие выступают с заранее подготовленными текстами на предложенные темы. Каждое выступление оценивается по определенным критериям: коммуникативная задача, аргументы, правильность, произнесение речи, владением вниманием аудитории.

В конце занятия обучающимся предлагается задать следующие вопросы:

О каких риторических умениях и навыках вы сегодня узнали?

Что представляют собой риторический эскиз?

Какие особенности есть у текстов военного красноречия?

Согласны ли вы с тем, что оратор должен:

- 1. Оправдать ожидания аудитории;*
- 2. Соответствовать требованиям социальной роли;*
- 3. Достигнуть свою цель;*
- 4. Быть понятым правильно?*

В качестве задания на самостоятельную работу курсантам предлагается написать текст выступления, обращенного к защитникам Российской Федерации или родной страны.

Итак, мы представили один из вариантов отработки риторических (ораторских) навыков и умений, особенностей подготовки публичного ораторского выступления, риторического эскиза речи. В ходе занятия иностранные военнослужащие анализируют тексты военного красноречия по заданию преподавателя, что способствует развитию у них коммуникативных умений.

Литература

1. Даутов (Стоцкий) Р. Квас // Литературно-художественный журнал «Воин России». 2024. № 4 (2002). С.81.
2. День защитников. Что мы празднуем 23 февраля и почему? [Электронный ресурс]. URL: https://histrf.ru/teacher/istoriya-rossii/grazhdanskaya-voyna-istoki-i-osnovnye-uchastniki-3/article/dien_zashchitnikov-chto-my-prazdnuiem-23-fievralia-i-pochiemu?group=tile&content=article (дата обращения: 14.04.2025).
3. Кочepasова Т.Ю. Публичное выступление как метод профессиональной подготовки иностранных курсантов к деятельности военных юристов // Научно-методический бюллетень. М.: Военный университет, 2023. № 2 (20). С.135-143.
4. Культура русской речи: учебник /отв. ред. Л.К. Граудина, Е.Н. Ширяев. М.: Норма: ИНФРА-М, 2013. 560 с.
5. Семенов Д. На передовой битвы за правду [Электронный ресурс]. URL: <http://redstar.ru/na-peredovoj-bitvy-za-pravdu/> (дата обращения: 05.04.2025).
6. Скорикова Т.П., Орлов Е.А. Культура публичной научно-профессиональной речи в системе вузовского обучения русскому языку как иностранному // Гуманитарный вестник. 2017. № 3. С.1-11.

7. Эккерт П.С. Методологические особенности обучения иностранному языку на материале ораторских выступлений // Лингводидактика и методика преподавания иностранных языков: актуальные вопросы и перспективы исследования сборник научных статей по материалам XXXI Международной научно-практической конференции. Чебоксары. 2021. С. 285-290.

О.А. Захарова

*Новосибирское высшее военное командное
ордена Жукова училище,
Новосибирск*

Женский взгляд на войну. Из опыта преподавания РКИ

Аннотация. В данной статье предлагается вариант проведения занятия по РКИ, посвященного теме «Женщина на войне», с иностранными военнослужащими уровня ТРКИ-1. Материалом для рассмотрения темы послужило стихотворение Юлии Друниной «И откуда вдруг берутся силы...». Целью работы над поэтическим текстом является развитие навыков чтения и понимания лирического произведения, формирование культурной компетенции и эмоциональной связи с изучаемым языком, а также воспитание и развитие личностных качеств курсантов.

Ключевые слова: иностранные обучающиеся, русский язык как иностранный (РКИ), литература, лирика, анализ стихотворения, русская культура, воспитание.

Воспитание играет важную роль в процессе обучения русскому как иностранному. Уроки РКИ направлены не только на развитие языковых навыков, но и на формирование личностных качеств учащихся. В данной статье мы рассмотрим этапы работы с текстом [1, 187-192] и то, как анализ стихотворения Юлии Друниной «И откуда вдруг берутся силы...» [2] может способствовать воспитанию учащихся, развивая их эмоциональную сферу и крити-

ческое мышление. Воспитание внутренней силы возможно через поэзию.

В условиях глобализации и межкультурного общения важно не только обучать языку, но и формировать у обучающихся ценности, которые помогут им адаптироваться в новом культурном контексте. Поэзия как форма искусства способна передать глубокие чувства и мысли, что делает ее эффективным инструментом для воспитания. Анализ стихотворений на уроках РКИ помогает учащимся не только улучшить языковые навыки, но и развить эмоциональную отзывчивость, сопереживание и критическое мышление.

Стихотворение Ю. Друниной «И откуда вдруг берутся силы...» затрагивает темы внутренней силы, надежды и преодоления трудностей. Эти темы актуальны для любого человека, особенно для курсантов, которые сталкиваются с вызовами в процессе обучения. Воспитание через литературу основывается на принципах гуманистической педагогики, которая акцентирует внимание на развитии личности и ее внутреннего мира. И неслучайно было выбрано стихотворение, написанное женщиной. Традиционно при изучении событий Великой Отечественной войны, анализе посвященных ей произведений больший акцент делается на доле солдата-мужчины. Женщины и в тылу, и на передовой также делали все возможное, чтобы приблизить победу. Наравне с мужчинами опытные женщины и хрупкие девушки несли службу, переносили тяжелые испытания. Первая строчка стихотворения Друниной тому подтверждение. Выбирая для анализа это произведение, мы бы хотели напомнить о женском вкладе в победу нашей страны над фашистской Германией.

Урок по стихотворению «И откуда вдруг берутся силы...» – это знакомство с женским взглядом на войну через восприятие юной души.

Работу над стихотворением начинаем с рассказа о поэтессе.

Друнина Юлия Владимировна свою воинскую службу начала очень рано: ей было 17 лет, когда немцы подходили к Москве, и она выезжала на строительство оборонительных соору-

жений. На фронте она оказалась в качестве санинструктора. Дважды была ранена, после первого ранения ее комиссовали, но она хитростью пробралась обратно на фронт [5]. *«Я родом не из детства – из войны»*, – гласят строчки ее одноименного стихотворения [2]. Юлия Друнина рвалась на фронт, ее ничто не смогло остановить: ни юный возраст, ни ранения, ни смерть дорогих ей людей. Она воплощение смелости, решительности, преданности принципам и идеям, а также мужественности: *«Я не привыкла, // Чтоб меня жалели, // Я тем гордилась, что среди огня // Мужчины в окровавленных шинелях // На помощь звали девушку – // Меня...»* [5]. Сильная духом русская женщина – это ключ к пониманию русской культуры.

На первом этапе работы с поэтическим текстом на уроке РКИ вводим новую лексику и актуализируем уже известную. Анализ новых слов и выражений, используемых в стихотворении, не только способствует лучшему пониманию текста, но и расширяет словарный запас.

Знакомим с новыми словами, разделяя их на частеречные группы для удобства их интерпретации: а) *ров, нервы, похоронка, рана, пепелище*; б) *опустить, зазмеились, рвать*; в) *заградительный*; г) *обнажившийся, ревуший*; д) *черным-черно*; е) *посреди*. Важно сделать это до предъявления текста, т.к. после первого, ознакомительного, чтения можно рассмотреть использование данной лексики в контексте стихотворения. Например, почему *«в душе черным-черно»*? Потому что черный цвет – цвет скорби, траура, горя.

После новых слов предъявляем ключевые понятия стихотворения: *сила духа / внутренняя сила, мужество, стойкость, надежда, жизнь, преодоление трудностей, борьба, поддержка*. Знание этих слов и словосочетаний, их значений помогут в дальнейшем обсуждении текста. Вводить их лучше в контексте, например, в отдельных предложениях, которые помогут раскрыть их семантику.

Второй этап – это чтение текста. На данном этапе важно знакомство с текстом, а не его выразительное чтение. Преподава-

тель дает установку на определение темы стихотворения, настроения и либо сам читает текст, либо предлагает прослушать его в исполнении артистов.

Третий этап работы с текстом предполагает обширную работу: задания на проверку понимания прочитанного, выражение учащимися отношения к содержанию текста, использование полученной информации в собственных высказываниях. Начать желательно с обсуждения темы произведения, его настроения, эмоций учащихся после прочтения. Стихотворение начинается с вопроса, который сразу же привлекает внимание читателя. Этот прием создает интригу и побуждает к размышлениям: откуда берутся силы для преодоления трудностей? Этот вопрос может стать отправной точкой для обсуждения личных переживаний курсантов и их опыта. Обсуждение может помочь развить навыки устной речи и критического мышления. Хорошо, если учащиеся расскажут о своих собственных источниках силы и поддержке в трудные моменты. Это создаст атмосферу доверия и вовлеченности в урок. Например, можно задать курсантам вопросы о том, как они понимают силу духа, что помогает людям преодолевать трудности. Обсуждение стихотворения может включать вопросы, которые побуждают учащихся анализировать текст, делать выводы и формулировать собственное мнение.

Друнина использует метафоры и образы, чтобы передать сложные эмоции и переживания. Образы силы и надежды, которые пронизывают текст, могут помочь учащимся понять, как поэзия отражает человеческие эмоции и переживания. А, например, метафора *«душу мне войной не рви»* демонстрирует душевные терзания человека, его психологическое состояние и дополняет образ «черного» часа, скорбного времени, в котором существует лирический герой. Можно спросить учащихся, как лирический герой выражает свои чувства, какие эмоции он испытывает, как относится к жизни и трудностям. Фраза *«Если б я // Была не дочь России, // Опустила руки бы давно...»* подтверждает мнение о том, что русские женщины отважны и способны на многое. Также стихотворение пронизано духом патриотизма: *Родина-мать, вера* «дочери» в «мать» и

«матери» в «дочь», *любовь* к Родине. Именно эта «острая» любовь придает силы лирическому герою. Акцент на метафорах и образах поможет иностранцам улучшить понимание культурных аспектов языка. Ведь поэзия и литература в целом играют исключительную роль в русской культуре.

Завершаем урок чтением стихотворения вслух. Теперь, когда учащиеся уже знают, о чем оно, что испытывает лирический герой, они могут прочитать его с выражением. Хорошо, если есть несколько желающих, пусть пробуют свои силы. Это может помочь им улучшить произношение и проработать интонацию, а также покажет, насколько хорошо они поняли настроение произведения. На наш взгляд, устной работы недостаточно, поскольку важно формировать и письменную речь. Можно предложить написать другу письмо и поделиться впечатлениями от прочитанного произведения.

Стихотворение Ю. Друниной «И откуда вдруг берутся силы...» является не только ярким примером русской поэзии, но и мощным инструментом для воспитания внутренней силы и стойкости у курсантов, изучающих русский язык. Через анализ этого стихотворения учащиеся могут осознать важность внутренней силы и надежды, что способствует формированию позитивных жизненных установок. Включение личного опыта и культурного контекста делает урок более глубоким и значимым, помогая иностранцам не только овладеть языком, но и развить важные жизненные качества. Обсуждение тем, затронутых в стихотворении, помогает развивать эмпатию к другим людям, что является важным аспектом межкультурной коммуникации. Понимание того, что каждый человек может найти в себе силы для преодоления трудностей, может повысить уверенность курсантов в своих способностях. Таким образом, уроки РКИ становятся не только образовательными, но и воспитательными.

Литература

1. Гальскова Н.Д., Василевич А.П., Коряковцева Н.Ф., Акимова Н.В. Основы методики обучения иностранным языкам: учеб. пособие. М.: КНОРУС, 2017. 390 с.
2. Друнина Ю. В. Стихи [Электронный ресурс] // Культура.РФ. URL: <https://www.culture.ru/literature/poems/author-yuliya-drunina> (дата обращения: 28.02.2025).
3. Кулибина Н.В. Зачем, что и как читать на уроке: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. СПб: Златоуст, 2015. 175 с.
4. Маслыко Е.А., Бабинская П.К., Будько А.Ф., Петрова С.И. Настольная книга преподавателя иностранного языка: справ. пособие. Минск: Вышэйшая школа, 2004. 522 с.
5. Солдат с душой романтика. Юлию Друнину убила не война, а гибель державы [Электронный ресурс] // Аргументы и факты. Спецпроект «Мы победили» к 80-летию Победы. [2025] URL: https://aif.ru/society/history/soldat_s_dushoy_romantika_yuliyu_druninu_ubila_ne_voyna_a_gibel_derzhavy (дата обращения: 07.04.2025).
6. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие для вузов. М.: Высшая школа, 2003. 334 с.

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

Фильмы о Великой Отечественной войне как средство формирования лингвокультурной компетенции на занятиях по РКИ в военном вузе

Аннотация. Данная статья посвящена вопросам применения аутентичных видеоматериалов на занятиях по РКИ в военном

вузе. Фильмы о Великой Отечественной войне обладают огромным лингводидактическим и воспитательным потенциалом, так как способствуют формированию лингвокультурной компетенции, развитию навыков в области языка специальности, а также становлению профессиональных качеств у иностранных обучающихся. В статье предлагается методическая разработка урока, основанная на материале кинофильма К.В. Буслова «Калашников» (2020).

Ключевые слова: лингвокультурная компетенция, язык специальности, аутентичный видеоматериал, фильмы о Великой Отечественной войне, М.Т. Калашников.

Развитие методики преподавания иностранных языков связано с непрерывным поиском современных эффективных подходов, технологий и методов обучения, соответствующих актуальным тенденциям образования. Среди них можно выделить компетентностный подход, возникший ещё в 80-е годы 20 века, который в наши дни очень популярен. Сегодня одной из важнейших образовательных задач становится именно формирование у обучающихся ключевых компетенций (языковой, общекультурной, учебно-познавательной, информационной, социально-трудовой и др.).

Актуально это и для методики преподавания иностранных языков, в частности русского языка как иностранного. Обучая иностранцев русскому языку, необходимо формировать у них не только представление о системе языка, но и компетентность как комплекс компетенций, проявлений успешной продуктивной деятельности, комплексный личностный ресурс, обеспечивающий возможность эффективного взаимодействия с окружающим миром в той или иной области (И.А. Зимняя) [1, с.174].

Одной из важнейших составляющих успешного овладения любым иностранным языком является знание культуры страны изучаемого языка. По словам Э. Сепира, «язык не существует вне культуры, то есть вне социально унаследованной совокупности практических навыков и идей, характеризующих наш образ жизни»

[4, с. 17]. Изучение языка – это освоение культуры другого народа, средство к пониманию жизни, системы ценностей.

Иностранные военнослужащие, обучающиеся три года (слушатели) или шесть лет (курсанты) в условиях языковой среды, российских культурно-исторических реалий, должны быть погружены в историко-культурный контекст страны изучаемого языка. Таким образом, одной из важнейших становится проблема формирования *лингвокультурной компетенции*. При этом ключевой остаётся коммуникативная компетенция, и задача преподавателя – создавать для обучающихся условия, приближенные к реальной коммуникации, отрабатывать различные коммуникативные ситуации на занятии. Однако в рамках учебного курса не всегда возможно охватить все лингвистические и – особенно – экстралингвистические нюансы языковой среды, поэтому преподаватели часто обращаются к аутентичным материалам как средству повышения эффективности обучения. Такими перспективными и многоплановыми аутентичными материалами являются художественные фильмы, в частности военные киноленты, способствующие эффективному усвоению фактов русской военной истории и пониманию социокультурных реалий.

В целом аудиовизуальные средства являются эффективным источником повышения качества обучения благодаря яркости, выразительности и информационной насыщенности зрительно-слуховых образов, воссоздающих ситуации общения и знакомящих со страной изучаемого языка [6, с. 229].

Несмотря на то, что по своей сути художественные фильмы являются *неучебными средствами обучения* (термин А.Н. Щукина), при условии разработки системы пред-, послепросмотровых упражнений художественный фильм может получить статус учебного материала.

Видеофильм является «органическим и методически обоснованным соединением зрительного и слухового рядов при создании пособия и его применении на занятиях» [6, с. 233]. Немаловажно эмоциональное воздействие аудиовизуального материала,

создающего эффект присутствия, соучастия, вызывающего рефлекссию.

Спорным для методистов является вопрос выбора видеоматериалов на занятиях по русскому языку в иностранной аудитории. Здесь имеют значение такие критерии как уровень владения русским языком у обучающихся, временные рамки занятия, изучаемая тема, контингент обучающихся и др. Однако приоритетным является мнение, что, если уровень обучения позволяет, предпочтительнее использовать аутентичные видеоматериалы, так как они дают лингвострановедческие и культурологические сведения о стране изучаемого языка, знакомят учащегося с новой для него картиной мира. Но неучебные видеофильмы, безусловно, требуют более тщательной и сложной подготовки к занятию, так как методические материалы необходимо создавать заново.

Для иностранных курсантов и слушателей военных учебных заведений актуальным видеоматериалом могут стать фильмы военной тематики, в частности о Великой Отечественной войне. В них раскрывается тема страданий и подвига советского народа в условиях серьёзных испытаний. Не одно поколение россиян воспитано на военных фильмах. Однако для иностранца восприятие данного материала может быть сложным не только вследствие языкового барьера, но и вследствие недостаточного понимания социокультурного и исторического контекста. Поэтому работа над художественным фильмом должна быть многоступенчатой, поэтапной.

Концепт «война» является одним из ключевых в русской картине мира, героизм и подвиги русского народа стали частью его культурного кода. Однако такое особое исторически обусловленное отношение к данной теме может быть непонятно иностранным студентам вследствие иной интерпретации исторических событий и роли государства, а также по причине того, что современные молодые люди, не участвовавшие непосредственно в боевых действиях, воспринимают войну исключительно как исторический факт, нечто умозрительное и далекое [5, с. 222].

Одним из ярких современных фильмов о Великой Отечественной войне является фильм Константина Буслова «Калашников» (2020). Это кинолента о легендарном советском и российском конструкторе стрелкового оружия, описывающий не только его биографию, но и реалии жизни во время Великой Отечественной войны.

В данной статье мы представляем методическую разработку урока, основанную на материале фильма «Калашников». Разработка предназначена для обучающихся, владеющих русским языком в объеме не ниже первого сертификационного уровня. Фильм «Калашников» – полнометражный (1 час 44 мин.), поэтому комплекс представленных заданий рассчитан на шесть часов аудиторного времени. Предполагается, что за это время обучающиеся смогут выполнить подготовительные (предпросмотровые) задания, осуществить просмотр фильма с параллельным выполнением заданий, контролирующих общее понимание, и, наконец, обсудить содержательную и идейную стороны фильма. Таким образом, наша разработка представляет собой стандартный комплекс заданий для работы с аутентичными текстами и включает блок предпросмотровых заданий, задания во время просмотра и послепросмотровые задания.

Подготовительные задания снимают лексико-грамматические и стилистические трудности, а также трудности, связанные с пониманием специальной терминологии и сведений страноведческого характера. При этом, с целью экономии времени, рекомендуется провести эту работу в два этапа: задания, предполагающие знакомство с фоновой информацией и работу со словарём, выполнить в часы самоподготовки, а в часы аудиторной работы выполнить лексико-грамматические задания, а также познакомиться со стилистически маркированной лексикой. Предварить постановку домашнего задания можно вопросом о том, какое автоматическое оружие является самым известным в мире. Знаком ли обучающимся автомат Калашникова, и знают ли они человека, который сконструировал этот автомат? Преподаватель объявляет, что на следующем занятии обучающиеся будут работать с фильмом, а

для этого необходимо подготовиться. С этой целью во время самоподготовки курсанты и слушатели знакомятся с именами известных оружейных мастеров Советского Союза (см. зад. 1.1), изучают ряд общеупотребительных слов и словосочетаний (см. зад. 1.2), осваивают некоторые специальные термины, касающиеся типов и элементов стрелкового оружия (см. зад. 1.3-1.4).

1.1 Вы будете работать с фильмом. Прочитайте дома фоновую информацию.

Вели́кая Оте́чественная война́ (1941 – 1945 гг.) – освободительная война народов Советского Союза против нацистской Германии и её союзников.

Кала́шников Михаи́л Тимофе́евич (1919 – 2013) – советский и российский конструктор стрелкового оружия. Создал самый известный в мире автомат – автомат Калашникова (АК)

Дегтярёв Васи́лий Алексе́евич (1880 – 1949) – советский конструктор стрелкового оружия. Создал первый русский ручной пулемёт (пулемёт Дегтярёва – ПД).



Суда́ев Алексе́й Ива́нович – советский конструктор стрелкового оружия. Создал пистолет-пулемёт (пистолет-пулемёт Судаева – ППС).

Всесою́зный ко́нкурс констру́кторов стрелко́вого ору́жия – конкурс Главного артиллерийского управления СССР на модернизацию стрелкового оружия.

1.2. Прочитайте дома слова и словосочетания и комментарии к ним. Незнакомые слова посмотрите в словаре.

Фронтови́к – военнослужащий, который находится или находился во время войны на фронте.

Стрельба́ (стрелять) – ведение огня из разных видов оружия

Вы́стрел – момент вылета снаряда или боеприпаса из оружия во время стрельбы

Думать над чем? – искать решение вопроса, задачи, проблемы

Разби́раться в чём? – хорошо знать и понимать что-либо, быть специалистом в этом деле

Изобрета́ть/изобрести́ что? – создавать что-либо новое, неизвестное раньше

Мастери́ть что? – создавать, конструировать что-либо руками

Испы́тывать/испыта́ть что? = проверять, тестировать что?

Запуска́ть/запусти́ть в производство что? – начать производить что-либо на заводах и фабриках

Ока́зывать/оказа́ть соде́йствие кому? в чём? – помогать кому-либо сделать что-либо

Устра́ивать/устро́ить кого? где? – помогать кому-либо получить работу, дом; организовать для кого-либо хорошие условия

Выделя́ть/выделить кому? что? – разделить общее на части и дать часть кому-либо для выполнения конкретной цели

Подводи́ть/подвести́ кого? в чём? – не выполнить обещание

Уныва́ть – терять надежду и веру, грустить

1.3. Познакомьтесь дома со специальной лексикой. Соподнесите картинку со словом. Какие слова вам уже известны?



1. Пистолет-пулемёт Шпагина (ППШ); 2. Ручной пулемёт Дегтярёва (ПД); 3. Винтовка Мосина; 4. Патрón; 5. Стрел-
 ковое оружие; 6. Затвóр АК-47; 7. Затвóрная ра́ма АК-47; 8.
 Бараба́нный магази́н АК-47; 9. Механизм возврата АК-47.

1.4. Соотнесите термины и их определения. Незнакомые слова посмотрите в словаре. Заряди́ть/заряжа́ть оружие	– операция, которую выполняют, чтобы зарядить стрелковое оружие.
ести́/взводи́ть затвóр	– неудача, отсутствие выстрела во время стрельбы из-за ошибки в работе оружия или патрона.
Одино́чный (вы́стрел)	– способность оружия груп-

	пировать точки попадания патронов для поражения цели.
Очередь	– ряд выстрелов из автоматического оружия, 10-30 выстрелов друг за другом.
Осэчка	– положить снаряды или патроны в оружие, приготовить оружие к бою.
Кўчность стрельбы	– один выстрел, выпуск одного патрона.
Облэгчить конструкцию	– сделать оружие более лёгким.

Как видим, лексическое наполнение фильма «Калашников» богатое и разнообразное: фильм позволяет не только углубить страноведческие знания обучающихся, но и расширить их профессиональный словарь.

Зад. 1.3. рекомендуется к проверке в аудитории: преподаватель может предъявить иллюстрации из данного задания – обучающиеся должны определить то, что на них изображено. В ходе выполнения производится контроль и коррекция произношения. Также, если у обучающихся возникли трудности с пониманием терминов из зад. 1.4., рекомендуется это устранить.

Далее выполняются аудиторные задания, направленные на закрепление понимания и употребления новых слов в потоке речи (см. зад. 1.5 – 1.7).

1.5. Выполните лексико-грамматические задания. Найдите эквиваленты.

А. хорошо знать и понимать что-либо, быть специалистом в этом деле	1. мастерить что-либо
Б. положить снаряды или патроны в оружие, приготовить	2. испытывать что-либо

оружие к бою.	
В. искать решение вопроса, задачи, проблемы	3. облегчить конструкцию оружия
Г. проверять, тестировать что-либо	4. разбираться в чём-либо
Д. создавать, конструировать что-либо руками	5. зарядить оружие
Е. военный, который находится или находился во время войны на фронте	6. думать над чем-либо
Ж. сделать оружие более лёгким	7. изобретать
З. создавать что-либо новое, неизвестное раньше	8. осечка
И. отсутствие выстрела во время стрельбы	9. очередь
К. ряд выстрелов из автоматического оружия	10. фронтовик

1.6. Составьте словосочетания (Глагол+Сущ.)

1. Стрелять из...	А. новые образцы оружия
2. Думать над...	Б. конструктору всё необходимое для работы
3. Испытывать...	В. Всесоюзном конкурсе конструкторов
4. Разбираться в ...	Г. знакомого человека на работу
5. Устраивать ...	Д. новым изобретением
6. Выделить...	Е. пулемётах и автоматах
7. Не подвести...в...	Ж. автомата
8. Участвовать в...	З. друга в важном деле

1.7. Откройте скобки. Слова в скобках поставьте в правильной форме.

1. Я сейчас над (автомат) думаю. 2. Это ты мастерил (винтовка) на (рабочее место). 3. Он хорошо разбирается (этот вопрос). 4. Выдели (он) (угол, стол и инструменты). 5. Вам необходимо испытать (новая модель). 6. Ты будешь участвовать во (Всесоюзный конкурс конструкторов). 7. Я не подведу (вы) в (это трудное дело). 8. Автомат дал (осечка). 9. Прошу оказать содействие (старший сержант Калашников). 10. На (Всесоюзный конкурс) поедешь от (наш военный округ).

После этого производится знакомство со стилистически окрашенной лексикой, которая встречается в фильме (см. зад. 1.8). Для закрепления обучающиеся выполняют задание на трансформацию с использованием данной лексики (см. зад. 1.9).

1.8. Прочитайте словосочетания, стилистические пометы к ним и их эквиваленты.

Слово/выражение	Стилистическая помета	Эквивалент
Звать как?	Простореч.	Как зовут?
ВЫпереть кого? откуда?	Разг.	Исключить, уволить кого? откуда?
Вали́ отсюда!	Разг.	Иди отсюда!
Погоди́	Разг.	Подожди
Самодёлка	Разг.	Вещь, которую человек сделал сам, своими руками.
Самопа́л	Разг.	Огнестрельное оружие, которое сделали своими руками.
Ржать	Разг.	Громко смеяться
Деревёнщина	Разг.	Человек, который родился и вырос в деревне. Так говорят о простом, малообразованном человеке.

Быва́й здоро́в!	Простореч.	«Будь здоров!» Так говорят, когда прощаются.
Слабо́	Простореч.	Сомнение в чьих-то силах и умении. Говорят, чтобы доказать свою силу.
Страсть как	Устар.	Очень сильно
Велёть	Устар.	Приказать что-то сделать
Отродя́сь не было	Устар.	Никогда не было
Бог поцеловал в маку́шку	Идиома	Так говорят о талантливом человеке: его Бог поцеловал в макушку.
Показать ку́зькину мать	Идиома	Продемонстрировать кому-то свою силу, первенство и превосходство.
Довести́ до ума	Фразеологизм	Закончить, усовершенствовать, привести в хорошее состояние.
Жарко, как в печке	Метафора	Здесь говорится о войне, где идут трудные бои, и каждый момент связан с риском, опасностью и смертью.

1.9. Прочитайте предложения. Скажите по-другому:

1. Со мной пойдёшь. *Звать как?* 2. Я там работал, в паровозном депо, но *меня оттуда выперли*. 3. *Погоди*, мне нужно тебе что-то сказать! 4. Это ты мастерил *самопал* на рабочем месте? 4. Что вы *ржёте*? 5. У меня парадной формы *отродясь не было*. 6. И вот здесь передо мной сидит человек, которого *Бог поцеловал в макушку*. 7. Ваш автомат нужно *довести до ума*. 8. – Как на фронте? *Жарко?* – *Как в печке!* 9. Калашников! Ты нам ещё *покажешь кузькину мать!*

Далее курсантам и слушателям предлагается перейти к просмотру фильма. Во время просмотра преподаватель может порекомендовать выделять/подчеркивать слова, с которыми обучающиеся познакомились в предпросмотровой части.

Мы разделили просмотр фильма на шесть логических частей. После каждой части предлагаются контрольные вопросы для проверки общего понимания увиденного. Они включают тестовые задания одиночного и множественного выбора, а также задания с кратким ответом (см. зад. 2.1 – 2.6).

Задание 2.1. Фронт. Матай. 1942 год.

Определите, правдиво ли утверждение. Выберите «да» или «нет».

1. Михаил Калашников служил в танковых войсках.
Да Нет
2. Михаила выгнали («выперли») из паровозного депо за то, что он мастерил оружие.
Да Нет
3. Михаил начал увлекаться конструированием во взрослом возрасте.
Да Нет
4. У Калашникова было воинское звание старшего сержанта.
Да Нет
5. После ранения Калашников поехал домой, но не доехал, сойдя с поезда раньше.
Да Нет
6. В депо на станции Матай Михаилу выделили группу помощников для разработки автомата.
Да Нет
7. Рабочие сами предложили молодому конструктору свою помощь.
Да Нет
8. Калашников не смог изготовить водонепроницаемый автомат

Да Нет

Задание 2.2. Алма-Ата, 1942 год.

Ответьте на вопросы:

1) Почему М. Калашникова не отправили в тюрьму в Алма-Ате после задержания? (Потому что оценили его самодельный автомат)

2) Какое предложение он получил после встречи с генералов в Алма-Ате? (Отправиться на Всесоюзный конкурс)

3) С кем Михаил познакомился на своём первом конкурсе? (С конструктором Алексеем Судаевым)

Задание 2.3. Щуровский полигон, 1943 год.

Выберите правильный вариант ответа.

1. Как Михаил Калашников познакомился со своей будущей женой Катей?

- а) на танцах;
- б) она помогала ему по работе;
- в) случайно на улице.

2. Что подарил Михаил Кате в благодарность за помощь с чертежами?

- а) сахар;
- б) цветы;
- в) конфеты.

3. Каково семейное положение Кати?

- а) она замужем;
- б) у нее есть дочь, а муж – на фронте;
- в) у неё есть дочь и нет мужа.

4. Каковы итоги конкурса на Щуровском полигоне?

- а) Калашников выиграл;
- б) Судаев выиграл;
- в) выиграл другой конструктор.

Задание 2.4. Казахстан, Алма-Ата, 1944 год.

1. Кого встретил Калашников на железной дороге?

- а) брата;

- б) одноклассника;
- в) боевого товарища.

2. Что изобретает Михаил в Казахстане для следующего Всесоюзного конкурса?

- а) новый автомат;
- б) пистолет;
- в) ручной пулемёт.

3. От кого он получает письмо со словами поддержки?

- а) от мамы;
- б) от Кати;
- в) от Судаева.

4. Почему Калашников не поехал на фронт после проигрыша?

- а) он не хотел;
- б) не отпустили по состоянию здоровья;
- в) война закончилась.

Задание 2.5. Ковров, 1947 год.

Ответьте на вопросы.

1. Почему Михаил Калашников думал, что его изобретение – автомат – больше не нужен?

2. За что задержали Калашникова в Коврове? И почему его освободили?

3. Как прошли испытания модернизированного автомата Калашникова?

Задание 2.6. Москва, 1949 год.

1. С кем Михаил Калашников стоял перед дивизией солдат, вооружённой его автоматом?

2. Какое образование у Михаила Калашникова?

3. Какую награду получил Михаил Калашников за свой автомат?

4. Куда впервые за много лет отправился Михаил со своей семьёй после получения награды?

Послепросмотровая часть предполагает обсуждение содержания и идейной составляющей фильма. В ней предложено два основных задания: зад. 3.1 – это вопросы с кратким и развёрнутым ответом по содержанию фильма; зад. 3.2 представляет собой дискуссионные вопросы для обсуждения личностных качеств оружейника и значимости его изобретения. Также к размышлению предлагаются вопросы о «возрасте гениальности» и философские изречения самого М.Т. Калашникова. Последние могут быть выполнены в форме сочинения-размышления, а потому рекомендуются в качестве домашнего задания.

3.1. Выполните задания по содержанию фильма:

1. Назовите полное имя Калашникова.
2. Где он родился?
3. Какую должность занимал Калашников на фронте во время войны?
4. Какое хобби было у маленького Михаила в детстве?
5. Когда Калашников начал думать над автоматом?
6. Где он изготовил первую модель автомата?
7. Сколько раз участвовал Калашников во Всесоюзном конкурсе со своим автоматом?
8. Назовите конкурентов Калашникова во Всесоюзном конкурсе конструкторов.
9. Расскажите, как испытывают автоматы на конкурсе.
10. Какое воинское звание было у Калашникова, когда он изобрёл свой знаменитый автомат?

3.2. Ответьте на вопросы:

1. Как вы думаете, почему АК-47 стал популярным во всём мире?
2. Как вы считаете, сколько лет было Калашникову, когда он изобрёл свой автомат?
3. В истории существует множество примеров, когда люди в молодом возрасте сделали гениальные открытия или изобрели гениальные вещи: Вольфганг Амадей Моцарт (5 лет), Блез Паскаль (16 лет), Лев Давидович Ландау (19 лет), Исаак Ньютон (23 года),

Альберт Эйнштейн (26 лет) и многие другие. А вы знаете такие примеры?

4. Что вы думаете о Михаиле Калашникове? Какой он человек?

5. Прокомментируйте цитаты М.Т. Калашникова **«Всё нужное просто, всё сложное не нужно»** и **«Убивает не автомат, убивает человек»**. Что вы об этом думаете? Напишите 10-15 предложений.

После просмотра фильма обучающиеся из Санкт-Петербурга могут посетить зал Калашникова в Военно-историческом музее артиллерии. В зале представлена обширная экспозиция, посвященная жизни и творчеству знаменитого оружейника.

Таким образом, аутентичные художественные фильмы о военной истории России и выдающихся исторических личностях являются эффективным учебным средством, способствующим развитию лингвокультурной и профессиональной компетенций обучающихся военных вузов. Их применение позволяет не только развивать и совершенствовать языковые навыки и навыки аудирования, но также значительно расширяет фоновые знания о стране изучаемого языка, знакомит с её историей и культурой, разъясняет различные языковые и культурные явления, существенно обогащает словарный запас обучающихся, причем как с точки зрения общеупотребительной лексики, так и специализированной.

Литература

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – Ростов н/Д: Феникс, 1997. С. 174-175.
2. Летцбор К.В. Работа с видеоматериалами на занятиях русского языка в рамках РКИ / К.В. Летцбор // Сборник научных докладов IV Международной виртуальной конференции по русистике, литературе и культуре «Образовательные технологии в виртуаль-

ном лингвокоммуникативном пространстве». США, Вермонт: Мидлбери колледж ЕФ МЭСИ. 2011. С. 127-132.

3. Мельник Ю.А. Лингводидактический потенциал современных художественных фильмов на занятиях по русскому языку как иностранному / Ю.А. Мельник, К.Р. Руссу // Неофилология. 2021. Том 7. № 25. С. 111-120.
4. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии: Пер. с англ. / Э. Сепир. – Общ. ред. и вступ. ст. А.Е. Кибрика. М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1993. 656 с. (Филологи мира).
5. Чечик И.В. Художественный фильм о Великой Отечественной войне на занятиях по РКИ как эффективное средство формирования лингвокультурной компетенции иностранных студентов / И.В. Чечик // Современное педагогическое образование. 2019. №11. 2019. С. 221-225.
6. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: Учеб. пособие для вузов / А.Н. Щукин. М.: Высш. шк., 2003. 334 с.

Е.В. Кочуланова

*Михайловская военная артиллерийская академия,
Санкт-Петербург*

Развитие научной креативности военных специалистов: методологические и технологические аспекты

Аннотация. В статье рассматриваются основные теретико-методологические и практико-технологические аспекты процесса развития научной креативности военных специалистов, характеризующегося реализацией научно-исследовательской деятельности с учётом методологической концепции вуза. Предложена система классификации соответствующих форм и методов обучения решению профессионально-исследовательских учебных задач. Представлен различный опыт формирования научной креативности кур-

сантов в рамках творческого образовательного процесса военнотехнических вузов.

Ключевые слова: исследовательская деятельность, качество военного образования, научная креативность, подготовка военных специалистов.

Актуальность исследования обусловлена современными динамическими преобразовательными процессами, происходящими в современном обществе, науке, военном деле, направленными на инновацию и модернизацию образовательных тенденций развития качества высшего военного образования, затрагивающих содержательный аспект модели профессионального развития будущего военного специалиста, характеризующейся мотивационнотворческой и научно-исследовательской направленностью личности. Вышеизложенные преобразования также отражаются в таких нормативных документах, как Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования, а также Федеральная целевая программа «Развитие образования» до 2030 года (Постановление Правительства РФ от 07.10.2021 г. №1701), функционирование которой реализовано различными образовательными подходами и стратегическими направлениями непрерывного развития личности в профессиональном образовании, одним из которых выступает формирование научно-исследовательской компетентности будущих специалистов, предполагающей развитие их личностной креативности, познавательной и продуктивной активности и мотивации, научного мышления и умения адаптироваться к будущей профессиональной деятельности; кроме этого, в соответствии с Приказом Министра обороны РФ от 15 сентября 2014 года № 670 «О мерах по реализации отдельных положений ст. 81 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», именно самостоятельная познавательная творческая деятельность является «частью учебной деятельности и организуется в целях поиска и приобретения новых знаний», направленная на формирование умений действовать в различных ситуациях, продуктивно используя полученные профессионально-военные компетенции. Ряд современных практико-

методологических исследований в области реализации опыта организации и проведения научной деятельности с курсантами военных вузов – Е.Ю. Вакулы [2], А.В. Борозды [3], Д.А. Негреева [6] и др., в структуре профессиональной и общекультурной компетентности военного специалиста особую роль отводят процессу развития научной креативности, основанной на активном познании и самоорганизации, самостоятельной исследовательской деятельности, а также факторам и педагогическим условиям формирования вышеуказанных качеств, необходимых для дальнейшего научного и профессионального развития, написания и защиты творческих исследовательских работ и становления конкурентноспособного специалиста в военно-технической области, в целом. В связи с этим, целью статьи выступает изучение теоретико-методологических и практико-технологических аспектов развития научной креативности военных специалистов.

Ключевыми методическими основами процесса развития научно-профессионального и творческо-технического подходов к военному образованию выступают следующие: компетентностный или практико ориентированный, направленный на реализацию самостоятельной познавательной активности курсантов; контекстный, предполагающий реализацию сотрудничества в обучении, а также целеполагающей, планирующей, рефлексивной и аналитической активности курсантов; индивидуальный и дифференцированный, характеризующиеся использованием разноуровневого материала, в соответствии с индивидуальными особенностями усвоения и характером учебно-познавательной деятельности.

В связи с этим, рассматривая процесс развития научной креативности военнослужащих в рамках компетентностного методологического аспекта и через призму понятия научной культуры и исследовательского потенциала участников образовательного процесса в образовательном пространстве военных вузов, О.А. Кошелевой [5] представлен большой педагогический опыт использования в образовательном процессе инновационных методов обучения – коммуникативных и мультимедийных методов, электронных учебных пособий, презентаций, модульных и проектных техноло-

гий, контекстно-ориентированных игр и т.д. Это обуславливается комплексным методико-технологическим процессом организации и реализации научной исследовательской деятельности преподавателя военного вуза, включающей в себя два методических аспекта: технологический, направленный непосредственно на организацию научно-исследовательской работы с курсантами и методологический, характеризующийся реализацией научных исследований с учётом методологической концепции вуза. Содержание методологического направления реализации научной работы в вузе предполагает анализ, целеполагание и содержательное обоснование темы, методическую разработку решения выдвинутой проблемы, её апробацию и внедрение новых педагогических методов, концепций, направлений в реальный образовательный процесс, т.е. его возможную модернизацию. Технологический аспект организации научно-исследовательской работы включает в себя соответствующие формы, методы и средства научного исследования, а также анализ полученных результатов.



Рис 1. Содержание научно-исследовательской работы в военном вузе (по О.А. Кошелевой)

Главной задачей преподавателя здесь выступает развитие научной креативности курсантов, направленное на осуществление ими самостоятельного научного поиска и реализацию новых твор-

ческих и продуктивных методов решения научно-профессиональной задачи и, как следствие, формирование способности к самообучению и саморазвитию, дальнейшему военно-профессиональному становлению. Отсюда, понятие научной креативности, в след за О.А. Кошелевой, мы понимаем как способность личности к самостоятельной научно-профессиональной работе - целеполаганию, выдвижению гипотетических предположений, постановке профессионально-исследовательских задач, поиску и реализации продуктивных способов их выполнения (рис.2), и достигается это путём использования творческих форм и методов обучения, характеризующихся незаконченными концепциями, ассоциативные и метафорические методы, синектическую деятельность, функционирование военно-научных секций и т.д.



Рис 2. Сущность понятия «научная креативность»

Также, в исследованиях Д.А. Негреева [6] описывается опыт реализации педагогической системы форм, методов и средств обучения, направленных на осуществление научно-исследовательской деятельности в образовательном процессе и реализацию творческой познавательной активности курсантов, в частности, творческого мышления и научной креативности в решении конкретных военно-профессиональных задач. Основными этапами вышеизложенной педагогической системы выступают следующие: мотивационный этап, познавательный концептуальный компонент, закрепляющий и контролирующий период и, соответ-

ствующие им, методические и технологические аспекты профессионального и научного взаимодействия – актуальное использование дискуссионных и проблемных методов обучения, реализация образовательного процесса в коммуникативной, семинарской и коллективной формах (рис.3).



Рис 3. Классификация форм научной деятельности (по Д.А. Негреву)

В связи с этим, В.С. Елагиной и Ш.Ш. Хайрулиным [4] предложен опыт разработки и внедрения системы творческих заданий различного уровня сложности на примере изучения дисциплины «Основы военной психологии и педагогики», используемых на аудиторных и внеаудиторных учебных занятиях, и направленной на оптимизацию образовательного процесса подготовки будущих военнослужащих, - с целью повышения самоорганизации в процессе познавательной деятельности, отработки практических профессиональных компетенций, активизации самостоятельности, развития творческого мышления и навыков самообразования. Основными структурными характеристиками классификации системы творческих заданий выступают следующие: вариативность структурно-содержательного компонента; компетентностная и практическая ориентация содержания; включение функции контроля и самоконтроля выполнения.

А.В. Борозда и В.Э. Кравцов [2] также обращают внимание на ключевую роль научной креативности обучающихся в научно-исследовательском процессе военного вуза, направленной на создание адекватных педагогических и методологических условий для создания нестандартных альтернативных решений и идей, разработку творческих планов и методов работы, развития способно-

сти к научному обоснованию и аргументации. В связи с этим, существует необходимость внедрения нового типа учебных задач образовательный процесс – профессионально-исследовательских, в основе решения которых лежит метод моделирования, характеризующийся интегративными процессами между начальными неопределенными параметрами, представленными в виде модели и конечным результатом решения исследовательской задачи. Основными формами военно-исследовательской деятельности здесь могут выступать следующие: экспериментально-практические и изобретательно-рационализаторские работы, подготовка научных сообщений и докладов, разработка различных комплексов и макетов военного назначения.

В основе классификации форм и методов развития научной креативности будущих военных специалистов национальной гвардии Российской Федерации А.В. Бойкова и С.А. Ермакова [1] лежит педагогическая технология активного обучения, направленная на создание определённых психолого-педагогических условий, в которых проявляется возможность реализовывать обучающимися самостоятельную творческую активность с целью развития в дальнейшем способности к прогнозированию и анализу военно-профессиональных, организационных и управленческих задач, а также их решению в условиях неопределённости. К вышеизложенным методам активного обучения мы можем отнести следующие: анализ конкретных ситуаций («case-study»), направленный на выработку конкретных профессиональных действий (выработка решения, проведение оценки, изучение причин возникновения и т.д.), относительно определённых факторов или событий в деятельности военного подразделения; метод игрового проектирования, направленный на моделирование реальных ситуаций и индивидуальный или групповой поиск решения профессиональных задач (моделирование деятельности с техническими профессионально-военными средствами, имитационные коллективные и личностные тренинги, исследовательские задачи др.); активные продуктивные формы обучения, предполагающие научно-профессиональное решение (визуализации, коммуникации, групповая работа) (рис.4).



Рис 4. Классификация методов научной деятельности (по В.С. Елагиной)

Интересен и опыт исследователей Е.Ю. Вакулы и М.В. Червяк [3], изложенный в рамках творческого образовательного процесса формирования научной креативности курсантов младших курсов военно-технических вузов, реализуемый на материале учебно-исследовательских задач таких дисциплин, как начертательная геометрия и инженерная графика, осуществляющие синтетические и аналитические аспекты научно-технических учебных задач индивидуально и совместно в процессе выполнения различных военно-научных и инженерно-творческих работ. Необходимо учитывать, что для успешного освоения вышеперечисленных дисциплин, необходима сформированность базовых знаний по проекционному практическому черчению, работе с конструкторской документацией, а также пространственного мышления. Комплекс творческих заданий, представленный авторами, отражает многоуровневую систему решения проекционных задач, характеризующуюся определённой последовательностью построения комплексных моделей и уровнем познавательной самостоятельности структурно-аналитического решения: дополнение фигурой или плоскостью группы геометрических фигур до комплексного изображения заданного вида техники; построение проекций и вычисление натуральной величины (габаритов) заданной техники (броне-техники, самолета) по заданным координатам; построение

проекции отсутствующей части группы геометрических тел, размещённых на одной оси, исключая дублирование; проектирование этапов изготовления заданной сборочной единицы, построение её трехмерной модели.

Аккумулируя вышеизложенное, нами предлагается система разноуровневых творческих заданий, направленная на активизацию самостоятельной продуктивной деятельности военных специалистов в интеграции с научно-творческой креативностью, реализуемой в учебной военно-профессиональной деятельности, предполагающей следующие варианты: самостоятельное изучение сущности категорий и понятий; развитие логического мышления (сравнение, сопоставление, последовательность, составление плана, классификация, схематизация, составление таблиц); иллюстрированные задания; решение проблемной ситуации; письменные тестовые задания. В данном случае, основными формами и методами обучения на этапе первичного изучения материала выступают проблемные лекции и эвристические беседы; на этапе закрепления учебного материала - активные и интерактивные методы организация учебного процесса: групповые дискуссионные методы, работа в малых группах, мозговой штурм; на этапе формирования исследовательских умений адекватно использование исследовательских проектов, имитационных и деловых игр, разбора конкретных ситуаций, а также реализация индивидуальных образовательных траекторий.

Рассмотрев основные аспекты научно-профессиональной деятельности в структуре военного образования, можно сделать заключение о необходимости становления продуктивной научной креативности военных специалистов, обусловленной организацией педагогических и методических условий, способствующих реализации научно-профессиональных исследований с учётом методических концепций военного вуза, с использованием соответствующих форм, методов и средств обучения решению профессионально-исследовательских разноуровневых учебных задач. Показателями достижения целей образовательного процесса, направленного на развитие научной креативности курсантов выступают следующие: высокий уровень сформированности военно-профессиональных

компетенций, готовность использовать их в практической деятельности; самостоятельная познавательная творческая активность обучающегося; готовность к поиску и решению комплексных познавательных, исследовательских, творческих, организационных, коммуникативных и других учебно-профессиональных задач; формирование ответственного отношения за полученные результаты принятого решения.

Литература

1. Бойков, А.В., Ермаков, С.А. Активные формы обучения при подготовке военных специалистов в военных институтах войск национальной гвардии Российской Федерации // Вестник Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии, 2022. №1 (18). С. 109-114.
2. Борозда, А.В., Кравцов, В.Э. Совершенствование системы военного образования и формирование компетенций на основе заинтересованности курсантов в научно-исследовательской работе // Образование, инновации, исследования как ресурс развития общества: Материалы Всероссийской научно-практической конференции (Чебоксары, 18 сентября 2023 г.). – Чебоксары: Среда, 2023. С. 14-17.
3. Вакула, Е.Ю., Червяк, М.В. О необходимости формирования творческих способностей курсантов военного вуза (на примере заданий по начертательной геометрии, инженерной и компьютерной графике) // Наука и современное образование: актуальные вопросы, достижения и инновации: Материалы V Международной научно-практической конференции (Пенза, 17 мая 2022 г.). – Пенза: Наука и просвещение, 2022. С. 13-17.
4. Елагина, В.С., Хайрулин, Ш.Ш. Рабочая тетрадь как средство организации самостоятельной работы курсантов военного вуза, 2019. №3. С. 2-9.
5. Кошелева, А.О. Научная деятельность преподавателя-исследователя в инновационных условиях высшей военной

школы // Психология образования в поликультурном пространстве, 2020. №3. С. 66-72.

6. Негреев, Д.А., Кедь, С.А. Технология формирования творческого отношения курсантов к приобретению профессиональных компетенций // Межвузовский сборник научных трудов (Краснодар, 01-03 июня 2019 г.). – Краснодар: ФГКВОУ ВО «Краснодарское высшее военное авиационное училище лётчиков имени Героя Советского Союза А.К. Серова» МО РФ, 2019. Вып. 23. С. 142-146.

Г.Н. Кузнецова

*Военная академия материально-технического обеспечения
имени генерала армии А.В. Хрулёва,
Санкт-Петербург*

Методика использования песен при обучении русскому языку как иностранному в военных вузах России

Аннотация. В статье говорится об эффективности применения возможностей использования песен в процессе обучения русскому языку как иностранному. Автор приводит критерии выбора музыкальных композиций для воплощения дидактических целей занятий. Приводятся примеры заданий, даются методические рекомендации. Представленная в статье методика работы будет полезна при освоении элементарного и базового уровней.

Ключевые слова: музыкальное произведение, языковая догадка, межкультурная коммуникация, фонетическая разминка, мотивация, психологические барьеры, речемыслительные способности.

Подготовка специалистов в военном вузе, соответствующая государственным образовательным стандартам, включает в себя знание специализированной терминологии, умение излагать учебный материал в разных научных жанрах, а также навыки обработки

и переработки информации для её применения в учебной и профессиональной деятельности.

Современный образовательный процесс, ориентируясь на быстрое развитие науки и технологий, требует творческого подхода к преподаванию иностранных языков. Это включает в себя использование интерактивных методов и техник в обучении иностранной аудитории русскому языку.

Не умаляя достоинств традиционного подхода, который включает объяснение определённых грамматических категорий, чтение текстов, запоминание лексики и выполнение письменных заданий, преподаватель должен уметь привлечь и удержать внимание обучающихся, а также пробудить интерес к изучению русского языка. Повышение мотивации к обучению возможно и необходимо. Об этом пишут многие современные исследователи в области лингводидактики. В своих исследованиях эту проблему рассматривали такие авторы, как Э.Т. Абрамян, Ц.И. Адамян, Э.С. Геворкян, А.А. Забуга, Х. Ло, С.М. Минасян и другие.

В военных учебных заведениях России обучаются студенты из различных стран. Например, в Военной академии материально-технического обеспечения имени генерала армии А.В. Хрулева получают знания граждане таких стран, как Гвинея Бисау, Мали, Лаос, Монголия, Саудовская Аравия, Бурунди и др. Это создает «поликультурную образовательную среду в российских военных вузах, где взаимодействуют представители разных этносов, национальностей и конфессий» [3, 110-115]. Иностранные курсанты часто сталкиваются с проблемой психологической напряжённости во время изучения нового для них языка, т.к. на них оказывают воздействие такие факторы, как необходимость «адаптации к жизни в незнакомой стране, к сосуществованию с представителями разных культур, к взаимодействию с людьми различных традиций и т.д.» [2, с. 102-106].

Психологические барьеры мешают в изучении иностранного языка. Для того чтобы их ослабить или снять, мы считаем успешным методику использования песен на занятиях. Песни помогают создать искусственную языковую среду, погрузить обуча-

ющихся в русскую реальность, продемонстрировать реальные социокультурные сюжеты и обсудить их, а также расширить языковую среду с помощью вербальных и невербальных средств, что позволяет вовлечь слушателей в учебный и реальный дискурс.

Применение музыки имеет большое психозоциональное влияние на обучающихся, тем самым воздействуя на их речемыслительные способности; «музыкальные композиции вызывают позитивную эмоциональную взволнованность, активизируют центральную нервную систему, а также положительно сказываются на вербальном и невербальном интеллекте» [1, с. 85-89].

Ограниченное количество и качество использования песен в обучении русскому языку в высших военных учебных заведениях, а также недостаток научно-методических работ по этой теме свидетельствуют о недооцененности данного подхода. В то время как на начальном этапе, когда у курсантов формируется отношение к новому языку и его изучению, работа с песнями, обладающими сильным эмоциональным зарядом, оказывается не менее важной, чем на других этапах обучения.

Песня является действенным способом влияния на чувства и эмоции курсантов и слушателей, а также одним из способов отвлечь их от повседневной учебной рутины.

При выборе песен для занятий русским языком важно учитывать определенные критерии, которые помогут эффективно использовать музыкальный материал. Вот основные из них:

1. *Учёт речевого уровня готовности обучающихся.* Не рекомендуется выбирать песни с большим количеством незнакомых слов и сложных грамматических конструкций.

2. *Фонетическая ясность слов.* Песня должна быть понятной и не вызывать лишних затруднений при восприятии. Темп композиции нужно выбирать в зависимости от уровня знания русского языка

3. *Актуальность.* Песни должны соответствовать (в зависимости от желаемой цели): возрасту слушателей, тематике занятия, изучаемой грамматике.

4. *Культуросообразность*. В песне следует избегать чрезмерного использования сленга. Также стоит остерегаться просторечной, ненормативной лексики, устаревших выражений, призывов к насилию.

5. *Тематика*. Песни не должны затрагивать «острые» темы, такие как политика, национальная или религиозная принадлежность и т.д. Целесообразно использовать тексты популярных песен об армии и военной службе. Изучение текстов музыкальных произведений данной тематики помогает иностранцам познакомиться с российской военной культурой и подготовиться к восприятию лекций по политологии и истории России.

6. *Сюжетность*. Хорошим материалом для работы будут служить песни, где прослеживается повествовательная линия, присутствует проблемность сюжета. Такие типы текстов воспринимаются как некий рассказ (притча), несущий в своей основе определённую мораль, имеющую воспитательный аспект.

7. *Наличие воспитывающей функции*. Песня должна вдохновлять на высокие чувства, такие как патриотизм, любовь к женщине и семье, а также пробуждать стремление защищать свою страну и т.д.

Музыкальное произведение в течение года целесообразно также подбирать с учётом российских государственных праздников, таких как:

- Новый год (например, «Белый, белый снег, ветер за плечами...»);
- День защитника Отечества (например, «Господа офицеры»);
- Международный женский день (например, «Мама, я без тебя всегда скучаю...»);
- День космонавтики (например, «Земля в иллюминаторе...»);
- День Победы (например, «Смутлянка», «День Победы») и др.

Мы полагаем, что выбор песен должен быть таким, чтобы их можно было легко петь хором, а мелодия и слова были доступ-

ны для восприятия. Песни на занятиях помогают создать позитивную атмосферу, снимая напряжение среди курсантов и слушателей.

Применение песен в обучении способствует сплочению группы и повышает интерес к изучению русского языка. Мы также считаем целесообразным включать в программу не только песни на военную тематику, но и современные, динамичные и простые композиции, чтобы соответствовать современным тенденциям.

Знакомство с музыкальной композицией может включать просмотр видеоклипа для создания нужной эмоциональной атмосферы. Затем обучающимся будет интересно услышать от преподавателя историю создания этого произведения, информацию об авторе текста, композиторе и так далее. Дальнейшая работа с лексикой может подразумевать «пробуждение» языковой догадки, то есть на этом этапе следует дать возможность обучающимся попытаться угадать значение незнакомых слов, а уже потом разрешить воспользоваться словарем. Работа с текстом может включать грамматическое задание, связанное с текущей темой изучения, или упражнение для повторения и закрепления уже изученного материала. В будущем изученная песня может быть использована в качестве фонетической разминки в начале занятия.

Представим методическую разработку военной песни. Задания предлагаются курсантам в печатном виде, либо с использованием мультимедийной презентации. Также необходимо иметь в наличии два варианта песни: полный (аудио или видео формат) и видео версию караоке.

При работе с текстом военной народной песни «На поле танки грохотали» можно предложить для уровня В1 следующие задания по теме «Будущее время глаголов. Повторение падежной системы русского языка».

Задание № 1. Прослушайте отрывок песни 2-3 раза и вставьте пропущенные слова.

На поле _____ грохотали,
_____ шли в последний _____.
А молодого _____
Несли с пробитой головой.

По _____ вдарил болванка,
Прощай, родимый _____.
Четыре _____ возле танка
Дополняют утренний пейзаж.

_____ пламенем объята,
Вот-вот рванет _____.
А жить так хочется, ребята,
И _____ уж мочи нет.

Нас извлекут из-под _____,
Поднимут на _____ каркас,
И _____ башенных орудий
В последний путь _____ нас.

И _____ тут телеграммы
Родных и близких _____,
Что _____ ваш больше не вернется.
И не приедет погостить.

В углу _____ мать-старушка,
Смахнёт _____ старик-отец.
И _____ не узнает,
Какой _____ был конец.

И будет _____ пылиться
На полке пожелтевших _____.
В _____ форме, при погонах,
И ей он больше не _____.

Задание № 2. Переведите словосочетания и составьте с ними предложения: танки грохотали, сын не приедет погостить, проводят в последний путь.

Задание № 3. Выпишите новые слова и составьте с ними предложения.

Задание № 4. Выпишите четыре глагола из текста песни, проспрягайте их составьте с ними предложения.

Задание № 5. Выпишите из фрагмента текста песни глаголы будущего времени. Поставьте эти глаголы в начальную форму.

Нас извлекут из-под обломков,
Поднимут на руки каркас.
И залпы башенных орудий
В последний путь проводят нас.

Задание № 6. Ответьте на вопросы:

1. Где грохотали танки?
2. Какой был бой?
3. Кого несли с пробитой головой?
4. Что вдарило по танку?
5. Сколько погибло танкистов?
6. Какие залпы проводят в последний путь?
7. Что известит о смерти родных и близких?

Задание № 7. Образуйте существительное от глагола.

грохотать –
извлекать –
дополнять –
плакать –
полететь –
известить –

Задание № 8. Определите падеж существительных: *на поле, с головой, по танку, возле танка, из-под обломков, в углу, у парня, на полке, в форме.*

Задание № 9. Нарисуйте картинку с текстом песни.

Задание № 10. Выучите и спойте данную песню, используя возможности видео-караоке.

Эффективность работы с песнями на занятиях по русскому языку подтверждает исследователь Наркулова И.Р.: «По данным исследования, у курсантов и слушателей, изучающих русский язык в экспериментальных группах, наблюдалось увеличение показателей на 7,12%. Это подтверждает важность полноценного применения песен на начальном этапе обучения русскому языку как ино-

странному. В контрольных группах показатели остались практически неизменными, и динамика развития не была замечена. Таким образом, это свидетельствует о том, что использование песен в учебном процессе на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному приносит стабильные и положительные результаты. Также был организован опрос на тему «Значение песен в обучении русскому языку». Результаты опроса продемонстрировали, что 96 % студентов предпочитают использование песен на уроках русского языка по сравнению с простым прослушиванием текстов» [4, с. 551-559].

Исследования показывают, что применение песен способствует закреплению грамматических знаний и, что особенно важно, создает искусственную языковую среду. Это, в свою очередь, способствует развитию основных речевых навыков: аудирования и говорения. Песни воздействуют на эмоции и подсознание обучающихся, что улучшает качество общения в новой информационно-коммуникационной среде и способствует эффективному усвоению учебного материала на русском языке.

Таким образом, использование песен в процессе занятий по русскому языку как иностранному является одним из доступных и эффективных методов в реализации мотивационного аспекта изучения, снятия психологического напряжения и повышения качества обучения.

Литература

1. Геворкян Э.С., Минасян С.М., Абраамян Э.Т., Адамян Ц.И. Влияние музыки на функциональное состояние студентов // Гигиена и санитария. 2013. Т. 92. № 3. С. 85-89.
2. Кузнецова Г.Н. Поликультурное образовательное пространство иностранных курсантов в военных вузах России // Лингвометодическая школа в Республике Татарстан: история и современность. Сборник статей Международной научно-практической конференции (к 100-летию со дня рождения выдающегося уче-

- ного-методиста, основателя Казанской лингвометодической школы Шакировой Лии Закировны). Казань, 2021. С. 102-106.
3. Кузнецова Г.Н. Роль лингвокультурологического подхода в формировании межкультурной коммуникации в обучении русскому языку иностранных курсантов в военных вузах России // Драгомировские образовательные чтения. Сборник научных статей по материалам VII Международной научно-практической конференции. Пенза, 2024. С. 110-115.
 4. Наркулова И.Р. Методика использования песен при обучении русскому языку как иностранному в высших военных образовательных учреждениях // *Oriental renaissance: Innovative, educational, natural and social sciences.* – 2023, № 3 (9), с. 551-559.

Н. В. Летаева

*Военный университет имени князя Александра Невского
Министерства обороны Российской Федерации,
Москва*

Обучающий потенциал художественного текста

Аннотация. В статье рассматриваются дидактические возможности использования художественных текстов писателя Сергея Алексеева на занятиях русского языка как иностранного. Особое внимание уделяется рассказу писателя «Напишу из Москвы», обладающему лингводидактическим потенциалом для изучения в аудиторное время выразительных средств русского языка. Приводится возможный порядок учебной работы с текстовым материалом рассказа, а также система заданий, апробированная в разнонациональных и разноуровневых группах иностранных военнослужащих.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, иностранные обучающиеся, художественный текст, рассказ, выразительные средства языка, задание, Сергей Алексеев.

Художественный текст общепризнанно считается неотъемлемой дидактической единицей в системе преподавания русского языка как иностранного. Как и любой текст, художественный текст обладает лингводидактическим потенциалом, предоставляя возможность осваивать язык на всех его уровнях. Согласно Н.В. Кулибиной, «использование на уроке оригинальных текстов вводит учащихся в реальную жизнь языка, его действительное функционирование, требует от них творческого (а не механического) использования приобретённых знаний» [3, с. 5]. Аутентичный художественный текст имеет лингвокультурологическую и лингвострановедческую направленность, необходимую для формирования коммуникативной компетенции иностранных обучающихся. Наконец, в художественном тексте «воплощаются знания», он может использоваться как дидактический материал «для познавательно-когнитивной деятельности» [5, с. 18].

Опыт использования прозаических текстов на занятиях РКИ показывает, что художественные тексты должны прежде всего соответствовать критериям доступности и посильности его осмысления. Кроме того, они должны представлять интерес для обучающихся. Такие тексты способны «не только сделать интересным конкретное учебное занятие, но и настолько увлечь учащихся процессом самостоятельного смыслового восприятия текста, что у них появится устойчивый внутренний мотив к изучению русского языка» [2].

Методика работы с художественным текстом в системе преподавания РКИ, как известно, кардинальным образом отличается от методики работы с текстом как объектом литературоведческого анализа, для которого одним из важнейших критериев является определение художественного своеобразия текста в контексте понимания содержания и формы, поэтому на занятиях русского языка как иностранного в целом неприемлем анализ художественного текста как приём его изучения с точки зрения литературоведа. Это в определённой степени усложняет процесс отбора художественных текстов для занятий РКИ, при этом трудности возникают не только при подборе аутентичного художественного текста,

имеющего дидактическую ценность, но и при организации работы с ним на занятии.

Художественные тексты писателя Сергея Алексеева, на наш взгляд, более чем пригодны для работы с ними в иностранной аудитории. Во-первых, автор отражает в своих произведениях историко-культурную жизнь русского народа. Во-вторых, язык, используемый автором в рассказах, доступен для восприятия иностранным обучающимся. В-третьих, рассказы С. Алексеева не нуждаются в обширном лингвострановедческом комментарии. Наконец, с небольшим по объёму рассказом как малой формой прозаического художественного текста эффективно «работать в аудитории в соответствии с учебными целями и задачами практического занятия» [4, с. 220].

Цель данной статьи заключается в том, чтобы продемонстрировать возможность использования рассказов С. Алексеева на занятиях РКИ, предложить систему заданий для работы с конкретным художественным текстом писателя «Напишу из Москвы», рассчитанную на иностранных обучающихся, владеющих русским языком на уровне не ниже В1. При разработке заданий использовалась традиционная для РКИ методика работы с текстом художественной литературы в качестве дидактического материала для рассмотрения учебного вопроса или темы занятия в целом. Задания апробированы в разнонациональных и разноуровневых группах.

На предтекстовом этапе подготовки обучающихся к работе с художественным текстом как дидактической единицей обучения РКИ вводится учебная тема. В нашем случае художественный текст С. Алексеева используется как учебный материал для освоения темы «Выразительные средства языка». Эта тема важна для реализации содержания образовательных программ гуманитарных направлений: юриспруденции, журналистики, перевода и переводоведения и др. На данном этапе вводится понятие тропа и риторической фигуры и осмысливаются их виды. Это можно организовать разными путями: в форме лекции (в таком случае художественный текст становится материалом для отработки и закрепления теоретического материала) либо практического занятия, когда на мате-

риале художественного текста изучается ряд выразительных средств. В нашем случае система заданий разработана с учётом первого направления, то есть работе с художественным текстом на практическом занятии предшествует лекция, но во время практического занятия используется творческий подход к работе с выразительными средствами языка, а не механическое выполнение заданий на нахождение выразительных средств в тексте.

Перед работой с текстом необходимо выполнить традиционные предтекстовые задания для снятия лексико-грамматических трудностей, связанных с пониманием текста. В рассказе «Напишу из Москвы» обучающиеся могут столкнуться с трудностями понимания таких слов, как *землянка*, *гренадерская дивизия*, *депеша*, «*Тайфун*», *ястреб*, включающих лингвокультурную информацию, без освоения которой затруднительна адекватная работа с текстом. Необходимо объяснить значение этих слов и сопроводить объяснение комментарием и визуальным рядом.

В тексте встречается ряд топонимов (Наро-Фоминск, Акулово, Петровское, Голицыно, Бурцево, Юшково), на которые следует обратить внимание, используя слайды с изображением карты Московской области, и прояснить, насколько далеко находятся эти населённые пункты от Москвы.

Необходимо обратить внимание на ряд устойчивых выражений и предложить обучающимся вопрос: как вы понимаете значение выражений *брать город штурмом*, *брать в лоб*; *строчить письмо*; *на фронте разгорелся бой*; *враг встретил заслон*; *стоять на страже*; *атака врага захлебнулась*; *отбить прорыв противника*; *сокрушительный удар*; *свежие силы*; *грандиозное наступление*; *танки отползли*, *отошли*; *нужно поднажать*, *осилить*? Можно предложить объяснить эти выражения вне контекста рассказа или включить их в предложения из текста С. Алексеева и рассмотреть в качестве предтекстового задания.

1. Прочитайте предложение. *Наша армия готовилась нанести сокрушительный удар по врагу*. Как вы понимаете значение выделенных слов? И т. д.

В рассказе встречаются формы степеней сравнения прилагательных и наречий, причастный оборот, поэтому целесообразно вспомнить, повторить эти грамматические формы, свойственные русской речи. Обучающимся предлагается выполнить следующие задания.

2. Выпишите из предложений прилагательные и наречия в сравнительной и превосходной степени. От каких слов они образованы?

Новую свою попытку прорваться к Москве фашисты начали с кратчайшего Западного направления.

Посылают депешу быстрее в Берлин: «Путь на Москву открыт!»

Не прошли здесь фашисты дальше.

Пытаются враги пробиться теперь южнее Наро-Фоминска.

Образуйте формы степеней сравнения от прилагательных *новый, дорогой, свежий*.

3. Найдите в предложении причастный оборот. Замените его синонимичной конструкцией с союзным словом *который*. Как вы думаете, почему автор использовал простое предложение с причастным оборотом, а не сложное предложение?

На одних участках фронта 5-го, а на других 6 декабря 1941 года войска, оборонявшие Москву, перешли в грандиозное наступление.

На следующем этапе даётся задание прочитать текст и рассказать о своём впечатлении от прочитанного текста. На данном этапе важно определить тему текста, понять, о каком периоде российской истории пишет автор в рассказе, задать вопросы по тексту. Ведущая роль, безусловно, отводится преподавателю, однако преподаватель может попросить обучающихся ответить на вопросы своих товарищей. На этом этапе очень важно максимально адекватно понять текст, раскрыть смыслы и факты русской истории и русской культуры, чтобы можно было использовать этот текст в качестве дидактической единицы для изучения учебной темы.

После этого выполняются задания, связанные с темой занятия.

4. Вспомните, что называется эпитетом. Найдите в тексте эпитеты. Какова их роль в рассказе? Подберите свои эпитеты к словам *Москва, Россия, Европа, письмо, победа*.

5. Что такое метафора? Найдите в тексте метафору. Как вы её поняли?

6. Какой троп называется сравнением? Найдите в рассказе сравнение. Что с чем или кем сравнивает автор? Почему? Закончите последнее предложение рассказа своим сравнением *советских солдат*.

7. Как вы понимаете, что такое олицетворение? Найдите в тексте олицетворения. Как вы думаете, зачем автор использует их в рассказе?

8. Что такое риторическое восклицание? Найдите в тексте риторические восклицания. Какова их роль в рассказе?

9. В рассказе автор использует инверсию. Какое выразительное средство называется инверсией? Замените в предложениях инверсию прямым порядком слов. Как вы думаете, что изменилось?

Уверен Наймган в победе.

*Мчат к Москве фашистские танки и мотоциклетные ча-
сти.*

*К Москве подходили новые дивизии, в войска поступали но-
вые танки и новые пушки.*

«Тайфуном» назвали фашисты своё наступление.

10. Вспомните, что называется градацией. Найдите в тексте градации. С какой целью автор использует градации в рассказе? Придумайте и составьте градации к выделенным словам.

*Войска, оборонявшие Москву, перешли в грандиозное
наступление.*

*Наша армия готовилась нанести сокрушительный удар по
врагу.*

Торжествуют фашистские генералы.

После выполнения заданий обучающимся предлагается ответить на вопросы.

11. Какова роль выразительных средств языка в тексте? В каких ситуациях нам необходимы выразительные средства? Используете ли вы выразительные средства языка? Какие? В каких ситуациях?

Далее, завершая работу с рассказом С. Алексеева, можно предложить обучающимся, во-первых, высказать своё мнение о ситуации, изображённой в рассказе, выразить своё отношение к действиям персонажей, во-вторых, выполнить творческое задание.

12. В тексте автор использовал жанр письма. Кто пишет письмо? Кому? Представьте, что вы нашли письмо погибшего немецкого лейтенанта Наймгана. Напишите письмо его дядюшке о том, что произошло с его племянником.

Подведём итоги. Все задания, формы и приёмы работы с художественным текстом должны мотивировать иностранных обучающихся изучать русский язык, осваивать русскую лексику и грамматику, способствовать проявлению интеллектуально-творческой активности и индивидуальности. Использование художественного текста в системе изучения русского языка как иностранного направлено также на решение таких задач, как обогащение речи иностранных обучающихся выразительными средствами языка, свойственными русской речи, формирование лингвокультурологической компетенции. Художественный текст предоставляет возможность получать знание о русской культуре и истории. Тексты С. Алексеева вполне отвечают этим требованиям.

В заключение приведём текст рассказа С. Алексеева «Напишу из Москвы» [1].

Не удаётся фашистам прорваться к Москве ни с юга, ни с севера.

– Брать её штурмом, брать её в лоб! – отдают приказ фашистские генералы.

И вот вечер накануне нового наступления. Обер-лейтенант Альберт Наймган спустился к себе в землянку. Достал бумагу,

начал писать письмо. Пишет своему дядюшке, отставному генералу, в Берлин. Уверен Наймган в победе.

«Дорогой дядюшка! – строчит Наймган. – Десять минут тому назад я вернулся из штаба нашей гренадерской дивизии, куда возил приказ командира корпуса о последнем наступлении на Москву...» Пишет Наймган, торопится: «Москва наша! Россия наша! Европа наша! Тороплюсь. Зовёт начальник штаба. Утром напишу из Москвы».

Новую свою попытку прорваться к Москве фашисты начали с кратчайшего – Западного – направления. Прорвали вражеские дивизии фронт под городом Наро-Фоминском, устремились вперёд.

Торжествуют фашистские генералы:

– Путь на Москву открыт!

Посылают депешу быстрее в Берлин:

«Путь на Москву открыт!»

Мчат к Москве фашистские танки и мотоциклетные части. Пройдено пять километров... десять... пятнадцать, деревня Акулово. Здесь, под Акуловом, встретил враг заслон. Разгорелся смертельный бой. Не прошли здесь фашисты дальше.

Пытаются враги пробиться теперь южнее Наро-Фоминска. Прошли пять километров... десять... пятнадцать. Село Петровское. И здесь, у Петровского, преградили дорогу фашистам наши. Разгорелся смертельный бой. Не прорвались фашисты дальше.

Повернули фашисты на север. Устремились к станции Голицыно. Прошли пять километров... десять... пятнадцать... У деревень Бурцево и Юшково – стоп! Стоят здесь на страже наши. Разгорелся смертельный бой. И здесь не прорвались фашисты дальше. Захлебнулась и здесь атака.

Отбили советские воины новый прорыв на Москву. Отползли, отошли фашистские танки к своим исходным рубежам. Отошли фашисты и всё же не верят в силу советских войск. Успокаивают сами себя фашистские генералы:

– Ничего, ничего – отдохнём, поднажмём, осилим!

А в это время на север, на юг от Москвы и здесь, на Западном направлении, собирали советские части свежие силы. К Москве подходили новые дивизии, в войска поступали новые танки и новые пушки. Советская армия готовилась нанести сокрушительный удар по врагу.

Готовы войска. Нужен лишь сигнал к наступлению.

И он поступил.

На одних участках фронта 5-го, а на других 6 декабря 1941 года войска, оборонявшие Москву, перешли в грандиозное наступление. Советская армия стала громить врага и погнала его на запад.

Ну а как же с письмом Наймгана? Дописал ли его офицер?

Нет, не успел. Погиб лейтенант Наймган. Вместе с письмом в снегах под Москвой остался.

«Тайфуном» назвали фашисты своё наступление.

Звизля «Тайфун» как ястреб. Рухнул как камень в пропасть. Укrotили его советские солдаты.

Литература

1. Алексеев С.П. Напишу из Москвы // Алексеев С.П. Рассказы о Великой Отечественной войне [Электронный ресурс]. URL: <https://www.litres.ru/book/sergey-petrovich-alekseev/rasskazy-o-velikoy-otechestvennoy-voyne-69424897/chitat-onlayn/?page=2&ysclid=m9n79u5bil552171401> (дата обращения: 10.03.2025).
2. Кулибина Н.В. Зачем, что и как читать на уроке: Художественный текст при изучении русского языка как иностранного. СПб.: Златоуст, 2015. 263 с. [Электронный ресурс]. URL: <https://iknigi.net/avtor-natalya-kulibina/97043-zachem-chto-i-kak-chitat-na-uroke-metodicheskoe-posobie-dlya-prepodavateley-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo-natalya-kulibina/read/page-1.html> (дата обращения: 15.03.2025).
3. Кулибина Н.В. Читаем стихи русских поэтов: пособие по обучению чтению художественной литературы. 6-е изд. СПб.: Златоуст, 2015. 96 с.

4. Летаева Н.В. Технологии работы с художественными текстами малых жанров на занятиях РКИ // «Русский язык без границ: новые возможности развития диалога культур»: Сборник статей / под ред. И.Ю. Абрамовой. Н. Новгород; М.: Издательство ИП Маркин А.О., 2022. С. 219–225.
5. Профессиональный разговор: Открытый урок (Динамика коммуникативно-речевого развития иностранных обучающихся: от Элементарного уровня (A1) ко II Сертификационному уровню (B2)): коллективная монография / Под общ. ред. проф. Т.Е. Токаревой. М.: Издательство «ОнтоПринт», 2022. 410 с.

В.В. Рожков

*Новосибирское высшее военное
командное ордена Жукова училище,
Новосибирск*

Художественные фильмы о Великой Отечественной войне как средство воспитания и обучения на уроках русского языка как иностранного

Аннотация. Аудиовизуальные средства обучения позволяют задействовать все виды речевой деятельности. В статье рассматриваются преимущества, причины и способы использования художественных фильмов о Великой Отечественной войне как средства воспитания и обучения иностранных учащихся в военном вузе русскому языку как иностранному. Приводятся примеры заданий из электронных мультимедийных учебных пособий, созданных на кафедре русского языка Новосибирского высшего военного командного училища.

Ключевые слова: художественный фильм, электронный учебник, русский язык как иностранный, Великая Отечественная война, аудиовизуальные средства обучения, воспитание, методика преподавания РКИ.

Использование фильмов на занятиях по русскому как иностранному (РКИ) нельзя назвать инновационным решением. Эффективность использования аудиовизуальных средств обучения отмечалась еще в 1980-е годы в работах А. Н. Щукина, В. Г. Костомарова и других ученых, посвящавших свои работы методике преподавания. За прошедшие годы значительно расширился репертуар фильмов, стали более доступны технические средства воспроизведения вплоть до того, что любой человек может выбрать фильм для просмотра здесь и сейчас. Кроме того, технически несложно вырезать любой фрагмент фильма, сделать субтитры, встроить фрагмент с заданиями на одну из существующих платформ для обучения. Все это делает разговор об использовании фильмов на занятиях актуальным.

Для начала необходимо остановиться на наиболее важных причинах, по которым следует использовать аутентичные художественные фильмы на занятиях по РКИ. Иначе говоря, на том, какие преимущества это дает преподавателю.

1. Аутентичные фильмы дают представление о речевом поведении носителей языка: о темпе речи, интонировании, жестикуляции, громкости речи, мимике и т. д. Неадаптированные видео дают иные варианты лексических и грамматических единиц, чем представленные в учебнике и речи преподавателя [3].

2. Таким образом они в полной мере обеспечивают реализацию принципа наглядности [4].

3. Фильмы могут служить заменой естественной языковой среды, которая особенно ограничена в условиях военного вуза. Во время просмотра фильма студент учится считывать информацию из ситуации общения, тона, мимики, громкости голоса говорящих.

4. Фильмы на уроке позволяют использовать аналитические и имитативные способности иностранных учащихся для более полной мобилизации их внутренних резервов [4].

5. Фильмы или отрывки из них являются источником лингвокультурологической информации и моделей речевого поведения [3].

6. Правильно подобранные фильмы вызывают эмоциональный отклик, вовлеченность обучающихся в ситуацию, сопереживание главным героям, а значит, желание высказаться: поделиться впечатлениями или задать вопросы о поведении героев [3].

Любой преподаватель сталкивается с проблемой недостаточной мотивации обучающихся. Исходя из перечисленного, использование фильмов и более понятного и популярного для современного студента видеоформата повышает мотивацию к изучению языка, делает его более легким и непринужденным.

О. П. Лавочкина отмечает, что для учебных фильмов, в отличие от художественных, характерна некоторая искусственность, неестественность ситуаций, нетипично замедленный темп речи, а самое главное, низкая эмоциональность, которая, в свою очередь, приводит к низкой вовлеченности студентов [3, с. 99].

Использование на уроке художественного фильма или его фрагмента позволяет органично развивать все виды речевой деятельности: слушание (ответить на вопросы по содержанию просмотренного), чтение (прочитать диалог из фильма по ролям или прочитать отзывы на фильм), говорение (обсудить сам фильм, героев, причины их поступков, оценить правильность поведения, придумать продолжение фильма и т.д.), письмо (написать отзыв/рецензию на фильм, развернуто ответить на проблемный вопрос по фильму и т.д.).

Главная и самая трудоемкая задача – найти фильм, отвечающий определенным задачам и требованиям. Он должен быть качественно снят: интересный сюжет, хорошая игра актеров и операторская работа, конфликт, который можно обсудить после просмотра. С методической точки зрения он не должен быть слишком сложным для восприятия: лексико-грамматический материал должен приблизительно соответствовать уровню учащихся, должны быть диалоги, которые можно прочитать и разыграть по ролям. В неподготовленной аудитории желательно работать с современным фильмом, снятым не слишком давно, поскольку со временем киноязык меняется, и это может влиять на интерес к фильму и мотивацию. Наконец, тематически фильм должен отвечать интересам

курсантов, его герои и их поступки должны быть близки и понятны.

Поскольку одной из целей занятия всегда значится воспитательная, а работа с фильмами имеет большой воспитательный потенциал, нужно обязательно учитывать в содержании фильма этот компонент. Это могут быть фильмы, демонстрирующие значимые достижения России и Советского Союза, преодоление и героизм (например, к Дню космонавтики можно провести тематические занятия и поработать с фильмами «Гагарин. Первый в космосе» (2013), «Время первых» (2021)), спортивные драмы (например, «Движение вверх», (2017)), рассказ о всемирно известной личности (например, фильм «Калашников» (2020)). Особое место здесь занимают фильмы военной тематики вообще и фильмы о Великой Отечественной войне в частности. В фильме «Небо» (2021), основанном на реальных событиях, поднимаются темы верности Родине, преданности своему делу, семьи и преемственности. В фильме «Солдатик» (2018) война показывается сквозь призму детского восприятия, поднимаются темы любви, верности, героизма и трагедии, связанной с войной. Отметим, что два последних фильма находят живой отклик у иностранных курсантов, что показывает универсальность поднимаемых в них проблем.

Варианты использования фильмов с иностранной аудиторией могут быть разные. На начальном уровне это могут быть короткие отрывки из фильмов (до 1-2 минут), связанные с отдельными коммуникативными ситуациями: знакомство, покупка в магазине, поездка на транспорте и т.д. Затем можно использовать более продолжительные фрагменты с элементами сюжета или короткометражные фильмы. Работу с полнометражными фильмами можно начинать с уровня А2, то есть на первом (в сильной группе) или на втором курсе.

Полнометражные фильмы можно смотреть в формате киноклуба как на занятии, так и во внеурочное время. Перед просмотром нужно поговорить о теме, сюжете, показать трейлер, обложку фотографии героев и спросить, о чем этот фильм, после просмотра – обязательно обсудить фильм, поделиться впечатлениями, задать

вопросы по содержанию, о мотивах поступков героя. Финальное задание – написать отзыв, в не очень сильной группе можно дать задание написать письмо другу/брату/маме о том, какой фильм смотрели и о чем он. Таким образом, задействованы как минимум три вида речевой деятельности: слушание, говорение и письмо. В наиболее сильной группе можно дать задание прочитать отзывы реальных зрителей (предварительно можно выбрать и адаптировать их) и оценить, согласны ли они с представленной точкой зрения.

На кафедре русского языка НВВКУ разработаны два электронных учебных пособия на основе художественных фильмов о Великой Отечественной войне: «Звезда» (2022) и «В августе 44-го» (2001). Оба фильма сняты на основе литературного материала – повестей И. Казакевича и В. Богомолова и рассказывают о переломных моментах в отечественной войне и роли разведчиков, что делает их близкими для иностранных военных специалистов, обучающихся в НВВКУ. В фильме «Звезда» больше действия, диалоги достаточно короткие и в целом сюжет фильма интуитивно понятен, что позволяет использовать его на младших курсах. Пособие по фильму «В августе 44-го» предназначено для старших курсов, его материал более сложный.

Организованы пособия по одной модели. Фильм делится на относительно сюжетно законченные эпизоды (в «Звезде» их 19, в «В августе 44-го» – 25). К каждому эпизоду разрабатываются предпросмотровые задания, направленные на снятие лексических трудностей, на отработку грамматических моделей, которые встречаются в эпизоде, можно поговорить и об ожиданиях от просмотра этого эпизода, к некоторым эпизодам даются небольшие тексты, связанные с содержанием тематически. Просмотровые задания включают установочные вопросы, после прочтения которых курсанты смотрят фрагмент. В послепросмотровых – коммуникативные задания, которые должны обеспечить обсуждение проблемных вопросов между курсантами или с преподавателем. К каждому эпизоду дается текст, который можно проиграть по ролям, повторить интонационно. Материал пособий позволяет в мягкой увлекательной форме ввести общеупотребительную профессиональную воен-

ную лексику (наступление, оборона, линия обороны и под.). Интерфейс одного из пособий представлен на рис. 1.

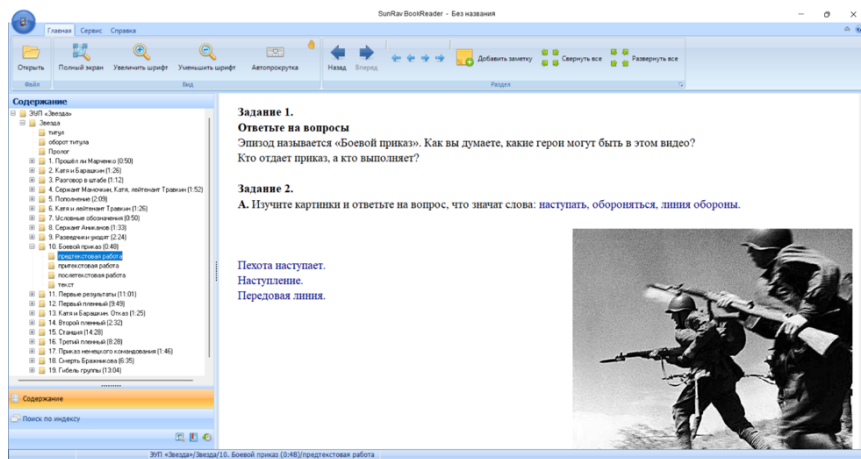


Рисунок 1. Интерфейс ЭУП «Звезда» (НВВКУ, 2021)

В связи с тематикой и конфликтами в этих фильмах неизбежно возникают воспитательные моменты, направленные на формирование гуманистической гражданской позиции, уважения к России и подвигам ее народа. Так, в фильме «Звезда» возникает тема женщины на войне, ее роли и уместности там и вместе с тем героизма, проявленного женщинами-военными, тема любви и верности. О дальнейшей жизни Кати Симаковой можно спорить и размышлять. Конечно, и темы героизма, долга и верности Родине проявлены здесь очень ярко. В фильме «В августе 44-го» можно говорить о профессионализме, верности и предательстве, есть там и темы любви и трагедии войны. Таким образом, фильм дает материал для обсуждения, задача преподавателя – правильно его организовать.

В заключение приведем в качестве примера задания к эпизоду 6 электронного пособия «Звезда» «Катя и лейтенант Травкин».

Предпросмотровые. **Задание 1.** Прочитайте текст об известном снайпере Людмиле Павличенко и ответьте на вопрос: чем известна Людмила Павличенко?

Людмила Павличенко известна как наиболее успешная женщина-снайпер за всю историю Великой Отечественной войны. В течение года, проведённого на фронте, ей удалось уничтожить 309 вражеских солдат и офицеров. Фашисты называли её «Леди Смерть». Павличенко воевала в Молдавии, участвовала в обороне Одессы и Севастополя. Там она в конце 1941 года познакомилась с младшим лейтенантом Леонидом Киценко. Он тоже был снайпером, боевым командиром. Их вместе отправляли на задания. Людмила и Леонид полюбили друг друга и собирались пожениться. Но фронтовой роман окончился трагически. В 1942 году Киценко подал командованию рапорт о заключении брака с Павличенко, однако свадьба не состоялась. Лейтенант погиб в бою. Он закрыл своим телом Людмилу во время артобстрела. В том же бою она сама получила серьёзные ранения, но ещё тяжелее была потеря любимого человека.

Задание 2. Ответьте на вопрос: Как вы думаете, роман Людмилы Павличенко и Леонида Киценко является редким исключением или он обычен? Возможна ли любовь на войне?

Задание 3. Прослушайте песню. Отработайте чтение. Спойте вместе (песня «Катюша» и видеоряд с женщинами на Великой Отечественной войне и женщинам-ветеранами)

Послепросмотровые. **Задание 1.** Ответьте на вопросы:

Что вы можете сказать о Кате? Как вы думаете, откуда она?

Что вы можете сказать о Травкине? Как вы думаете, откуда он?

Почему Катя подошла к Травкину?

Задание 2. Как вы понимаете диалог:

– На фронт сами попали?

– Конечно, сама.

Как вы думаете, нужно ли брать женщин-добровольцев на войну?

Есть ли в вашей стране известные истории любви на войне?
Если да, расскажите.

Литература

1. Грибанова О.В., Грицевская И.М., Вдовико Н.А., Иванова Г.П., Рожков В.В., Рычкова Н.Г., Шилова Г.Г. В августе 44-го: электронное учебное пособие. Новосибирск: НВВКУ, 2022.
2. Грицевская И. М., Барбасоева М. В., Рожков В. В. «Звезда»: электронное учебное пособие по аудированию. Новосибирск: НВВКУ, 2021.
3. Лавочкина О.П. Работа с фильмами в иностранной аудитории на уровне А1-А2: цели, способы, ресурсы // Известия ВГПУ. Педагогические науки
4. Щукин А.Н. Методика краткосрочного обучения русскому языку как иностранному. – М.: Русский язык, 1984. – 126с.

Н. Г. Рычкова

*Новосибирское высшее военное командное училище,
Новосибирск*

Принципы разработки и применения словника военных терминов (на материале учебника «Синтаксис простого и сложного предложения» Е.Н. Рогачевой, Л.И. Семенов

Аннотация. В статье рассматриваются принципы составления и использования словника военных терминов, разработанного для освоения новой лексики при обучении курсантов основного курса военных вузов РКИ на базе учебника «Синтаксис простого и сложного предложения» Е.Н. Рогачевой, Л.И. Семеновой.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, военная лексика, «Синтаксис простого и сложного предложения», словник, словообразование, язык специальности.

Учебник «Синтаксис простого и сложного предложения» предназначен для иностранных студентов, изучающих русский язык на продвинутом этапе. Он основывается на грамматическом принципе расположения материала, а также отличается направленностью на язык военных специальностей. Авторы отмечают, что военная лексика вводится в языковой материал постепенно. Целью данного учебного комплекса является систематизация и активизация базовых знаний.

Мы использовали это пособие как основной учебник при обучении африканских курсантов 2-ого и 3-ого курсов в НВВКУ. В качестве сильных сторон отметим четкость структуры, большое количество таблиц и схем, множество разных лексико-грамматических заданий. Включение военных терминов также мотивирует студентов к усвоению актуальной для них лексики. С другой стороны, обилие трудоёмкой и достаточно однообразной грамматической компоненты не способствует высокому темпу работы, вызывает усталость, препятствует эмоциональному отклику. На наш взгляд, при практическом применении данный учебник следует дополнять более «легковесными» упражнениями на выход в речь, а также «разбавлять» грамматику лингвокультурологическими текстами для чтения и обсуждения. Преподаватель может выделить наиболее значимые темы и задания и «проредить» некоторые блоки учебника, отдав предпочтение игровым и интерактивным методикам.

Одной из прогнозируемых трудностей применения данного учебника является объемная работа по освоению массива военных терминов, которые, исходя из требований [4], должны быть изучены в рамках подготовительного курса. Действительность же такова, что часть используемых в текстах и заданиях лексем курсанты встречают впервые. Существующее положение дел требует от преподавателя разработки системы ввода, отработки и закрепления новых слов. Так, на нулевом курсе одним из вариантов словарной работы в НВВКУ является переводной словник, разработанный ППС кафедры русского языка для каждого урока используемых учебников. Подобный формат позволяет использовать словник для

закрепления нового лексического (частично лексико-грамматического) материала как на уроке, так в качестве самостоятельной работы, домашнего задания, тестирования.

По итогам опыта подготовки к занятиям на основе учебника Е. Н. Рогачевой, Л. И. Семеновой мы разработали следующий алгоритм работы с лексикой:

- 1) просмотр того или иного раздела учебника, составление списка потенциально неизвестных или могущих вызвать затруднения специальных терминов;
- 2) выбор наиболее уместного способа введения этого материала. Так, если новых слов немного, их можно вывести на экран презентации, объяснить и обсудить в начале урока, перед непосредственным обращением к грамматической теме. Если список получается обширным, блоки слов можно «привязать» к каждому конкретному упражнению;
- 3) подготовка способа семантизации для каждой единицы с привлечением дополнительных источников: иллюстрации из Интернета, перевод на родные (европейские) языки курсантов, синонимические / антонимические ряды, дефиниции из словарей или собственные определения;
- 4) оформление презентации Power Point для отражения этапа введения новой лексики.

Однако такой тип представления материала, несмотря на его трудоемкость, не обеспечивает отработку и закрепление новой лексики и вывод ее в практику. Несколько раз военные термины встретятся в грамматических упражнениях, представленных в учебнике. Но большой объем материала и недостаточное количество часов для дисциплины «Иностранный язык (русский язык)» создают трудности при запоминании массива специальных слов.

Для лучшей систематизации, проработки логических связей между словами разных частей речи и «вписывания» новых терминов в кластер уже существующих в словарном запасе курсантов элементов мы разработали и апробировали словник терминов, построенный преимущественно на грамматическом и словообразовательном принципах.

Грамматический принцип реализуется в различении трех основных частей речи русского языка – существительного, прилагательного и глагола. Мы сознательно не включили адverbиальные лексемы, так как они не производятся в данных словообразовательных моделях регулярно, т. е. не образуются от именных и глагольных лексем в группе военных терминов, в отличие от базовых качественных наречий или наречий с семантикой «подобно признаку производящей основы» (*быстрый* > *быстро*, *дружеский* > *по-дружески*). Кроме того, в шаблон для записи терминов встроены грамматические вопросы и минимальная грамматическая характеристика: вид и управление для глаголов и глагольных форм.

Словообразовательный принцип является основным принципом этого словника. Известно, что русский язык отличается «богатством словообразовательной системы, большим разнообразием аффиксальных форм, разнообразием способов словосложения и словосокращения» [1, с. 110]. При этом заметим, что базовые понятия и модели словопроизводства на занятиях по РКИ рассматриваются преимущественно при обучении филологов. При этом распознавание этих моделей содержится в требованиях по РКИ: если на базовом уровне их достаточно знать, то на 1 сертификационном учащийся обязан различать большое количество моделей для разных частей речи [4, с. 12]. В требованиях к профессиональному владению эта система моделей ещё более усложняется и включает большое количество абстрактной лексики [3, с. 24-25]. Заметим, что данный раздел языка в аспекте методики обучения инофонов освещен лишь в некоторых работах, например [1,2,5]. Так, Т. М. Иванова пишет, что «в настоящее время методическая наука располагает недостаточным объемом учебного материала по словообразованию для иностранцев, в то время как проблема понимания производных слов всегда будет для них одной из самых важных» [2, с.259]. На наш взгляд, минимальное практическое освоение самых базовых моделей уже на подготовительном курсе весьма полезно как для лучшего понимания частеречной принадлежности и дифференциации слов, так и для общего развития системного мышления и языкового чутья.

На основном курсе такую работу с моделями следует продолжить, опираясь на уже известные курсантам закономерности русского словопроизводства. По этой причине мы предлагаем записывать как минимум 3 основные части речи для каждого нового слова: это позволяет охватить необходимые значения (*деятель, действие, предмет, функция, признак* и т.д.) при использовании термина и его производных в различных контекстах как в рецептивных, так и в продуктивных видах речевой деятельности. В случае отсутствия однословной лексемы-производного в языковой системе, обучающиеся могут поставить в колонке прочерк или подобрать словосочетание (коллокацию, синлексему, фразеологизм), например: *парашиют – парашютист – парашютный – прыгать с парашютом*.

Приведем пример такого словника, оформленного в виде таблицы, в которую курсанты могут вписывать слова по образцу по мере их изучения в контексте заданной темы или урока (цикла уроков) (см. Таблица 1).

Таблица 1. Образец фрагмента словника терминологической лексики (к теме 1 «Выражение субъектно-предикатных отношений. Способы выражения подлежащего», с. 5).

№	Существительное <small>Что? Кто?</small>		Глагол <small>что делать? что сделать?</small>	Прилагательное <small>какой?</small>
1. Перевод:	<small>Что?</small> оборо́на держат оборо́ну (+П4)	<small>Кто?</small> — обороня́ющий-причастие	НСВ оборо́нять — СВ оборони́ть (+П4) оборо́нять кре́пость	оборо́нный (комплекс) оборо́нительный (бой)
2. Перевод:	<small>Что?</small> парашю́т Парашю́т повис на дереве (+П6) .	<small>Кто?</small> парашю́тист Парашю́тист приземли́лся.	НСВ *прыга́ть с парашю́том — СВ прыгну́ть с парашю́том (П5) Десантник должен хорошо прыга́ть с парашю́том.	парашю́тный парашю́тный спорт
3. Перевод:	<small>Что?</small> блока́да прорва́ть блока́ду (П4)	<small>Кто?</small> блока́дник блока́дник Ленингра́да (П2)	НСВ блоки́ровать — СВ забло́кировать (+П4) Солдаты забло́кировали доро́гу.	блока́дный блока́дный пери́од
4. Перевод:	<small>Что?</small> бомбарди́ровщик (самолёт) бомбарди́рование, бомбарди́ровка (процесс) 8 бомбарди́ровщиков вели бой.	<small>Кто?</small> — бомбарди́рующий -причастие Флот, бомбарди́рующий врага	бомбарди́ровать (+П4) НСВ и СВ! Лётчики бомбарди́рова́ли военный объект.	—
5. Перевод:	<small>Что?</small> приземле́ние Приземле́ние было́ мягким (П5) .	<small>Кто?</small> — приземля́ющийся -причастие	НСВ приземля́ться — СВ приземли́ться (куда? где? +П4+П6) Парашю́тист приземли́лся на воду. Самолёт приземля́ется в Москве.	—
6. Перевод:	<small>Что?</small>	<small>Кто?</small>		
7. Перевод:	<small>Что?</small>	<small>Кто?</small>		
8. Перевод:	<small>Что?</small>	<small>Кто?</small>		

Как видно из таблицы, в словнике также реализуется контекстный принцип обучения языку. Термины записываются (курсантами самостоятельно либо вместе с преподавателем) в минимальном лексическом окружении – в составе словосочетания или простого предложения – на основе особенностей их значения и сочетаемости.

Дополнительно можно использовать переводной принцип, чтобы при необходимости обучающиеся записывали значение одного из слов (корня) ряда на родном языке.

Перечислим варианты использования такой таблицы в учебном процессе:

1) После завершения того или иного фрагмента учебника (темы, раздела, блока) целесообразно в качестве одного из домашних заданий предложить студентам заполнить пустые клетки таблицы самостоятельно. Они могут использовать уже сформированные знания о русском словообразовании, собственное языковое чутье и догадку, а также прибегнуть к помощи словаря или переводчика. На следующем занятии можно проверить списки и примеры фронтальным опросом или методом работы в мини-группах, при нехватки времени – собрать словники и проверить письменно. Кроме того, курсанты могут обмениваться таблицами и проверить друг друга;

2) Другим способом применения является заполнение клеток таблицы коллективно (курсантами по ходу урока в отведенное время, в мини-группах, или вместе с преподавателем) и обсуждение результатов;

3) Словники могут стать основой для самостоятельной работы по заучиванию новых терминов и самопроверки курсантов, также их можно использовать для написания диктантов в классе. Диктанты возможны разного типа: стимул – иллюстрация, стимул – перевод, стимул – однокоренное слово и др.

4) К словникам можно разработать и дополнительные задания: выделите и сгруппируйте суффиксы существительных / прилагательных, приведите примеры слов, образованных по подобной модели, объясните разницу между однокоренными словами (дифференцирующий принцип: *военный* – *воинский*, *оборонный* – *оборонительный* и т.д.), напишите как можно больше слов с данным корнем.

Таким образом, в разработанном и представленном словнике отражены важнейшие методические принципы: принцип системности, структуры, принцип «от простого к сложному», прин-

цип концентризма, принцип минимального контекстуального окружения и т.д., что позволяет облегчить работу с большим массивом терминологической лексики на основном курсе при использовании учебника «Синтаксис простого и сложного предложения» Е. Н. Рогачевой, Л. И. Семеновой.

Литература

1. Добровольская В. В. Словообразование в системе РКИ // Stephanos. 2019. № 1 (33). С. 108-114.
2. Иванова Т. М. Система принципов и приёмы обучения лексико-грамматическим явлениям русского языка как иностранного на основном этапе изучения РКИ (на примере словообразования) // Гуманитарный вектор. 2012. № 4 (32). С. 256-262.
3. Требования по русскому языку как иностранному. I сертификационный уровень. Общее владение. Профессиональный модуль. / Н. П. Андрюшина и др. Златоуст, 2020. 65 с.
4. Требования по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение. 2-й вариант / Н. П. Андрюшина и др. 2-е изд. М.; СПб.: Златоуст, 2009. 32 с.
5. Чернявская Я.Л. Словообразовательные модели в курсе русского языка как иностранного // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Филологические науки. 2022. Т. 8. № 3. С. 124-135.

Изучение особенностей технической терминологии курсантами иностранного факультета

Аннотация. В статье рассматривается пример создания условий формирования профессиональных компетенций посредством изучения технической терминологии у курсантов иностранного факультета в рамках координации совместной деятельности преподавателей-предметников и преподавателей русского языка, как иностранного (РКИ).

Ключевые слова: курсанты иностранного факультета, техническая терминология

Важным направлением деятельности военных вузов Российской Федерации является обучение курсантов-иностранцев по образовательным программам инженерной направленности. Ключевым фактором достижения необходимой профессиональной компетентности для иностранных обучающихся, априори, является уровень знания и владения русским языком, именно он становится средством получения специальности. Практика обучения иностранных курсантов показывает, что для успешной учебы в вузе они должны владеть, как нейтральным, так и научным стилем речи русского языка. Данные стили дополняют друг друга в решении приоритетной задачи - владеть языком специальности на неродном языке [7 с.45].

В методике обучения русскому языку, как иностранному, как правило, используется два подхода: русский язык как иностранный (РКИ) преподается педагогами кафедры русского языка, а преподавание цикла базовых, а далее профильных дисциплин предметниками осуществляется, конечно же, на русском языке. Конечно, успешность обучения иностранного курсанта в россий-

ском вузе во многом определяется качеством его подготовки в рамках подготовительного отделения, и на сегодняшний день существует большое количество разработанных методик, инструментов, приемов, техник, позволяющих повысить качество освоения русского языка иностранными студентами [1, 2, 3, 5]. Преподаватели РКИ уже давно и успешно используют в процессе преподавания русского языка различные технологии, такие как аудирование, электронные учебные пособия, интерактивные тренажеры, многообразные формы презентаций и проектов, справочный материал в виде переводчиков, словарей и др. [4 с.106].

Но на наш взгляд, вклад преподавателей-предметников в формировании будущего специалиста в данном контексте тоже достаточно ценен: проводится планомерная, систематическая работа со курсантами технических направлений с целью усвоения научно-технической терминологии, синтаксических конструкций научной и специальной технической речи; развития навыков анализа структуры текстов профильной направленности, составления докладов, информационных сообщений в рамках семинаров, практических занятий, стажировок и т.д. Преподавательский состав кафедры военной архитектуры, автоматизированных систем проектирования, естественнонаучных дисциплин, преподающий математику, информатику, инженерную графику и начертательную геометрию, другие дисциплины, имея профильное или техническое образование, применяют практику междисциплинарной интеграции своих дисциплин с профильными дисциплинами [5 с.50].

Отмечаем, что преподаватели-предметники не заменяют цели обучения своему предмету целями изучения научного стиля речи, это задача преподавателя русского языка как иностранного (РКИ), а лишь помогают в изучении и усвоении языка для курсантов специального факультета.

Рассмотрим на примере дисциплины «Основы научных исследований», реализуемой на 1 и 3 курсах по специальности 23.05.01 «Наземные транспортно-технологические комплексы», как можно помочь изучать и усваивать русский язык, как иностранный.

Основной целью освоения данной учебной дисциплины является формирование у обучающихся теоретических основ и практических навыков по вопросам организации и выполнения научно-исследовательских работ, используя возможности современных программно-аппаратных средств информационных технологий. Актуальность изучения учебной дисциплины обусловлена необходимостью подготовки специалистов, способных осуществлять научный поиск при решении задач профессиональной направленности на основе полученных теоретических знаний, практических умений и навыков самостоятельной работы. Курсантский состав для привития навыков самостоятельного мышления, устного выступления по теоретическим вопросам, самостоятельного поиска и анализа учебной и научной информации, систематизации информации, получает задание реализовать проект-задание, выполняемое в индивидуальном порядке по предложенным темам:

- история развития транспортно-технологических машин (на примере конкретного типа машин);
- классификация транспортно-технологических средств по назначению и принципу действия;
- основные узлы и агрегаты транспортных средств: назначение и функции;
- материалы, используемые в производстве транспортно-технологических машин;
- основные виды двигателей внутреннего сгорания, применяемых в транспортных средствах;
- конструкция и принцип работы ходовой части транспортного средства;
- конструкция и принцип работы трансмиссии (на примере конкретного типа трансмиссии);
- конструкция и принцип работы тормозной системы транспортного средства;
- конструкция и принцип работы рулевого управления транспортного средства;
- конструкция и принцип работы системы питания двигателя внутреннего сгорания.

Данный список не является исчерпывающим, конкретный выбор темы должен учитывать интересы курсанта и доступность информации. Преподаватель может также предложить курсантам разработать свои темы. Важно, чтобы тема реферата была актуальной, практически значимой и позволяла курсанту проявить свои знания и навыки.

Что же было отмечено преподавателями при проведении практических, семинарских занятий и консультаций при подготовке проектов? Происходит хорошая синтезация профильных дисциплин, таких как «Устройство автомобилей», «Материаловедение» и др. с дисциплиной «Основы научных исследований». Курсанты приобретают знания и умения, закрепленные в рамках дисциплины «Основы научных исследований» одновременно пополняя свои знания по профильным дисциплинам, которые являются сопутствующими в процессе обучения в текущем семестре. В том числе, это касается дисциплины «Русский язык, как иностранный». Образуется единая образовательная канва уже на первом курсе, так как невозможно обучать языку специальности без изучения самих объектов изучения.

У курсанта, готовящего проект-задание, возникает потребность в переводе того или иного письменного технического текста: статей по современным проблемам технических наук, технической документации, технической рекламы, техническим инструкциям и т.п. Перевод технических терминов вызывает у курсантов наибольшую сложность. Для перевода технических терминов курсантам предлагается использовать онлайн-переводчики, такие как PROMT.One, DeepL, Google Translate, Yandex Translate (пример перевода представлен на рисунке 1). К сожалению, все онлайн-переводчики неидеально справляются с переводом технических терминов. Все они имеют свои сильные и слабые стороны, и качество перевода сильно зависит от контекста и специфики терминологии.



Рисунок 1. Фрагмент презентации проекта по теме «Основные узлы и агрегаты КАМАЗ 4350: назначение и функции» курсанта 1 курса Барри М, группа 447

Одна из основных причин ошибок, допускаемых онлайн-переводчиками при переводе специальных терминов, заключается в непонимании научной или технической сути предмета перевода в целом и термина в частности.

Преподавателю-предметнику достается достаточно важная роль - объяснить курсанту техническую суть понятия и термина, и курсант далее будет находить соответствующие эквиваленты иноязычной терминологии в родном языке. Здесь необходимо привлечь к общей работе коллег с кафедры русского языка, которые при переводе сложных атрибутивных конструкций могут объяснить обучающимся способы и методы их перевода. Должно происходить активное взаимодействие преподавателей языковой кафедры с преподавателями специальных и общетехнических дисциплин.

Таким образом, что у курсанта инженерного направления подготовки уже на этапе 1 курса начинают формироваться основные (базовые) лексико-грамматические навыки перевода технического текста. Далее обучение на профильных кафедрах позволит

расширить набор лексических средств, необходимых для дальнейшего применения полученных знаний в будущей профессиональной деятельности выпускников «неязыковых» программ. Данный пошаговый процесс овладения русским языком, на наш взгляд, способствует погружению курсантов технических специальностей в языковую среду их будущей профессии.

Литература

1. Выюгина С. В. Русский язык как иностранный: особенности организации преподавания / С. В. Выюгина, И. И. Галимзянова // Труды международного симпозиума «Надежность и качество». Т. 1. – Пенза: Пензенский гос. ун-т, 2020. – С. 205-206.
2. Дубинская Е. В. Русский язык будущему инженеру / Е. В. Дубинская, Т. К. Орлова, Л. С. Раскина [и др.]. – М.: Изд-во «Флин-та», 2013. – 174 с.
3. Крючкова Л. С. Русский язык как иностранный / Л. С. Крючкова, Н. В. Мощинская. – М. : Флин-та: Наука, 2009. – 480 с.
4. Миронова Л.И. Изучение профессионального русского языка как иностранных китайским студентами в Уральском федеральном университете /Л.И. Миронова, Н.И. Фомин, Д.С. Булатова // Педагогическое образование в России. 2022. № 3. С.103-111.
5. Спириданчук Н.В. Опыт применения техники интеллект-карт для иностранных курсантов при изучении технических дисциплин в военном вузе / Н.В. Спириданчук, И.С. Таргонская, Д.В. Макарич // матер. 2 всеросс. научно-практической конф.-ии «Состояние и перспективы развития вооружения, военной и специальной техники. актуальные проблемы обучения курсантов (слушателей) военно-техническим дисциплинам» / под общ. ред. П.А. Слешина. – Казань: КВТКУ, 2024. – с.66-73.
6. Спириданчук Н.В. Методические особенности преподавания курса физики, ориентированного на строительные специальности / Н.В. Спириданчук, Н.А. Мамаева // Наука и образование: опыт, проблемы, перспективы развития: мат-лы междунар. науч.-практ. конф. Часть I. Образование: опыт, проблемы, пер-

спективы развития / Красноярский государственный аграрный университет. – Красноярск, 2024. – С.47-51.

7. Тюменцева Е.В. Специфика обучения иностранных студентов инженерных специальностей в условиях современного технического вуза / Е.В. Тюменцева, Е.С. Ионкина, Н.В. Харламова, О.С. Харламов // Вестник ассоциации вузов туризма и сервиса. Том 11. 2017. №1. С.45-49.

И.М. Чипан

*ВУНЦ ВМФ «Военно-морская академия»,
Санкт-Петербург*

Газетный текст в структуре языковой подготовки иностраннных магистрантов на втором сертификационном уровне в военно-морском вузе

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, связанные с развитием у иностранных военнослужащих навыков чтения текстов публицистического стиля речи. Автор уточняет роль газетного текста в структуре языковой подготовки иностранных магистрантов, перечисляет основные принципы отбора текстов и преимущества их использования, рассматривает некоторые лингвометодические основы обучения работе с текстом газеты на занятиях по русскому языку как иностранному на втором сертификационном уровне в военно-морском вузе.

Ключевые слова: публицистический стиль речи, русский язык как иностранный, второй сертификационный уровень, газетный текст, социокультурная компетенция.

Использование газетного текста в качестве учебного материала на основных курсах обучения иностранных военнослужащих в магистратуре является необходимым и одним из важнейших элементов образовательного процесса по русскому языку как иностранному. Работа с текстом газеты продолжается на протяжении

всего периода обучения на основных курсах. Подчеркнем, что уже на подготовительном курсе у обучающихся начинают формироваться навыки чтения текстов публицистического стиля речи. Однако таких текстов немного, они небольшие по объему, как правило, адаптированные.

На основных курсах работа проводится системно, отбираются актуальные для обучающихся темы (визиты, ситуация в родном регионе, важнейшие события в мире, выступления лидеров стран, в первую очередь, президента России В.В. Путина, экологические проблемы, ситуация в «горячих точках» и другие).

Основными принципами отбора текстов являются: актуальность, методическая целесообразность, достоверность и корректность информации, социокультурный потенциал, потенциал для развития критического мышления.

К основным преимуществам использования газетных текстов можно отнести:

- знакомство с современной лексикой, грамматическими конструкциями;
- развитие навыков чтения, понимания, анализа и интерпретации текстов;
- развитие навыков владения различными стратегиями чтения текстов;
- развитие мотивации к изучению русского языка;
- понимание реалий страны, традиций, менталитета;
- развитие коммуникативной компетенции.

Газетный текст стимулирует познавательный интерес обучающихся, способствует формированию языковой компетенции, необходимой для успешной коммуникации в русскоязычной среде.

Включение газетных текстов в учебный процесс способствует развитию критического мышления у обучающихся. Анализируя различные точки зрения, представленные в статьях, они учатся оценивать достоверность информации и формулировать собственное мнение по актуальным вопросам. Это особенно важно в контексте современного информационного пространства, где

умение отличать факты от интерпретаций является ключевым навыком.

Использование газетного материала в учебном процессе способствует развитию не только критического мышления, но также и аналитических способностей. Обучающиеся учатся выделять ключевую информацию, определять авторскую позицию, анализировать стиль изложения и выявлять скрытые смыслы. Это необходимо для магистрантов, готовящихся к научной и исследовательской деятельности.

Для эффективного использования газетных текстов преподавателю необходимо тщательно подбирать материалы, учитывая уровень владения языком и интересы обучающихся. Важно предлагать задания, направленные на активизацию языковых навыков и развитие аналитических способностей. Это могут быть задания на поиск ключевой информации, составление аннотаций, перефразирование, а также участие в дебатах и ролевых играх.

Работа с газетой помогает совершенствовать навыки письменной речи. Анализируя структуру газетных статей, обучающиеся усваивают особенности построения текста, использования различных стилистических приемов и языковых средств. Это позволяет им создавать собственные тексты, отвечающие требованиям научного и публицистического стиля.

В ходе работы с газетным текстом расширяются активный и пассивный словари обучающихся, они учатся понимать структуру сложных синтаксических конструкций, структурировать различные по объему высказывания в рамках подготовленных и неподготовленных высказываний, особенно диалогических единств.

Работа с газетным текстом позволяет не только расширить словарный запас обучающихся, знакомя их с актуальной лексикой и фразеологией, но и развивает навыки понимания аутентичной речи, приближенной к реальной коммуникации. Газетные статьи охватывают широкий спектр тем: от политических и экономических событий до культурных и социальных вопросов, что способствует формированию у магистрантов комплексного представления о современной российской действительности.

Газетный текст также является ценным ресурсом для формирования социокультурной компетенции. Знакомство с различными аспектами российской жизни, отраженными в прессе, позволяет обучающимся лучше понимать культурные особенности и традиции страны изучаемого языка. Это способствует более эффективной межкультурной коммуникации и предотвращает возникновение недопонимания.

Использование газетного текста также мотивирует обучающихся к изучению русского языка и культуры. Актуальные и интересные материалы делают процесс обучения более увлекательным и познавательным, способствуют формированию положительного отношения к языку и ориентирует на дальнейшее самообразование.

Современные методисты считают, что «в процессе теоретического осмысления процесса обучения русскому языку как иностранному важно учитывать языковую картину и культурные концепты, такие как:

- 1) совокупность концептов каждой культуры передаёт картину мира языковой личности;
- 2) позволяет узнать систему ценностей носителей иностранного языка;
- 3) быть толерантным к нормам поведения того народа, язык которого изучается» [1, с. 20].

Использование газетных текстов в учебном процессе также предоставляет прекрасную возможность для организации дискуссий по актуальным проблемам. Обсуждение различных точек зрения, представленных в газете, стимулирует обучающихся к аргументированному выражению собственной позиции и развитию коммуникативных навыков. Это особенно важно в контексте подготовки обучающихся к профессиональной деятельности, требующей умения эффективно взаимодействовать с коллегами.

Газетный текст способствует развитию профессионального словаря обучающихся, их профессионально ориентированной компетенции. Для обучающихся в военных вузах это в первую очередь статьи, связанные с информацией о международных учениях, ло-

кальных конфликтах, о ситуации в зоне СВО. К отобранному для работы в аудитории текстам преподаватель разрабатывает предтекстовые, притекстовые и послетекстовые задания. Все задания направлены на освоение текстового материала статьи и развитие коммуникативной (профессионально ориентированной коммуникативной) компетенции обучающихся. В зависимости от лингвистической сложности текстов выбираются для отработки в заданиях к статье тот или иной лексико-грамматический материал. В работу активно включаются задания на синонимию слов, словосочетаний, конструкций (*подберите синонимы к словам / словосочетаниям; передайте содержание высказывания, используя синонимичные конструкции; прочитайте предложения, найдите в них конструкции выражения времени / места, цели / причины, условия ..., подумайте, какие синонимичные конструкции можно использовать, передайте содержание этих предложений, используя синонимичные конструкции, передайте содержание сложного предложения несколькими простыми и другое*).

Завершающим этапом работы с газетным текстом могут стать ответы на вопросы, беседа по его содержанию, беседа по проблеме, пересказ в разной степени компрессии информации текста. Желательно, чтобы на этом этапе обучающиеся использовали не только лексико-грамматические конструкции текста, но также и синонимичные им конструкции.

Использование газетных текстов в обучении РКИ является эффективным инструментом для всестороннего развития обучающихся. Она способствует развитию языковой компетенции, социокультурной компетенции, критического мышления, совершенствованию навыков письменной и устной речи, а также стимулирует интерес к изучению русского языка и культуры. Тщательный отбор материалов и использование разнообразных методических приемов позволяют преподавателям сделать этот процесс интересным и полезным для обучающихся, готовя их к успешной коммуникации в русскоязычной среде.

Таким образом, систематическое использование газетных материалов в образовательном процессе является важным факто-

ром повышения качества подготовки обучающихся, способствующим их успешной адаптации к современным реалиям. Газета является живым и актуальным ресурсом, который необходимо активно использовать в образовательных целях.

Литература

1. Петрикова А. Основы межкультурной дидактики / А. Петрикова, Т. Куприна, Я. Галло. М.: Русский язык. Курсы, 2015. 376 с.

Секция 4
ЯЗЫК В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ АСПЕКТЕ

С.Н. Алексеенко

*Михайловская военная артиллерийская академия,
Санкт-Петербург*

**Реализация лингвострановедческого компонента
в процессе преподавания РКИ на начальном этапе обучения**

Аннотация. В данной статье рассматриваются методические аспекты использования лингвострановедческих материалов на занятиях РКИ, анализируется специфика работа с иностранными военнослужащими, предлагаются эффективные формы работы, способствующие формированию лингвокраеведческой и коммуникативной компетенций.

Ключевые слова: страноведение, лингвострановедческая компетенция, коммуникативная компетенция, учебная экскурсия, этапы проведения экскурсии, формы учебной экскурсии, экскурсия – квест.

Повышение эффективности усвоения иностранными обучающимися русского языка – одна из основных задач, стоящая перед преподавателем. Использование лингвострановедческого компонента на занятиях РКИ в полной мере способствует решению этой задачи.

В результате знакомства с городом, его памятниками, архитектурными ансамблями, погружения в биографический материал происходит не только накопление языковых знаний, но и совершенствование коммуникативных навыков и умений [1, с.17]. Кроме того, использование широкого спектра аутентичных материалов: фотографий, газет, рекламных буклетов - может служить весьма действенным способом семантизации языкового материала [6, с. 81]. В процессе речевого общения формируется также лингвостра-

новедческая компетенция и положительное отношение к стране изучаемого языка, происходит адаптация курсантов к новой культурной и языковой среде. Исследователи отмечают, что включение в образовательный процесс страноведческой информации «обеспечивает повышение познавательной активности иностранных учащихся, активизирует их коммуникативные возможности, благоприятствует созданию положительной мотивации на занятиях, дает стимул к самостоятельной работе над изучаемым языком, способствует решению воспитательных задач» [7, с.145].

Необходимо отметить, что жизнь курсантов в учебном заведении строго регламентирована, а их передвижения по городу крайне ограничены. Складывается ситуация, когда длительное нахождение в стране изучаемого языка не способствует адаптации к новой языковой среде и условиям проживания, а знакомство с городом возможно только во время немногочисленных учебных экскурсий.

В связи с этим возрастает методический потенциал учебной экскурсии. Учебная экскурсия (очная или заочная) всегда вызывает интерес у иностранных студентов. Во время экскурсии не только осуществляется знакомство с городом, но и совершенствуются коммуникативные навыки обучаемых, актуализируется ранее изученная лексика, Курсанты получают возможность общаться в новых языковых ситуациях, ориентироваться в городе, приобщаются к культуре, истории России. Следовательно, экскурсия способствует формированию у ИВС основных компетенций: языковой, культуроведческой, коммуникативной [3, с. 38].

Обучающимся можно предложить различные экскурсионные маршруты по центру Санкт-Петербурга: «Васильевский остров», «Невский проспект», «Петропавловская крепость», «Васильевский остров», «Ансамбль Дворцовой площади», «Исаакиевская и Сенатская площади» и др.

Проведение экскурсии традиционно включает несколько этапов: подготовительный, собственно экскурсия, послеэкскурсионная работа, направленная на осмысление полученных знаний. Все этапы важны в учебном процессе. Рассказ о предстоящей экскур-

сии, демонстрация фотографий, видеоматериалов, даёт возможность погрузиться в тему, создать положительный настрой, вызвать познавательный интерес. На подготовительном этапе целесообразно ввести новую лексику, выделить основные экскурсионные объекты, провести работу с небольшими по объёму текстами, рассказывающими об основных достопримечательностях, выдать задания для проведения экскурсии (экскурсионные маршруты).

Остановимся подробнее на некоторых *активных формах* проведения учебной экскурсии (ее основного этапа). Конечно, нетрадиционные формы занятий требуют от преподавателя более тщательной подготовки. Речь идет не только о временных затратах, но и о решении творческих задач, нестандартных подходах. Однако интерес курсантов к подобным занятиям, методические возможности, открывающиеся перед преподавателем, делают учебную экскурсию чрезвычайно актуальной формой проведения занятия по РКИ.

1) *Экскурсия с отражением маршрута на карте.* Перед проведением экскурсии обучаемым выдается фрагмент городской карты и предлагается нарисовать маршрут экскурсии, а также подписать (нарисовать, вклеить) достопримечательности, о которых шла речь. Подобная форма заставляет обучаемых быть сосредоточенными во время всего маршрута, а также формирует навыки работы с картой и ориентации в новом городе, которые, безусловно, будут полезны им в дальнейшем.

Во время экскурсии по Невскому проспекту, например, обучаемым можно выдать фрагмент карты и предложить нарисовать на ней маршрут и вклеить фото таких объектов, как Гостиный двор, Александринский театр, Казанский собор, Дом Книги, Памятник Екатерине II, Аничков мост

2) *Экскурсии с привлечением обучаемых.* Участникам экскурсии заранее выдаются адаптированные иллюстрированные тексты об отдельных памятниках культуры. Эти тексты должны быть небольшими по объёму, но информативными и интересными. Они могут содержать послетекстовые задания. Сильным студентам можно предложить самим выбрать интересный материал из путе-

водителей, подготовить свой текст, который преподаватель проверит и дополнит. На завершающем этапе можно будет выбрать лучшего гида.

Предлагаем примеры подобных текстов для гидов из числа обучающихся.

Казанский собор. Этот собор называется так в честь иконы Казанской Божьей Матери, защитницы России. Собор – символ победы над Наполеоном в 1812 году. Высота собора – 71 метр. Его украшают колонны. Всего их 96. Перед собором располагается красивая площадь. Там можно увидеть фонтан и 2 памятника. Это русские генералы – М.И. Кутузов и М.Б. Барклай де Толли.

Улица зодчего Росси. Эта необычная улица находится рядом с театром. Это самая симметричная улица в мире. На улице 5 зданий. Высота домов и ширина улицы одинаковые – 22 метра, а ее длина – 220 метров.

3) *Экскурсии с заполнением маршрутных листов-заданий.* Перед экскурсией обучаемым выдаются буклеты с вопросами, на которые необходимо услышать ответы во время прогулки. В зависимости от уровня группы могут быть предложены задания с выбором одного или нескольких вариантов ответа, а также задания открытого типа, когда необходимо самим вписать ответ.

Вот пример заданий для буклета, выдаваемого во время проведения экскурсии «Петропавловская крепость». Участникам экскурсии предлагается ответить на вопросы с выбором ответов.

	Вопрос	Ответы		
1	Когда начали строить Петропавловскую крепость?	А в 1703 г	Б в 1603 г.	В в 1803 г.
2	Какую форму имеет крепость?	А квадрат	Б 6 -угольник	В треугольник
3	Какое самое высокое здание в крепости?	А Петровские ворота	Б Ботный домик	В Собор Петра и Павла
4	Какого музея нет в Петропавловской крепости?	А Зоологический музей	Б Музей истории города	В Монетный двор
5	Что происходит в крепости в 12 часов?	А стреляет пушка	Б фейерверк	В играет музыка
6	Что находится в кронверке крепости?	А Музей истории города	Б Музей космонавтики	В Артиллерийский музей

7	Какое самое старое здание города?	А Эрмитаж	Б Домик Петра 1	В МВАА
8	Какие скульптуры – животные есть в крепости?	А тигры	Б зайцы	В медведи
9	Какой архитектор создавал Петропавловскую крепость?	А Растрелли	Б Трезини	В Монферран
10	Когда день рождения Санкт-Петербурга?	А 27 мая	Б 9 мая	В 1 января

А это задания для *похода в Эрмитаж*. Вот пример заданий для буклета, выдаваемого во время проведения экскурсии. Участникам экскурсии предлагается ответить на вопросы с выбором ответов. 1) Как переводится слово «Эрмитаж»? (А Приют императора В Приют отшельника С Приют курсанта), 2) Сколько экспонатов находится в музее? (А 500 тысяч В 1 миллион С 3 миллиона) 3) Как называется главная лестница Эрмитажа? (А Посольская В Иорданская С Советская), 4) Что изображено на потолке и на стенах Лоджий Рафаэля? (А Портреты русских императоров В Портреты русских генералов С Сюжеты из Библии). 5) Какие картины великого Леонардо да Винчи находятся в Эрмитаже? (А Мона Лиза, В Мадонна Литта С Мадонна Бенуа), 6) Кому посвящен Петровский (Малый тронный зал) зал? (А Петру 1, В Екатерине II, С Николаю II), 7) В каком зале находятся портреты русских фельдмаршалов? (А в Петровском зале, В в Фельдмаршальском зале, С в Павильонном зале), 8) Что не находится в Египетском зале? (А Мумии, В Портреты фараонов, С Саркофаги), 9) Как называется одежда рыцарей? (А Скафандр, В Доспехи, С Комбинезон).

4) *Эксперсии – квесты.*

История использования квест – технологии в образовательной и воспитательной системах берет свое начало в 1995 году. Именно тогда профессор университета Сан-Диего Берни Додж выступил с предложением разбавить привычный учебный процесс играми [4, с.53]. Задание в рамках квеста включало в себя промежуточные испытания, после прохождения которых участники переходили на следующий уровень. Именно с этого и началось развитие образовательного квеста как современной педагогической

технологии, в основе которой решит решение проблемных задач. При кажущейся легкости квесты способствуют повышению мотивации обучающихся к исследовательской деятельности, в которой требуется найти неочевидные способы решения проблем, а также формируют навыки самостоятельной работы в решении задач и сотрудничества в коллективе.

В процессе участники не только учатся искать информацию, необходимую для решения, но и преобразовывать ее в более сложное знание, то есть в понимание.

Во время проведения экскурсии – квеста обучаемым предлагается выполнить разнообразные творческие задания. Вот примеры некоторых заданий во время квеста по Петропавловской крепости.

1) Обведите животное, которое дало название одному из островов в Санкт- Петербурге.

2) Как вы думаете, когда завершили строить Петропавловскую крепость? Впишите дату, которая указана на Иоанновских воротах в конце моста.

3) Измерьте толщину стены Петровских ворот своими шагами и впишите полученный результат.

4) Что спрятано в Ботном домике? (ботинки, ботик, бочка, бантик)

5) Как зовут зайца, который сидит на бревне? (Арсений).

6) Сколько зайцев вы встретили в Петропавловской крепости? (11)

Заключительный этап экскурсии чрезвычайно важен для осмысления полученной информации. Он тоже может включать разнообразные формы.

1) *Проведение итоговой викторины*, которая не только позволит выявить самого внимательного слушателя, но и будет способствовать развитию познавательного интереса обучаемых. Например, после проведения экскурсии по Эрмитажу можно предложить следующие вопросы: Какой архитектор построил Эрмитаж? Какие картины великого Леонардо да Винчи находятся в Эр-

митаже? Какие животные находятся на механических часах «Павлин»? Что находится в Египетском зале?

2) *Составление коллажа.* Коллаж представляет собой плакат, заполненный разнообразным материалом: рисунками, фотографиями, текстовым материалом. Данный прием выделяет ключевые моменты экскурсии, отражает эмоциональный отклик на них. Поскольку работа проводится в группах, обучающиеся вступают в диалог как во время составления коллажа, так и при подготовке рассказа-презентации о проведенной экскурсии. Прием коллажирования «активизирует положительный эмоциональный фон обучения русскому языку как иностранному» [7, с.175], развивает творческие и коммуникативные способности обучаемых.

3) *Написание письма другу*, который никогда не был в Санкт-Петербурге «Вчера я был на экскурсии...» Для написания рассказа можно предложить вопросы, шаблоны (Утром мы поехали (куда? с кем?), Где вы были? Что вы видели? Я узнал, что... Я сфотографировал...Я хотел бы тебе показать...). Подобное задание способствует развитию письменной речи, систематизирует полученную во время экскурсии страноведческую информацию.

4) *Составление фототчета (видеоотчета) об экскурсии.* Просмотр созданных работ должен сопровождаться рассказом, комментариями, диалогом. Можно провести конкурс на лучшую фотографию, сделанную во время экскурсии. Тем самым отрабатываются навыки монологической и диалогической речи студентов, активизируются их творческие способности.

Таким образом, реализация лингвострановедческого компонента в системе обучения РКИ способствует формированию у иностранных студентов мотивации к изучению русского языка, развитию навыков общения на нём, формированию знаний о России, а также адаптации к новой языковой и культурной среде. В результате этого у обучающихся происходит формирование коммуникативной и лингвокраеведческой компетенций, которые позволяют осуществлять речевую деятельность применительно к культурному пространству Санкт-Петербурга.

Литература

1. Артемьева, О. А., Макеева, М. Н., Мильруд, Р. П. Методология организации профессиональной подготовки специалиста на основе межкультурной коммуникации. – Тамбов : Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2005. – 160 с.
2. Дмитриева Е. В. Санкт – Петербург. Пособие по истории города с заданиями и текстами. – СПб.: Корона принт, 2009. – С.112 – 125.
3. Захарова, Е. А. Экскурсия как форма внеклассных занятий учащихся по иностранному языку / Е. А. Захарова // Молодой учёный. – 2015. – №11.1. – С. 38-40.
4. Кустова, Е. А. Квест-игра как новая образовательная технология / Е. А. Кустова. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2019. — № 10 (248). — С. 52-54. — URL: <https://moluch.ru/archive/248/57038/> (дата обращения: 20.04.2025)
5. Нефедов, И. В. Экскурсия как способ формирования лингвокультурологической компетенции при обучении РКИ / И. В. Нефедов, М. А. Хашхаян. // Молодой ученый. — 2015. — № 20 (100). — С.602-606. — URL: <https://moluch.ru/archive/100/22419/> (дата обращения: 18.11.2024).
6. Сапанович Н.А. Использование лингвострановедческих материалов при обучении иностранному языку. // ИЯШ. – 2012. – №4. – С.81 - 85.
7. Федотова, Н. Л. Методика преподавания русского языка как иностранного (практический курс). – СПб. : Златоуст, 2013. – 192 с.

Художественное слово частушки в борьбе с фашизмом в годы Великой Отечественной войны

Аннотация. В статье рассматривается тема о предпосылках и этапах возникновения в России частушечного жанра. Особое внимание уделено значению художественного слова частушки в борьбе с фашизмом в годы Великой Отечественной войны. Определена особая роль частушки в создании краткой, лаконичной исторической летописи на всех этапах военных действий. Выявлены характерные черты жанра частушки, способствующие постоянному её развитию и умению моментально охватывать и создавать своим свободным художественным словом актуальные исторические, общественные и социальные проблемы.

Ключевые слова: скоморошина, шуточный кант, частушка, литературная частушка, любовная частушка, боевая военная частушка, гражданско-патриотические частушки.

Частушки являются один из самых молодых жанров народного творчества. Первые частушки сформировались в виде сконцентрированных отрывков из песен большого куплетного размера. Частушка часто представляет собой комический жанр, поскольку содержит меткое наблюдение и острую критическую мысль. Можно предположить, что предвестниками их рождения были краткие едкие скоморошины, поскольку «Одни учёные считают, что частушка родилась очень давно, когда их распевали бродячие артисты-скоморохи» [4, с.161].

Исследуя эту тему, можно рассмотреть, как предтечу для рождения частушечного жанра, также поэтику музыкального творчества популярных шуточных кантов в XVIII в. эпохи Просвещения.

В Приложении к четвёртому разделу книги советского доктора искусствоведения, профессора Института им. Гнесиных **Тамары Николаевны. Ливановой (1909-1986)** - «Русская музыкальная культура XVIII века», Том 1 сообщает, что текст канта «Два каплуна, хоробруна жито молотили» «Один из интереснейших текстов нашего сборника, выдержанный в стильной народно-шуточной манере и входящий в целую группу аналогичных кантов» [3, с.109].

Два каплуна, хоробруна
Жито молотили
Две кокуши – мимо хожи
Всё домой носили.

Козёл мелет, позирует,
Коза посыпает,
Малой зайко, борзолайко,
На домре играет [3, с. 25].

Также Т.Н. Ливанова даёт характеристику канта «Приказал Боровик, сам большой полковник», который «выдержан в характерной народно-шуточной манере по аналогии с кантами («Два каплуна, хоробруна», «Сидит сова на печи», «Щиголь тугу мает»). Кант был популярен в рукописных сборниках XVIII века» [3, с. 119]. Тема канта «Приказал Боровик, сам большой полковник» сегодня очень актуальна и часто исполняется на уроках музыки в общеобразовательных школах, а также многими хорами музыкальных коллективов.

Приказал боровик,
Сам большой полковник,
Быть всем грибам на войну!
Быть всем грибам на войну!

(Большинство грибов нашли причину, чтобы отказаться от участия в военных действиях. Одни только Грузди сразу же согласились)

Тут сказали Грузди, -
Ты нам выдай ружья!

Мы поедem на войну!
Мы поедem на войну!

Встали наши Грузди
За Родину грудью!
От врагов заслонять,
От врагов заслонять! [3, с. 56-57]

Исследователи частушечного жанра преподаватели Воронежского университета **Сергей Георгиевич Лазутин (1919-1993)** и **Александр Ильич Кретов (1925-1994)** предлагают своё видение этой темы. Они утверждают, что жанр частушка возник в центральных губерниях России в пятидесятые-шестидесятые годы XIX столетия. В этот период жанр частушки стал быстро набирать популярность, но не везде. Слово «частушка» «Впервые употребил Глеб Успенский в очерке «Новые народные песни» (1889г.). Широкое распространение этот жанр получил с развитием капитализма в России, когда начали складываться рыночные отношения. Ведь теперь многое зависело от самого человека, от его воли и способностей» [4, с.161].

Однако уже к началу XX в. сложились прочные традиции бытования частушки. Необычайный размах частушечного творчества произошёл после Революционных событий 1917г., поскольку Советская власть повсеместно пропагандировала художественную самодеятельность. Жанр частушки проникает во все области человеческой деятельности. В ней отразилась ломка патриархальных отношений. Происходит литературное влияние на устное народное творчество, а также взаимодействие сельской и городской культур. Жанр частушки обладает большим диапазоном. В её интересы входят все стороны личных отношений и все новости общественной жизни, события местного значения и все происходящие в мире события. Большое количество частушек создано о любви. Однако следует отметить, что граница между частушкой личной, бытовой, общественной и социальной довольно условна.

Исследователи С.Г. Лазутин и А.И. Кретов сообщают, что частушки «В двадцатые годы публикуются в газетах в агитацион-

но-пропагандистских целях. Публикация частушек Черноземья в различных газетах и журналах продолжается и в тридцатые годы. Частушки Черноземья публикуются и в годы Великой Отечественной войны. Так, уже в июле 1941 г. газета «Тамбовская правда» печатает подборку «Частушек в борьбе с фашизмом». [5, с.4 - 5].

Опираясь на цитату из стихотворения «Слова» Вадима Сергеевича Шефнера (1915-2002) «Словом можно убить, словом можно спасти, словом можно полки за собой повести», с полной силой относится к поэтическому жанру частушки.

Народная мудрость гласит, что Слово – это очень мощное оружие в руках человека. Слово может вылечить, а может и убить. «Слово жжёт хуже огня».

Частушка в годы Великой Отечественной войны была важнейшим словесным орудием. В самые страшные годы военного лихолетья наш народ не покидала бодрость духа и природный юмор. Примером служат частушки военных лет, которые являются прекрасным доказательством. В них отражены все аспекты военной действительности: трагические истории, ненависть к фашистам, и самое главное, вера в незыблемую победу над захватчиками.

Частушка – это прежде всего народный юмор, песня и пляска под короткие песенки, состоящие из рифмованного четверостишия. «Народные частушки – небольшие лирические песни, обычно имеющие форму четырёхстрочного рифмованного куплета (наряду с двух -, шести-, и восьмистрочными)» [1, с.362].

Важно то, что этот уникальный вид русского народного творчества обладает способностью быстро отобразить злободневную тематику, поскольку обладает моментальной реакцией на происходящие события. Поэтому с первых дней Великой Отечественной войны частушка находилась вместе с народом в боевом строю и воевала до самой ПОБЕДЫ!

Распроклятая Германия
Затеяла войну!
Взяла милого, хорошего –
Оставила одну!

Отчего же не приходится
Мне с миленьким гулять?
Двадцать третьего июня
Он уехал воевать... [2, с.600]

Проводила я милёнка,
Он ушёл фашистов бить.
На прощанье обещала
Одного его любить.

Мой милёнок в роте первой
Пулемётчик, гармонист.
Уходил он косомольцем,
А теперь он коммунист.

Мой милёнок в Красной Армии,
Находится в бою,
Проливает кровь горячую
За Родину свою.

Белую косыночку
Не буду я повязывать.
Отошлю её на фронт
Раны перевязывать

Я сегодня весела
И могу гордиться.
Милый с фронта сообщил
Орден Славы получил

Через речку быструю
Я мосточек выстрою.
Бей фашистов милый мой,
Бей их летом и зимой [5. с. 120-124].

Главная тема боевых частушек – ненависть к врагу, безграничная любовь к Родине, самоотверженная борьба за свободу и независимость. Слово военной частушки – это летопись Великой Отечественной войны в форме кратких образных лаконичных песен. В частушке всего четыре строчки, но в них столько задора, и одновременно, затаённой грусти и оптимизма. Именно в ней, в частушке ярче всего отобразился русский характер.

Чёрна туча, чёрна туча,
Гитлер с Запада идёт.
Наша Армия могуча,
Эту тучу разобьёт

Лезут к нам в страну бандиты
Бешеной оравой.
Будут все они разбиты –
Наше дело правое.

Пусть фашисты не грозят,
Силою не хвалятся.
Наша Армия сильна,
С ними она справится.

Ты не думай, враг коварный, -
Солнца свет не погасить
И могучей силы русской
Никогда не победить.

Уезжаю я, товарищ,
На священную войну.
До последней капли крови
Защищать свою страну.

Ты сыграй, моя гармошка,
Да на полный разворот,
Как советские гвардейцы

Взяли фрицев в оборот [5. с. 119].

Великая Отечественная война принесла с собой огромные потери, боль и страдания. Однако лирические мотивы в частушках не исчезают, а лишь отходят на второй план. Каждому известно, что верность любимой девушки всегда помогает в боях за Родину. Темы любви, дружбы приобретают в этот период гражданско-патриотическое звучание.

Мой милёнок на войне
Заряжает пушки
Я соскучилась по нём,
Милые подружки.

А я выйду за бугор,
Радио послушаю,
Как мой милый на войне
Бьёт врага «Катюшею».

Кабы были крылышки,
Как у серой утки,
Побывала бы на фронте
Хотя три минуточки

Я сегодня вошла в сени,
Моё вспыхнуло лицо:
От милёнка дорогого
Получила письмецо.

Прислал милый письмецо,
Почта полевая:
«Жив, здоров, громлю врагов,
Моя дорогая».

Я люблю тебя, мой милый.
И любить буду всегда.

Защищай родную землю
Ты от лютого врага [5. с. 125].

Жизнь в оккупации ежедневно сталкивала население со зверствами фашистов и их приспешников, с мародёрством и насилием. Все эти факты быстро находили отражение в частушках, которые моментально уходили в народ. Такими образом поддерживался патриотический дух во время войны. Оккупированное население помогало сохранять связующую нить и **поддержку партизанам** в борьбе с ненавистным врагом. Веское слово частушки помогало сохранять заряд бодрости и позитивный настрой.

Немцы пили, распивали,
Угощались винцом.
Постучали партизаны,
Угостили их свинцом.

Наши ивы у реки
Зашумели ветками.
По фашистам будем бить
Пулечками меткими

Напишу письмо милёнку,
Положу на ёлочку.
Партизан придёт, возьмёт,
Передаст милёночку.

Мой милёнок – комсомолец,
Он находится в лесу.
Я тихонько от фашистов
Ему весточку несу.

На горе стоит берёза,
Под берёзой танки.
Мой милёнок – партизан,
А я – партизанка.

Скоро, скоро мы прогоним
Шантрапу немецкую.
Скоро, скоро мы увидим
Формочку советскую [5. с. 125 - 126].

После каждого коренного перелома в Великой Отечественной войне таких как: Переломное сражение - битва за Москву, когда немецкие части были отброшены на 250 километров от столицы нашей Родины. Коренным переломом стала Сталинградская битва в первых числах февраля 1943 г., которая закончилась поражением Германии; Важнейшим переломом стала битва на Курской дуге под Прохоровкой. После победы в этой битве Красная армия двинулась в наступление для освобождения Орла, Белгорода и Харькова; Важнейшим переломом стало освобождение Кавказа. 9 сентября 1943 г. началась последняя операция битвы за Кавказ. В честь освобождения Таманского полуострова 9 декабря 1943 г. в Москве был дан салют 20 залпами из 224 орудий; В 1944 г. свершился прорыв блокады Ленинграда; Битва в Арденнах была последней попыткой Третьего Рейха переломить ситуацию, но не удалось.

После каждой из таких радостных сводок с фронта, воодушевлённо и ярко стали звучать в частушках темы близкого разгрома врага.

Ехал Гитлер на Москву
На машинах-таночках,
А оттуда, от Москвы, -
На разбитых саночках!

За Сталина, кричал комвзвод.
И, сквозь свинец, топча снега,
Мы с именем его вперед,
Как львы, бросались на врага.

Соловьиный ты наш край,
Землица наша Курская,
В сорок третьем здесь гремела

Слава наша русская.

Наглый немец в этот раз,
Прёт упорно на Кавказ.
От джигитов после встряски
Получил «шашлык» кавказский.

Ленинград обороняли,
Ясноглазый был в бою.
Там сложил он буйну голову
За Родину свою.

Из колодца вода льётся –
Настоящий леденец;
Красна Армия дерётся –
Скоро Гитлеру конец! [2, с.601]

Советский народ понимал и чувствовал приближение нашей победы, что скоро война закончится. И вот, наступил этот долгожданный день. 9 мая 1945 г. В два часа ночи по московскому времени диктор радио **Юрий Борисович Левитан (1914-1983)** сообщи от имени командования о капитуляции фашистской Германии. Закончились четыре долгих года великой отечественной войны. Полных потерь, лишений и горя. В очень дождливый день 24 июня 1945 г. состоялся Парад победы на Красной площади.

Во время Парада Победы 24 июня 1945 г. **Иосиф Виссарионович Сталин (1878-1953)** стоял на трибуне Мавзолея вместе с другими членами Политбюро.

Сталин – сакральное имя
В грозный час сплотившее народ,
Это воля Матери России,
Разгромившей чужеземный сброд!

Командовал парадом маршал **Константин Константинович Рокоссовский (1896-1968)**, принимал парад маршал **Георгий Константинович Жуков (1896-1974)**. Марш сводных полков всех фронтов и Военно-морского флота замыкала колонна солдат и

офицеров, которые несли опущенные фашистские знамёна. Эти знамёна кидали к подножию мавзолея на Красной площади. В этот день и радость и скорбь в сердцах людей были рядом. В этот день в каждой семье вспоминали тех, кто остался на полях сражений, тех кто погиб на территории оккупированной фашистами, кто умер от голода и пыток в концлагерях и фашистских застенках.

Москву-город взять пытались

Немцы-неприятели –

Рокоссовского герои

Их назад попятити!

Вот и кончилась война,

Победа за нами.

Ко мне миленький придет

С тремя орденами.

Слышим мы в Москве салют,

Видим красно знамя,

Мы закончили войну

Девятого мая!

Снова песни распевает

И цветет родимый край.

Никогда мы не забудем,

Как пришел Девятый май.

Легендой фронтовых кровавых дней,

Остался в памяти отцов, сынов и внуков,

Солдат Великой Родины своей

Всегда победоносный Маршал Жуков!

После Великой Победы над фашизмом солдаты-победители возвращались домой, где их ждали встречи с любимыми и родными. Победившим воинам нужно было заново строить мирную жизнь.

В заключение необходимо отметить, что частушка возникла не без участия письменной поэзии, поскольку она появляется в XX в. в поэме «Двенадцать» у **Александра Александровича Блока (1880-1921):**

Как пошли наши ребята
В Красной Армии служить —
В Красной Армии служить —
Буйну голову сложить!

Эх ты, горе-горькое,
Сладкое житье!
Рваное пальтишко,
Австрийское ружьё!

Частушка также оказала влияние на литературу **Владимира Владимировича Маяковского (1893-1930)**. Поэт создал в 1919 г. цикл «Частушки» на злободневную тему в период Гражданской войны.

Как Юденич в танке ехал,
А Колчак в броневике.
Оказались два злодея
Да на красном на штыке.

В 1925 г. в поэзии **Сергея Александровича Есенина (1895-1925,)** явно слышна пронзительная мелодика частушки.

Слышишь – мчатся сани,
Слышишь – сани мчатся,
Хорошо с любимой
В поле затеряться.

Необходимо отметить, что эти три великих русских поэта ввели жанр частушки в большую поэзию. Затем по этому пути пошли Александр Трифонович Твардовский (1910-1971), Михаил Васильевич Исаковский (1900-1973), Владимир Семёнович Высоцкий (1938-1980), написавший много стихов о боевых защитниках Родины, в том числе и о Вожде Иосифе Виссарионовиче Сталине. Тема жанра частушки сегодня очень актуальна, поскольку вызывает ин-

интерес у исполнителей разного возраста. Все эти факторы позволяют ей постоянно развиваться в разных направлениях

Благодаря существованию жанра частушки, творческие люди всегда могут её присутствием разрядить обстановку и привнести в общественную жизнь положительные эмоции. В нужный момент частушка может придать торжественность жизненным событиям, с использованием критических нот своего юмора. Частушка учит состязаться с оппонентом «держать удар» лаконичным ответом из четырёх строк. А ещё, мгновенным образным словом описать происходящее событие. Слово частушки обладает невероятной скоростью, остротой и меткостью, поскольку только слово частушки обладает неприхотливостью и свободой в своей деятельности.

Частушечный жанр оставил нашим современникам краткую и лаконичную по форме, но очень яркую историческую летопись всех ужасающих событий и жизненных сторон, происходивших в период Великой Отечественной войны.

Литература

1. Русское народное поэтическое творчество. Пособие для вузов. Под общей редакцией профессора П.Г. Богатырёва. – М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1954. — 536 с. 362 с.
2. Русское народное поэтическое творчество. Хрестоматия: Учеб. пособие для нац. отд-ний пед. ин-тов /Сост. Ю.Г. Круглов. – Л.: Просвещение, Ленингр. отд-е 1987. — 655 с. 600 с., 601с.
3. Сборник кантов XVIII века (Из рукописных фондов Государственного исторического музея) Приложение к четвёртому разделу книги Т. Ливановой «Русская музыкальная культура XVIII века», Том I. – М.: Государственное музыкальное издательство, 1952. — 536 с. 25 с., 109 с., 119 с., 56 – 57 с.
4. Серия «Эрудит». Язык и фольклор. – М.: ООО ТД «Издательство Мир книги», 2007. — 192 с., 161 с.

5. Частушки Черноземья [Сборник] /Под ред. С.Г. Лазутина и А.И. Кретьова. - Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1970. — 312 с. 4 – 5 с., 120 – 124 с., 119 с., 125 с., 125-126 с.

О.А. Матох

*Военная академия материально-технического обеспечения
имени генерала армии А.В. Хрулева,
Санкт-Петербург*

**Работа с культурно-специфической лексикой
в иностранной аудитории (на материале «Повестей Белкина»
А.С. Пушкина)**

Аннотация. Исследователями неоднократно подчеркивалась необходимость учитывать при отборе текста наличие в нём культурологической ценности. Работа с подобными текстами в курсе РКИ развивает аналитическое мышление и умение формулировать свою точку зрения на русском языке. В статье рассматривается категория культурно-специфической лексики в контексте занятий РКИ на материале повести «Метель» А.С. Пушкина. Предлагается вариант адаптации оригинального текста и комплект заданий.

Ключевые слова: реалии; русская литература; художественная литература; РКИ; культурно-специфическая лексика; чтение; иностранная аудитория.

Язык и культура народа существуют в тесной взаимосвязи, а это создаёт дополнительные сложности в процессе изучения иностранного языка. Так, не все явления и понятия, находят свое отражения в родных языках обучающихся, что вызывает трудности при изучении нового языка. Такие единицы называются реалиями или культурно-специфической лексикой. Современные методисты РКИ говорят о значимости анализа подобных национально-

маркированных элементов текста при работе с иностранной аудиторией.

В науке существует множество трактовок понятия *реалия*, однако в рамках данной работы мы, вслед за Л.С. Бархударовым, называем реалиями слова, «которые обозначают предметы, ситуации и понятия, не существующие в практическом опыте людей, которые говорят на другом языке» [2, с. 95]. По С.И. Влахову и С.П. Флорину: реалия – предмет, понятие, явление, характерное для истории, культуры, быта, уклада того или иного народа, страны, не встречающееся у других народов. Реалия – слово, обозначающее предмет, понятие, явление; также словосочетание (обычно – фразеологизм, пословица, поговорка) [3, с. 45]. Лингвистами также были разработаны многочисленные тематические классификации реалий. Свои типологии предлагали Г.Д. Томахин, Л.С. Бархударов, С.И. Влахов и С.П. Флорин, Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров и др. Наиболее полной признаётся классификация С.И. Влахова и С.П. Флорина [3, с. 51-65]. Кроме того, реалии представляют собой обширное явление, они представлены на различных уровнях языка. Реалией может являться как отдельная лексема (*тройка, верста*), так и законченное выражение (*бедность не порок*). Лингвистами давно отмечается необходимость учитывать при отборе текста наличие в нём обязательной культурологической составляющей, поскольку такой текст способен формировать национально-специфическую культурную среду. Среди национально-специфических элементов произведения исследователи называют «традиции, обычаи, обряды, бытовую культуру, повседневное поведение, национальную картину мира, художественную культуру» [1, с. 76-77].

Исследователи Камышева С.Ю. и Терешонок Е.В. к критериям отбора текстового содержания относят степень значимости материала для приобщения к культуре, присутствие некоего сгустка ментальных концептов, позволяющих проникнуть в мир изучаемого языка [4, с. 117]. Отвечающей данным требованиям нами была признана повесть А.С. Пушкина «Метель» из цикла «Повести Белкина». Она отлично сочетает в себе художественную ценность

и методический потенциал. В повести поднимаются актуальные вопросы современности, которые побуждают изучающих к обсуждению. Всё вышеперечисленное позволяет эффективно использовать это произведение в учебном процессе.

Однако из-за обилия архаичной лексики и сложных синтаксических конструкций, аутентичный пушкинский текст представляется слишком трудным для понимания обучающимися даже на продвинутых уровнях изучения. Тем не менее, отказываться от работы с классическим произведением было бы нецелесообразно. Поэтому текст повести был сокращён и адаптирован, что позволило облегчить его восприятие без ущерба для дидактической ценности.

Так, обучающимся предъявляется лишь отрывок повести: до событий следующего утра после неудавшегося побега. Также представляется возможным изъятие фрагментов, не имеющих принципиального значения для понимания авторской концепции и общего смысла текста, как то: эпизод встречи Владимира со стариком по дороге в Жадрино. Определённые устаревшие и специфические для русской культуры лексемы были сохранены (например: *сани, самовар, барышня* и др.), поскольку они отвечают нашей глобальной цели – познакомить обучаемых с культурными особенностями России.

В рамках первого претекстового задания, с целью подготовки обучающихся к восприятию текста и снятия потенциальные трудности, студентам предлагается ознакомиться с новыми для них словами, относящимися к дореволюционной эпохе, и сопоставить их со значением. После чего необходимо составить предложения с изученными словами. При необходимости обучаемые могут воспользоваться словарём или помощью преподавателя. Преподавателю также следует обратить внимание студентов на изменение значения слова *девушка* в современном русском языке (ДЕВУШКА, -и; **мн. род.** -шек, **дат.** -шкам; **ж. 1.** Лицо женского пола, достигшее физической зрелости, но не состоящее в браке. // Разг. Форма обращения к молодой женщине. **2.** Устар. Служанка, горничная [5 с. 244]).

Задание 1. Соедините слово и его объяснение.

1. поместье	а. санки
2. партия	б. девушка из богатой семьи
3. венчание	в. богатый дом
4. сани	г. служанка
5. барышня	д. пара
6. девчонка	е. свадьба
7. самовар	ж. старинный чайник

Задание 2. Составьте предложение со словосочетаниями:

Богатое поместье; хорошая партия; тайно обвенчаться;
быстрые сани; красивая барышня; верная служанка

На притекстовом этапе обучающиеся должны ознакомиться с адаптированным отрывком повести и ответить на вопрос чем же закончилась история запретной любви Владимира и Марьи, таким образом продемонстрировав своё понимание прочтённого текста.

Задание 3. Прочитайте текст. Скажите, состоялось ли венчание Марьи и Владимира?

*В конце 1811 года в **поместье** Ненарадово жил Гаврила Гаврилович. У него была дочь, Марья Гавриловна, 17-летняя красавица, которая считалась богатой невестой. Марья, воспитанная на французских романах, мечтала о романтической любви и влюбилась в бедного армейского прапорщика Владимира, гостившего в соседней деревне. Однако родители Марьи были против их отношений, считая Владимира неподходящей **партией** для своей дочери. Несмотря на это, молодые люди продолжали тайно встречаться и переписываться. Вскоре они решили **обвенчаться** без согласия родителей.*

*Марья Гавриловна долго сомневалась, но в итоге согласилась на побег. По плану, она должна была выйти из дома под предлогом головной боли, встретиться с Владимиром и отправиться в село Жадрино, где их ждал священник. Ночью началась сильная метель. Марья с верной служанкой вышли из дома и сели в **сани**. Владимир же весь день готовился к **венчанию**: он искал свидете-*

лей и договаривался со священником. Вечером он отправился в Жадрино, но по дороге попал в метель и заблудился.

Вернёмся в поместье Ненарадово. Старики проснулись и вышли в гостиную. Гаврила Гаврилович был в колпаке и байковой куртке, а Прасковья Петровна — в теплом халате на вате. На стол поставили **самовар**, и Гаврила Гаврилович отправил **девчонку** узнать, как чувствует себя Марья Гавриловна и как она спала. Служанка вернулась и сообщила, что **барышня** спала плохо, но теперь ей лучше и она скоро выйдет в гостиную. Действительно, дверь открылась, и Марья Гавриловна вошла, чтобы поздороваться с родителями.

«Как твоя голова, Маша?» — спросил Гаврила Гаврилович. «Лучше, папенька», — ответила она. День прошёл спокойно, но ночью Маше стало хуже.

После прочтения студентам предлагаются задания на проверку более глубокого понимания текста. Они должны ответить на вопросы по тексту и подтвердить или опровергнуть предложенные утверждения. Если утверждение не соответствует действительности, его необходимо исправить.

Задание 4. Ответьте на вопросы.

1. Почему Марью Гавриловну считали богатой невестой?
2. Почему её родители были против отношений Марьи и Владимира?
3. Как Марья и Владимир планировали обвенчаться?
4. Почему Марья Гавриловна долго сомневалась перед побегом?
5. Что случилось с Владимиром по дороге в Жадрино?
6. Как Марья чувствовала себя на следующий день после побега?

Задание 5. Правильно или неправильно? Исправьте неверные утверждения.

1. Марья Гавриловна была бедной невестой.
2. Марья влюбилась в богатого армейского офицера.
3. Родители Марьи поддерживали её отношения с Владимиром.

4. Марья и Владимир решили обвенчаться без согласия родителей.
5. Марья сразу согласилась на побег с Владимиром.
6. По плану, Марья должна была выйти из дома под предлогом головной боли.
7. Марья и Владимир не обвенчались из-за метели.

Далее иностранным обучающимся представляется готовый план прочитанного текста, пункты которого требуется привести в соответствие.

Задание 6. Перед вами план текста. Расположите пункты плана в правильном порядке.

Неудачный побег

Возвращение в Ненародово

План побега

Любовь и препятствия

Описание семьи и обстановки

В качестве коммуникативных заданий предлагаются следующие упражнения. Это задание на прогнозирование возможного развития истории, поскольку текст повести был предъявлен не в полном объёме, что оставляет студентам простор для фантазии, а также мотивирует ознакомиться с полным текстом. В процессе межкультурной коммуникации обучающиеся должны поделиться взглядами на брак, существующими в их странах. Проблематика межличностных отношений традиционно относится к числу наиболее релевантных тем, провоцирующих на живую, спонтанную беседу.

Задание 7. Как вы думаете, чем закончится история Марьи и Владимира? Как в Вашей стране относятся к браку и выбору партнёра?

Учитывая профессиональную принадлежность обучающихся (военнослужащие), преподаватель обращает внимание студентов на год, в котором происходят описываемые события, и, таким образом, актуализирует фоновые исторические знания слушателей. В процессе коммуникации обучающиеся реконструируют события Отечественной войны 1812 года.

Задание 8. События текста происходят в конце 1811 года, что вам известно об этом времени? Что произойдёт в России через год?

Послетекстовые задания позволяют осмыслить прочитанное, поделиться личными впечатлениями, спроецировать содержание рассказа на сегодняшний день и сегодняшний мир. Возможна организация небольшой дискуссии, спровоцированной вопросами преподавателя.

Классические произведения нередко поднимают вечные темы: любовь, дружба, долг, судьба. Обращение к данным темам на уроках РКИ способствует развитию аналитических навыков обучающихся и их умению выражать собственное мнение на русском языке, обогащает когнитивный кругозор иностранных учащихся и способствует глубокому пониманию и восприятию художественного текста.

Литература

1. Антипов Г.А. [и др.] Текст как явление культуры / Новосибирск: Наука, Сиб. отд., 1989. 197 с.
2. Бархударов Л.С. Язык и перевод: Вопросы общей и частной теории перевода. – М., 1975, 240 с.
3. Влахов С.И., Флорин С.П. Непереводимое в переводе – Изд.4-е. – М., 2009. – 360 с.
4. Камышева С.Ю., Терешонок Е.В. Лингвокультурный потенциал художественного текста: особенности комментирования в иностранной аудитории // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2020. №3 (39). С. 116-123.
5. Кузнецов С. А. Большой толковый словарь русского языка. Авторская редакция, 2000. 1536 с.

Лингвострановедческий подход к изучению лексики военной тематики иностранными военнослужащими в военном вузе

Аннотация. В статье рассматривается лингвострановедческий подход к изучению лексики военной тематики на занятиях по русскому языку как иностранному в высшем военном учебном заведении. Анализ русской военной лексики помогает глубокому пониманию исторических событий, военных традиций, национальных особенностей ведения боевых действия, а также идеологию и мировоззрение страны изучаемого языка. Данный подход позволяет не только выучить слова, расширить словарный запас, но и глубже понять культуру через язык, что способствует успешному межкультурному диалогу.

Ключевые слова: лингвострановедческий подход, культура, военная лексика, иностранные военнослужащие, русский язык как иностранный (РКИ).

Обращение к проблеме соизучения языка и культуры не случайно, так как это позволяет удачно сочетать элементы страноведения с языковыми явлениями, которые выступают не только как средства коммуникации, но и как способ ознакомления обучаемых с новой для них действительностью. «Такой подход к обучению иностранному языку во многом обеспечивает не только более эффективное решение практических, общеобразовательных, развивающих и воспитательных задач, но и содержит огромные возможности для вызова и дальнейшего поддержания мотивации учения» [7, с. 2].

Существуют два подхода к обучению культуре в процессе обучения иностранному языку: обществоведческий и филологический. Первый подход основывается на дисциплине, традиционно связанной с изучением любого иностранного языка. Страноведение

понимается как комплексная учебная дисциплина, включающая в себя разнообразные сведения о стране изучаемого языка. В отличие от фундаментальных наук, на которых оно базируется, страноведение включает в себя разнообразные сведения фрагментарного характера и определяется как «дисциплина в системе географических наук, занимающаяся комплексным изучением материков, стран, крупных районов» [1, с. 546].

Основную проблематику лингвострановедения составляют два больших круга вопросов – филологический и лингводидактический. Предметом лингвострановедения является анализ языка с целью нахождения и изучения в нём национально-культурной семантики, что может быть методически интерпретировано и реализовано в ходе поисков преподавательских приёмов презентации национально-специфических языковых единиц и культуроведческого прочтения текстов в практике обучения РКИ.

Обучение восприятию или преподнесение языковой единицы на фоне образа, аналогичного тому, что присутствует в сознании носителя языка и культуры. Речь идет об образе, сформированном на базе национально-кодифицированных ассоциаций, исключая индивидуальные, личностные. Образ, на котором строится семантика слова или фразеологизма, создается у изучающего иностранный язык последовательно в процессе работы над значением языковой/речевой единицы и возникает во всей полноте, когда учащийся сталкивается с этой единицей. При таком подходе к работе над семантикой, над национально-культурным компонентом значения на первый план изучения выдвигается не культура, а язык. В процессе изучения иностранного языка обучающиеся сталкиваются с целым рядом фактов, относящихся не только к области лексики, грамматики, фонетики или стилистики, но и к социальной, бытовой или исторической сферам. Владение знаниями в этих областях можно использовать при обучении языку, привлекая различные сведения из истории, литературы, политической реальности, экономики, географии, традиций страны изучаемого языка. Другими словами, эффективное и полноценное изучение языка возможно только в совокупности с культурой страны.

Проблемами соизучения языка и культуры занимается лингвострановедение. «Лингвострановедение, с одной стороны, снабжает иностранного учащегося сведениями о стране, необходимыми и достаточными для адекватной коммуникации, с другой стороны, обучает приемам и способам самостоятельного извлечения фактов культуры из форм языка (лексики, фразеологии, афористики, форм речевого этикета, невербальных средств языка и в целом – из текстов)» (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров). Лингвострановедческий аспект преподавания русского языка как иностранного разработан в первую очередь русскими учёными Е.М. Верещагиным и В.Г. Костомаровым, исследуется также в трудах К. Андрейчиной, О.Д. Митрофановой, Ю.Е. Прохорова, В.В. Морковкина и многих других учёных.

Языковым уровнем, наиболее тесно связанным с культурой, является лексический уровень. Лингвострановедение занимается выявлением в сложной структуре значения слова тех элементов, которые обусловлены национальной культурой и несут определённые социальные сведения, за которым стоит лексический фон слова.

Тема войны актуальна для любого времени и любого народа, поскольку является частью языковой картины мира и исторической памяти нации. У каждого народа свои представления о войне как таковой и её составляющих, о корпусе единиц, которые фрагментарно создают языковую картину мира, в частности, национальную. Рабочим было принято определение языковой картины мира, данное Е.С. Яковлевой: «зафиксированная в языке и специфическая для данного языкового коллектива схема восприятия действительности» [8].

Историческая обстановка в стране влияла на развитие и популярность в употреблении военной лексики. В страшные годы войны пласт военной лексики обогащался с наибольшей силой.

Особую популярность в использовании военной лексики лингвисты замечают в XVII веке. Этот временной отрезок занимает промежуточное, пограничное положение как ввиду подвижности русского языка данного периода, так ввиду тех изменений, которые

вызвала изменчивость словарного фонда языка. Таким образом, русский язык XVII века во всей его многоплановости, продуктивности, изменчивости является своего рода предтечей русского языка национального периода, «почвой» для появления терминологических систем, для унификации норм единого словоупотребления.

Многие лингвисты, изучая своеобразие военной лексики, затрагивают проблему выделения периодов развития военного лексикона, которые дифференцируются по разным критериям: хронологическому, внутриязыковому, военно-историческому.

В общеславянский период (II – I тыс. до н.э. – IX в до н.э.) существовали многие наименования орудий, позже ставшие производящей базой для образования наименований военного дела: *шкыра*, *пала* (отсюда палица), *копье*.

Внутрисистемные взаимодействия в лексической системе древнерусского языка (XI–XIV вв.) способствовали семантическому разграничению русско-славянских соответствий, например, слов *порохъ* – *прахъ* (значение «пыль» в семантике слова «порохъ» было вытеснено семантически аналогичным словом «пыль», а «порохъ» продолжало обозначать разного рода порошковидные вещества, в частности, взрывчатое вещество). Обратим внимание на то, что известный лексиколог и лексикограф Ф.П. Сороколетов исследовал историю военной лексики в русском языке (XI–XVII вв.) в своей монографии «История военной лексики в русском языке (XI–XVII вв.)». Автор особое внимание уделяет системным отношениям в истории военной лексики. Отмечается также, что часть военных терминов XVII века перешла в военный язык эпохи и сохранилась в современном военном языке.

Появление огнестрельного оружия в старорусский период (XV–XVII вв.) вызвало появление в русском языке названий огнестрельных орудий: *пищаль*, *пушка*, *огненный нарядъ*; глаголов *палити*, *стреляти*.

Периодизацию развития военной лексики можно произвести с учетом наиболее важных свершений в области военного дела в России:

- 1) появление пороха – XV век;

2) строительство полков «нового строя» - XVII век;

3) появление регулярной армии – конец XVII – начало XVIII века.

В период XIX века военная лексика продолжает быть популярной и обогащает свои этимологические и количественные рамки. Самым главным событием 19 века, безусловно, является война 1812 года. Это событие стало историческим военным стержнем 19 столетия. Этот век привносит новые военные лексемы: *адъютант*, *редут*, *флеши* (полевое и долговременное укрепление армии в форме тупого угла).

Исторические события XX века тоже способствуют обогащению пласта военной лексики в русском языке. Первая мировая война, волна революций, вторая мировая война, разработка ядерного оружия, возникновение и крах фашизма – это важные события, которые оказали коренное влияние не только на развитие современной цивилизации страны, но и на развитие русского языка и его лексических составляющих.

Военная лексика является очень обширной группой специальной лексики современного русского языка. В тематическую группу «**Война**» нами включены 3 тематические подгруппы, которые в свою очередь делятся на 11 микроподгрупп.

Так, в тематическую подгруппу «**Вооружённые силы**» вошли 4 микроподгруппы: 1) Виды и рода войск, оружие. Армия; 2) Военно-воздушные силы; 3) Военно-морской флот; 4) Воинские единицы.

В тематической подгруппе «**Оснащение армии**» также 4 тематические микроподгруппы: 1) Вид оружия; 2) Боеприпасы; 3) Военное обмундирование, снаряжение. Военная форма; 4) Место сражения, учения. Военные сооружения.

Тематическая подгруппа «**Воинская служба**» включает 3 тематические микроподгруппы: 1) Воинские звания. Воинские знаки различия; 2) Воинские награды, почётные звания; 3) Воинские ритуалы.

Русская лексика испытала на себе влияние великой отечественной войны. Некоторые слова, рожденные на фронте, и по сей

день используются, другие же стали достоянием истории. Не все слова, которые сегодня ассоциируются с Великой Отечественной войной, были порождены ею: некоторые остались в наследство от Первой мировой. Но Вторая мировая внесла дополнительные оттенки в значения многих этих слов: боевые реалии стали разнообразнее, усилилась роль танков, авиации, подводного флота. В «Словаре военных терминов» В.И. Муромского 1914 года есть название укрепления «ежи» — это всего лишь «3 кола, связанные колючей проволокой». А «десант» — исключительно «перевезенные морем и высаженные на территорию противника сухопутные войска». Новая война показала, что ежи могут быть и противотанковыми сварными конструкциями, а десант — высаживаться с самолетов. А вот названия всевозможных маневров обхвата и окружения противника — «клещи», «кольцо», «котел», «мешок», «подкова», «тиски» — это уже детище Великой Отечественной войны. Стратегия немецкого блицкрига состояла в том, чтобы прорываться в тылы врага на большую глубину, нарушая линии снабжения и связи. А мы потом платили фашистам той же монетой. Любопытна судьба отдельных лингвистических трофеев. Сотрудники «вспомогательной полиции» на оккупированных землях, завербованные из местных жителей, носили нарукавную повязку с надписью *Polizei* («Полиция»). Так и прилепилось к ним название «полицай», хотя «полицейский» по-немецки — вообще-то «полицист» (*Polizist*). Слово «ас» тоже заимствовано из немецкого языка, в который оно, в свою очередь, попало из французского. Сперва им называли удачливых фашистских летчиков. Но постепенно слово утратило негативную окраску и с конца 1942 года стало применяться к советским мастерам-истребителям. Про некоторые слова даже и не подумаешь, что они — наследие Великой Отечественной. Знаменитый лингвист Федот Филин (1908–1982), прошедший всю войну политинструктором, утверждал, что осенью 1941 года на Ленинградском фронте впервые услышал глагол «голосовать» в значении «останавливать попутную машину». В довоенных словарях «пяточок» означало только монетку или свиное рыло. И лишь в 1952 году, во втором издании словаря Ожегова, у него появилось

дополнительное значение: «маленькая круглая площадка, а также вообще тесное, ограниченное пространство». На это могла повлиять история героической обороны подобных плацдармов («Невский пятачок» и пр.). Среди фронтовых выражений есть и множество ныне забытых. Приведем самые колоритные из них: Бабушкин аттестат — продовольствие, самостоятельно добытое солдатами в деревне.

К безэквивалентной лексике отнесены нами названия орденов и медалей (*Георгиевский крест, медаль за оборону Ленинграда*), *орденская лента*; воинские звания (*Герой Советского Союза, Герой России*), топонимические единицы (*Сталинградская битва*).

Анализ статей из русских и китайских словарей и энциклопедий показал, что только часть наград, положенных *Герою СССР*, перешла тем, кто удостоен высокого звания *Героя России*.

Как показывает анализ примеров словосочетаний *Герой России* и *Герой Советского Союза*.

Если говорить о русских и советских орденах и медалях (орден «Отечественной войны», ордена «Победа», «За заслуги перед Отечеством», «Мужества», «Почёта» и других), то надо обратить внимание, например, на судьбу ордена «Георгиевский крест».

Память о войне и героизме защитников города живёт в названиях топонимических объектов Ленинграда — Санкт-Петербурга, пережившего блокаду. В различных словарях и справочниках, путеводителях, в документальной и художественной литературе можно обнаружить большое количество топонимов, связанных с именами защитников страны и Ленинграда, в том числе и героев Советского Союза (например: *переулки Гривцова, Сергея Тюленина, Талалихина, Бойцова, улицы Ульяны Громовой* и др.); военачальников, сыгравших свою роль в дни блокады (*улицы Маршала Говорова, маршала Новикова*), а также защитников города или работающих в осажденном городе людей (*улицы Пограничника Гарькавого, Ольги Берггольц* и др.).

Следует сказать, что и после победы память о защитниках города и героях войны не исчезла и продолжала увековечиваться в названиях улиц, парков, садов, площадей.

Топонимическая карта с этими названиям воспринимается как фрагмент русской языковой картины мира, связанной с войной.

Таким образом, исторические события определяют этапы в становлении и развитии военной лексики русского языка. Обширный временной охват, когда военная лексика формируется и набирает обороты в развитии, доказывает факт того, что военная лексика с точки зрения употребления – пласт ограниченного употребления, исторически сложившийся и продиктованный временем и историей.

Литература

1. Большая советская энциклопедия. 3-е изд. М., 1976. Т. 24. Кн. 1.
2. Верещагин Е. М. Вопросы теории речи и методики преподавания иностранных языков. М.: МГУ, 1969.
3. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Лингвострановедение и принцип коммуникативности. М.: МОПИ им. Н. К. Крупской, 1983.
4. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Лингвострановедческая теория слова. М.: Рус. яз., 1980.
5. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 2-е изд. М., 1976.
6. Леонтьев А. А. Национально-культурная специфика речевого поведения. М.: Наука, 1977.
7. Саланович Н. А. Лингвострановедческий подход как средство повышения мотивации при обучении иностранным языкам в старших классах средней школы (на материале французского языка): автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М., 1995.
8. Яковлева Е.С. Фрагменты русской языковой картины мира (модели пространства, времени и восприятия). – М.: Изд-во «Гнозис», 1994. – 344 с.

О.Ю. Проничева

*Военная академия материально-технического обеспечения
имени генерала армии А.В. Хрулёва,
Санкт-Петербург*

История России на занятиях РКИ: зарождение парламентаризма

Аннотация. В статье рассматриваются модель занятия по РКИ, посвященного зарождению парламентаризма в России, рассчитанного на обучающихся, владеющих русским языком на уровне В1. В рамках занятия акцентным становится культурологический аспект, помогающий не только формированию коммуникативной компетенции, но и приобретению фоновых знаний о стране изучаемого языка с политической точки зрения, ее особенностях, государственном строе и под. В материале предложены примеры заданий, направленных на формирование и совершенствование навыков в различных видах речевой деятельности.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, культурологический аспект, фоновые знания, русский язык как иностранный (РКИ).

Начать представление материалов на тему «Зарождение парламентаризма в России», на наш взгляд, вполне уместно с цитаты: «критериями владения языком служат: умение читать, понимать, интерпретировать (речь, высказывание, текст), строить самостоятельное высказывание или суждение, поэтому работа с текстом является обязательным компонентом изучения языка и занимает большую часть обучения, что позволяет параллельно реализовать образовательные и воспитательные задачи» [1, с. 34].

Тексты, отбираемые преподавателем, для работы с иностранными военнослужащими (далее — ИВС) должны быть из достоверных источников. В подготовке предлагаемых к рассмотрению учебных материалов мы воспользовались ресурсом «История

парламентаризма в России. Досье» <https://tass.ru/spravocnaya-informaciya/820198>.

В качестве первого задания обучающимся было предложено в рамках самоподготовки ознакомиться в тексте достаточно большого объёма (1111 слов) перейдя по ссылке <https://tass.ru/spravocnaya-informaciya/820198>. Текст предлагается не только прочитать, но и предложить для него название. Уже на занятии при обсуждении вариантов названий совместно с обучающимися формулируется и тема занятия: «Зарождение парламентаризма в России». Предлагаемый материал является частью серии уроков, посвящённых государственному устройству РФ, поэтому в данную работу не включены предтекстовые задания, являющиеся частью предыдущего занятия.

После обсуждения вариантов заглавия, формулировки темы занятия необходимо оценить, насколько текст понят. Для этого нами использовались традиционные послетекстовые упражнения, часть из которых приводится ниже. Данная выше ссылка на используемый текст позволит соотнести вопросы с текстом.

Ответьте на вопросы.

- 1) Когда в России появился первый парламент как орган народного представительства?
- 2) Каким документом был утверждён первый парламент России? Кто подписал этот документ?
- 3) Каким по структуре был первый парламент России?
- 4) Как избиралась дореволюционная Государственная Дума?
- 5) Кто не мог участвовать в дореволюционных выборах Государственной Думы?
- 6) Что относилось к ведению дореволюционной Государственной Думы?
- 7) Какие партийные фракции были сформированы в первом парламенте России?
- 8) Когда состоялось торжественное открытие первой Государственной Думы?
- 9) Где заседала первая Государственная Дума?

ственные и политические деятели России 18 19 и 20 века (Список) (infotables.ru), сделайте интерактивную презентацию в программах Prezi.com/ Genial.ly/ Visme.co о Николае II, П.А. Столыпине, В.И. Ленине. Какова их роль в развитии парламентаризма в России?



Прочитайте дополнительную информацию о первых политических фракциях дореволюционного парламента России.

КАДЕТЫ

Название партии (официальное): Конституционно-демократическая партия народной свободы. Партия русских конституционных демократов.

Девиз: «Умение и труд на благо Родине».

Годы существования: Создана в октябре 1905. Распушена (запрещена большевиками) 28 ноября 1917 года.

Социальная база: Либеральная интеллигенция. Предприниматели. Мелкая буржуазия города и деревни.

Численность: Максимальная – 100 тыс. человек

Лидеры: Милюков П.Н., Долгоруков П.Д., Муромцев С.А.

Программа: Государственное устройство: конституционная монархия. Свободы и преобразования: всеобщее избирательное

право, выборы в парламент прямые и равные. Гражданские свободы: слова, печати, вероисповедания, собраний и др. Развитие рыночной экономики. Защита интересов предпринимателей. Большую роль отводили Государственной Думе, причём в 1-ой и 2-ой занимали лидирующие положения. 1-ая Дума: председатель Муромцев С.А., кадет. 2-ая Дума: председатель Головин А.Ф., кадет. 1 ноября 1916 года с её трибуны Миллюков П.Н. произнёс речь с резкой критикой правительства. В 1915 году был создан Прогрессивный блок в Думе, в котором большинство было кадетов. Национальная политика: Россия – единое государство. Широкие права автономии для Польши и Финляндии. Право наций на культурное самоопределение: язык, образование, делопроизводство на родном языке, изучение культуры и т.д. Аграрный вопрос: отмена выкупных платежей. Наделение крестьян землёй за счёт государственных и монастырских земель. Частичное отчуждение помещичьих земель с государственной компенсацией. Рабочий вопрос: 8-часовой рабочий день, социальное страхование, сокращение сверхурочных работ. Запрет на привлечение к сверхурочным работам детей и женщин. Свобода профсоюзов. Право на забастовки.

Методы и средства борьбы. Только легальные методы борьбы – парламентские.

Деятельность после Февральской и Октябрьской революции 1917 года. Во Временном правительстве несколько министров были кадетами. Пытались остановить разруху в стране. Выступали против политики большевиков. Поддержали выступление Л. Корнилова в августе 1917 года, что значительно подорвало авторитет партии. Не приняли Октябрьскую революцию. Предпринимали меры для объединения всех антибольшевистских сил. В конце ноября 1917 года партия кадетов была запрещена большевиками, ушла в подполье (на нелегальное положение). В годы гражданской войны большинство кадетов выступало на стороне белых. После гражданской войны большинство эмигрировало за границу.

Печатные органы. Газета «Речь». Журнал «Вестник партии народной свободы».

ЭСЕРЫ

Название партии (официальное): Партия русских социалистов-революционеров.

Девиз: «В борьбе обретёшь ты право своё!»

Годы существования: 1901-1921 гг.

Социальная база: Интеллигенция. Студенты. Мелкая буржуазия. Крестьяне. Рабочие.

Численность: Максимальная – 60 тыс. человек в 1905. До 500 тыс. в 1917, после октября – до 1 млн.

Лидеры: А.М. Чернов, М.А. Спиридонова, А.Р. Гоц, Г.А. Гершуни, Н.Д. Авксентьев.

Программа: Эсеры – продолжатели народничества, суть которого: переход России к социализму, минуя капитализм. Выступали за демократический социализм: демократия должна выражаться через представительство организованных производителей благ – профсоюзы и организованных потребителей – кооперативные союзы, а также организованных граждан. Государственное устройство: уничтожение самодержавия, демократическая республика, парламент и органы самоуправления, автономия областей, федерация, выбор чиновников. Политические свободы и преобразования. Гражданские свободы: свобода слова, печати, собраний, союзов. Всеобщее, прямое, тайное, равное избирательное право с 20 лет. Отмена сословий. Равенство всех перед законом. Свобода совести. Отмена цензуры. Неприкосновенность личности и жилища. Национальная политика: право наций на самоопределение. Аграрный вопрос: отмена частной собственности на землю, социализация земли: передача её общине без права выкупа земли, превращение земли в общенациональное достояние. Уравнительно-трудовой принцип распределения земли. Рабочий вопрос: государственное соцстрахование, рабочий день – 8 часов, установление минимальной заработной платы, повышение зарплат, запрет сверхурочных работ. Ограничение женского и детского труда. Активная защита прав рабочих профсоюзами.

Методы и средства борьбы. Сочетание легальных методов с нелегальными – насильственными, прежде всего индивидуальным террором. «Боевая организация», во главе Е.Ф. Азеф (в 1908 г. раз-

облачён как провокатор). Убийство В.К. Плеве – министра внутренних дел, Н.М. Богдановича – уфимского губернатора, великого князя Сергея Александровича.

Деятельность после Февральской и Октябрьской революций 1917 года. Партия составляла большинство (вместе с меньшевиками) в Петроградском Совете рабочих и солдатских депутатов. Выступала за поддержку Временного правительства, коалицию с буржуазными партиями. В состав Временного правительства входили эсеры: А.Ф. Керенский, В.М. Чернов и др. Октябрьскую революцию большинство эсеров не приняло, партия раскололась.

Печатный орган. Газета «Дело народа». Газета «Революционная Россия». Газета «Знамя труда». Журнал «Вестник русской революции».

БОЛЬШЕВИКИ

Название партии: Российская социал-демократическая рабочая партия (большевиков). Партия РСДРП образована 1 марта 1898 года на 1 съезде в Минске. Окончательное оформление партии – в 1903 г. На 2 съезде партии в 1903 г. произошёл раскол на большевиков и меньшевиков. Основание РСДРП(б) – 24 апреля 1917 г. Большевики – члены левого, революционного крыла РСДРП. Название «большевики» появилось после получения на 2 съезде большинства голосов при выборе в ЦК партии. Позднее синонимами слова стали слова: «марксист», «революционер», «ленинец», «коммунист».

Причины раскола: Различия в оценке обстановки в стране. Различия стратегии, тактики, методов борьбы. Различия в принципах построения партии. Личное соперничество лидеров за власть.

Годы существования. Партия существовала до 6 ноября 1991 года.

Изменения в названии партии:

РСДРП – с 1898 г. (Российская социал-демократическая рабочая партия)

РСДРП(б) – с 1917 г. (Российская социал-демократическая рабочая партия большевиков)

РКП(б) – с 1918 г. (Российская коммунистическая партия большевиков)

ВКП(б) – с 1925 г. (Всесоюзная коммунистическая партия большевиков)

КПСС – с 1952 г. (Коммунистическая партия Советского Союза)

Социальная база: Рабочие. Крестьяне. Угнетённые слои населения.

Численность: В начале 20 века - 46 тысяч и около 20 млн. в 1991 г.

Лидер: В.И. Ленин (Ульянов)

Лозунг: «Пролетарии всех стран, соединяйтесь!»

Программа. Принципы построения партии. Закрытая, доступная не всем слоям населения, жёсткая дисциплина, принцип подчинения меньшинства большинству. Движущая сила революции — пролетариат. Отношение к крестьянству: союз с крестьянством, против союза с буржуазией. Государственное устройство: свержение самодержавия, установление демократической республики. Политические свободы и преобразования: свобода слова, печати, союзов, совести. Всеобщее избирательное право. Национальная политика: право наций на самоопределение вплоть до отделения и образования независимого государства. Принцип пролетарского интернационализма, то есть единство пролетариата в мировом масштабе. Аграрный вопрос: отмена выкупных платежей и повинностей, конфискация помещичьих земель, национализация земли, то есть переход её в собственность государства, которое затем осуществит её распределение. Рабочий вопрос: введение рабочего законодательства, 8-часовой рабочий день, социальные льготы и гарантии, отмена штрафов. Ограничение детского и женского труда. Введение рабочего контроля на предприятиях.

Программа-минимум. Буржуазно-демократическая революция. Всеобщее избирательное право и демократические свободы. Широкое местное самоуправление. Право наций на самоопределение. Решение рабочего и крестьянского вопросов. Всеобщее образование, отделение церкви от государства и государства от церкви.

Программа-максимум. Построение социализма. Установление диктатуры пролетариата. Уничтожение частной собственности на средства производства. Всеобщее равенство. Подавление сопротивления эксплуататоров. Проведение мировой революции. Отмена сословий.

Методы и средства борьбы: Сочетание легальных и нелегальных методов (пропаганда, организация восстания). Скептическое отношение к парламентским методам.

Печатный орган: Газеты «Искра», «Правда».

ОКтябристы

Название партии: Союз 17-го октября, октябристы.

Годы существования: Октябрь 1905-1917 гг.

Идеология: Консервативный либерализм.

Лозунг: «Сильная власть выведет страну из хаоса».

Социальная база: Интеллигенция, торгово-промышленная буржуазия, крупные землевладельцы.

Численность: 50 – 60 тысяч человек.

Лидеры: Гучков А.Ф., Родзянко М.В., Хомяков Н.А., Шипов Д.Н.

Методы и средства борьбы: через действия в Парламенте, путём реформ. Отказ от вооружённой борьбы.

Печатные органы: Газета «Слово» (1905-1906). Газета «голос Москвы» (1906-1916).

Программа. Государственное устройство. Сохранение единства и неделимости России. Конституционная монархия с народным представительством, основанном на общем избирательном праве. Неотложность созыва Государственной Думы. Правительство должен назначать монарх, но из числа людей, которым доверяет народ – «правительство доверия». Политические и гражданские права и свободы: всеобщее избирательное право, независимый бессословный суд, уравнивание всех сословий, свобода вероисповедания, свобода собраний и союзов, свобода передвижения, места жительства, выбора рода занятий, свобода труда, промышленности, торговли, свобода приобретения собственности и распоряжения ею. Гражданская свобода: неприкосновенность личности,

жилища, переписки, собственности. Национальная политика: отказ в предоставлении автономии национальным окраинам, сохранение унитарной формы государства, отрицание какой-либо федерации. Сохранение за нациями права на удовлетворение своих культурных нужд. Отрицание возможности автономии отдельным областям, кроме Финляндии. Признание автономии Финляндии при сохранении неразрывной связи с империей. Крестьянский вопрос: приобщение крестьян к полноте гражданских прав, предоставление земли крестьянам на правах аренды или приобретения в собственность, создание слоя «зажиточного крестьянства», содействие переселению, принятие мер, облегчающих выход крестьян из общины, отчуждение части помещичьих земель на условиях достойного вознаграждения. Преобразование деятельности поземельного банка. Местное самоуправление. Предоставление самостоятельности, упразднение административной опеки. Рабочий вопрос: постепенное улучшение положения рабочих, социальное страхование, но за счёт рабочих, расширение рабочего законодательства, ограничение рабочего времени для детей и женщин, а также на вредных производствах, 11-11.5-часовом рабочий день. Свобода профсоюзов, однако государству следовало регулировать законодательно их деятельность, разрешать только экономические стачки, а не политические. Введение отраслевых ограничений забастовок (например, забастовки железнодорожников могут парализовать страну). Народное образование: введение в ближайшее время всеобщего начального образования, увеличение числа средних и высших учебных заведений, особенно технических, открытие как государственных, так и частных учебных заведений, пересмотр учебных программ, приближение их к потребностям жизни.

Деятельность после Февральской и Октябрьской революций 1917 года.

После Февральской революции октябристы пытались спасти монархию. Гучков А.Ф. вошёл во Временное правительство, был морским и военным министром. Но через два месяца ушёл в отставку, не согласившись с политикой правительства. Октябрьскую революцию не приняли. Большинство членов партии сража-

лось на стороне белых в Гражданскую войну. После войны – эмигрировали.

[http://poznaemvmeste.ru/index.php/126-terminy-istoriya/821-
ege-istoriya-terminy-partii](http://poznaemvmeste.ru/index.php/126-terminy-istoriya/821-ege-istoriya-terminy-partii)

Используя информацию предыдущего задания, дополните таблицу. Работайте по образцу.

Кадеты	
Государственное устройство	конституционная монархия
Права и свободы	всеобщее избирательное право, выборы в парламент прямые и равные, свобода слова, свобода печати, свобода вероисповедания, свобода собраний и др.
Рабочий вопрос	8-часовой рабочий день, социальное страхование, сокращение сверхурочных работ, запрет на привлечение к сверхурочным работам детей и женщин, свобода профсоюзов, право на забастовки.
Крестьянский вопрос	отмена выкупных платежей, наделение крестьян землёй за счёт государственных и монастырских земель, частичное отчуждение помещичьих земель с государственной компенсацией
Народное образование	нет информации
Эсеры	
Государственное устройство	
Права и свободы	
Рабочий вопрос	
Крестьянский вопрос	
Народное образование	
Большевики	
Государственное устройство	
Права и свободы	
Рабочий вопрос	
Крестьянский вопрос	

Народное образование	
Октябристы	
Государственное устройство	
Права и свободы	
Рабочий вопрос	
Крестьянский вопрос	
Народное образование	

Используя информацию, данную выше, сравните основные тезисы фракций. Какие тезисы вы считаете обоснованными, а какие нет?

Прочитайте и сравните лозунги фракций дореволюционного парламента России. Каким фракциям они принадлежат? Какой (какие) кажутся вам более убедительным(и), какой (какие) кажутся вам менее убедительным(и). Почему? Есть ли среди этих лозунгов актуальный(ые) и сегодня?

- 1) «Сильная власть выведет страну из хаоса»,
- 2) «Пролетарии всех стран, соединяйтесь!»,
- 3) «В борьбе обретёшь ты право своё!»,
- 4) «Умение и труд на благо Родине».

Перейдите по ссылке <https://yandex.ru/video/preview/765270904816748502> и прослушайте пролетарский гимн «Интернационал»

Вставьте в приведённый ниже текст пропущенные слова из первых двух куплетов.

Вставай, проклятьем заклеянный, Весь мир ... и рабов! Кипит наш ... возмущённый И в ... бой вести готов. Весь мир ... мы разрушим До основания, а затем Мы наш, мы ... мир построим, Кто был ... – тот станет всем! Припев:	Никто не даст нам избавленья: Ни Бог, ни ... и не герой – Добьёмся мы ... Своею ... рукой. Чтоб свергнуть гнёт рукой ... , ... своё добро, – Вдувайте горн и куйте ... , Пока ... горячо! Припев:
---	---

Это есть наш ... И ... бой; С Интернационалом Воспрянет род людской!	Это есть наш ... И ... бой; С Интернационалом Воспрянет род людской!
---	---

Какому (каким) из лозунгов наиболее соответствует текст Интернационала?

Приведённый пример разработки материалов демонстрирует, что современная методика преподавания РКИ текстоцентрична, следовательно обучение должно строиться на базе сначала адаптированных учебных текстов, а затем и на базе аутентичных текстов. На первый план выходит тематика текстов, которая должна быть актуальной, полезной в будущей профессии, мотивирующей к изучению русского языка, соответствующей коммуникативным потребностям обучающихся. Ответом на данный запрос стали разработанные нами материалы, которые впоследствии могут стать основой учебного пособия «Государственное устройство РФ».

Наш опыт оказывает, что в процессе подготовки военных специалистов информация об общественно-политическом устройстве РФ как страны изучаемого языка востребована. Изучение русского языка ИВС в отрыве от подробного изучения общественно-политической компоненты нецелесообразно в принципе, так как задачи подготовки военных специалистов предполагают подготовку военных кадров дружественных государств, хорошо знающих и понимающих в том числе и общественно-политическое устройство нашей страны.

Литература

1. Нго Тхи Иен. Учебные тексты на русском языке как элемент обучения иностранцев в курсе РКИ // Sciences of Europe. №78-2 (78). 2021. С. 33-36.

С.С. Сафонова

*Казанский (Приволжский) федеральный университет,
Казань*

Е.В. Калашникова

*Михайловская военная артиллерийская академия,
Санкт-Петербург*

О. А. Чупрякова

*Казанский (Приволжский) федеральный университет,
Казань*

**Синтаксические фразеомодели:
семантико-функциональный аспект
(на материале произведений М. Е. Салтыкова-Щедрина)**

Аннотация. Статья посвящена исследованию в художественном дискурсе М. Е. Салтыкова-Щедрина экспрессивных синтаксических конструкций, получивших больший или меньший статус типизированных и фразеологизированных. Удивительным образом сочетая и синтезируя действительное и вымышленное, писатель достигает высот сатирического изображения. Исходя из сатирической направленности его произведений, отметим, что значимость приобретает семантика интенсивности (часто преувеличения, гиперболы), средством реализации которой служит достаточно широкий спектр предложений на базе гипотаксиса. Синтаксические единицы идиоматической структуры, выражающие интенсивно-следственные, уступительно-усилительные, темпорально-уступительные и другие отношения, отличаются семантической многоликостью, слитностью информативных и коннотативных смыслов, совмещением реального и ирреального содержания, сочетанием стабильных и вариативных компонентов. К этим фразеомоделям относятся высказывания, построенные по схемам *так/такой/настолько/до того/до такой степени...что; слишком/чересчур...чтобы; что (бы) ни/как (бы) ни...а; уж на что...а; не успеет...а (как); еще не..., а уж*, которые формируются на базе постоянных компонентов, составляющих каркас предложения, предусматривающий свободное лексическое наполнение, при

этом сфера реляционных значений осложняется модусно-экспрессивными смыслами. Субъективная гиперболизация, не соответствующая объективному положению вещей, соединение несовместимого, смена ценностных ориентаций, совмещение реального и потенциального планов и т. п., то есть семантика контрастности, необычности, неожиданности способствует возникновению комического или саркастического эффекта. В функционально-текстовом аспекте анализируемые фразеомодели становятся одним из ведущих средств представления позиции говорящего при осмыслении ценностной картины мира.

Ключевые слова: идиостиль М. Е. Салтыкова-Щедрина, экспрессивный синтаксис, гипотаксис, интенсивность, фразеомодель, модусный смысл, реляционный смысл.

В лингвистике на рубеже XX–XXI вв. вопросам экспрессивного синтаксиса посвящен ряд специальных исследований [Акимова 1990, Сковородников 1992], тем не менее стилистический статус и экспрессивные параметры сложноподчиненного предложения оказываются недостаточно раскрытыми. Изучение экспрессивных возможностей гипотаксиса в художественной ткани произведения стимулируется идиостилем писателя [Nurullina + et al 2017, Nurullina, Usmanova 2016], его мировидением и творческой манерой, предполагающей сатирическую окраску, что и отличает язык произведений М. Е. Салтыкова-Щедрина.

Учитывая отдельные воспоминания его современников и исследования филологов о творчестве и языке этого писателя, можно констатировать некоторые характерные черты его уникальной творческой личности и не менее уникальной художественной манеры. Во-первых, для языковедов представляются существенными замечания его соратников Г. З. Елисеева и А. М. Скабичевского о том, что «он писал, как ложилась сама мысль под перо» [Салтыков-Щедрин 1975: 12] и что «он принадлежал к числу тех редких писателей, которые говорят, как пишут, и, когда приходилось его слушать, разговор его производил буквально такое же впечатление, какое выносилось из его произведе-

ний...» [Салтыков-Щедрин 1975: 83]. Во-вторых, чрезвычайно значимы и воспоминания, например С. Н. Кривенко, такого рода: «Он не мог спокойно и хладнокровно относиться к тому, что было бессмысленно, бессовестно, фальшиво, надменно, цинично, словом, что возмущало его чувства и не мирилось с логикой...» и далее – «...он часто возмущался и негодовал, но в то же время придумывал для предмета негодования одно положение смешнее другого, осуществляя обличение по методу доведения нелепости до абсурдности» [Салтыков-Щедрин 1975: 33–34], что позволило ему создать «своего рода сатирическую энциклопедию русской жизни» [Русские 1990: 213]. В-третьих, хотелось бы подчеркнуть то, на чем акцентировал внимание сам писатель, – это реалистические основы авторского преувеличения: «Говорят о карикатуре и преувеличениях, но нужно только осмотреться кругом, чтоб обвинение это упало само собой...» [Русские 1990: 213].

Удивительным образом сочетая и синтезируя действительное и вымышленное, реальное и потенциальное, М. Е. Салтыков-Щедрин достигает высот сатирического изображения. «Я согласен, – пишет он, – в действительности Феденька многого не делал и не говорил из того, что я заставил его делать и говорить, но я утверждаю, что он, несомненно, все это думал и, следовательно, сделал бы или сказал бы, если б умел или смел...» [Русские 1990: 210].

И, наконец, следует иметь в виду и такую характеристику его писательской манеры, как предпочтение рассказа и рассуждения. При этом имеет место мнение, что если рассказ наиболее оптимальная для него форма изложения, то рассуждение – менее удавшаяся. С последним можно согласиться, если говорить об элементах намеков, иносказаний, глубинного смысла, затрудняющего чтение. Однако по силе и глубине ума, по страстности, по социальной заостренности и философской мудрости рассуждения М. Е. Салтыкова-Щедрина имеют непреходящий характер. В то же время он, действительно, стремился к облегчению формы речи. Так, в прамбуле «От автора» он заявляет, что «выбрал форму рассказа, потому что она понятнее, сухие, отвлеченные рассуждения едва ли доступны молодым людям, получившим воспитание в за-

ведении искусственных минеральных вод, и, во всяком случае, должны показаться им несносными» [Салтыков-Щедрин 1972, 9: 5].

Методы. В процессе исследования мы опирались на предшествующий опыт анализа языковых единиц в художественном и публицистическом дискурсе в семантико-стилистическом и эмоционально-экспрессивном, коммуникативном и лингвокультурологическом аспектах [Wierzbicka 1997, Nacicsione 2001, Langoltz 2006, Shkurko + et al 2017, Faizullina, Fattahova 2016]. Эмпирической базой исследования послужила картотека объемом более 200 единиц, извлеченных путем сплошной выборки из художественных произведений М. Е. Салтыкова-Щедрина – «Помпадурсы и Помпадурши» и «Письма к тетеньке». Выдвинутая в статье проблематика решается в русле кардинальных теоретических проблем референции и коммуникации, а также интегрального освещения фразеологической и синтаксической семантики. При решении теоретических и практических задач используются такие методы, как наблюдение и лингвистическое описание, трансформация и элементы компонентного и дистрибутивного анализа.

Если в опоре на вышеизложенное попытаться осмыслить специфику языка произведений М. Е. Салтыкова-Щедрина в синтаксическом аспекте, то в поле зрения прежде всего попадают предложения-высказывания разговорного характера, получившие больший или меньший статус типизированных и фразеологизированных. Как свидетельствует М. А. Унковский, «речь самого Салтыкова была пропитана народными оборотами, что объясняется тем, что он детство провел в деревне, среди крестьян, и впоследствии, по роду своей службы, имел дело с простым народом» [Ефимов 1954: 317].

Если исходить из сатирической направленности его произведений, то следует отметить значимость семантики интенсивности (усиленности, преувеличения, гиперболы), средством реализации которой служит достаточно широкий круг предложений на базе гипотаксиса.

Категория интенсивности, поставленная в один ряд с такими категориями, как оценочность, образность, эмоциональность, служит приметой экспрессивной речи. Семантические компоненты 'в высокой степени', 'в высшей степени' (как и в ничтожно малой) имеют характер отступления от нормы, несоответствия ей, необычности традиционных представлений о количественных характеристиках тех или иных признаков. Семантика квантитативности в ее усилительном варианте находит свое воплощение в средствах разных языковых уровней. На уровне гипотаксиса она реализуется, прежде всего, фразеомоделями с местоименными коррелятами *так, настолько, столь, до того, до такой степени* и т. д., которые достаточно частотны в языке рассматриваемых произведений М. Е. Салтыкова-Щедрина: *Наконец, третий градоначальник имел столь малый рост, что не мог вмещать пространных законов и от натуги умер. Жена его только и делала, что с утра до вечера ела печатные пряники. Это зрелище до такой степени истязало его, что он с горя чуть-чуть не погрузился в чтение недоимных реестров.* [Салтыков-Щедрин 1972: 60] Интересно, что А. Вежицка подмечает близость суперлативных форм, в том числе и типа – *сладкий, как мед; глухой как пень* и градационно-следственных предложений типа «*настолько (такой) худой, так худ, что одежда болтается на нем как на вешалке*» и указывает, что они «кажутся близкими той сфере языковых фактов, которые обычно связывают с понятием гиперболы» [Вежицка 1990: 141]. Гиперболичность осознается и за счет вводящей фразы: «*Говорили, будто*», а также за счет явной фантастичности сообщаемой информации, где следствие приобретает статус абсурдности: *Говорили, будто, занимаясь рыбоводством, он дошел до того, что скрестил налима с лещом и что от этого произошла рыба, соединившая маслянистую тешку леща с налимьей печенкою* [Салтыков-Щедрин 1972: 224].

Достаточно употребительно и гиперболическое допущение типа «*хоть ложись и умирай*», свидетельствующее о возможных крайних последствиях, вытекающих из изложенного в главной части: *Легкомысленные приятели до того надоели, что просто хоть*

дома не показывайся. [Салтыков-Щедрин 1972: 332] <...> и тогда изменников хоть голыми руками хватай. [Салтыков-Щедрин 1972: 400] Семантика чрезмерности, избыточности передается и моделями с элементом *слишком / чересчур...чтобы*: *...Но и это недоразумение было улажено положительным удостоверением, что кушанья наготовлено слишком довольно, чтобы могли иметь место подобного рода опасения.* [Салтыков-Щедрин 1972: 17] Любопытно, что семантика высокой степени признака, будучи определяющей и охватывающей текстовое пространство, распространяется и на те случаи, где лексема, называющая предикативный или атрибутивный признак, не отличается семантической солидарностью с количественными смыслами, не стимулирует их: *Как бы то ни было, но старый Помпадур уехал, до такой степени уехал, что самый след его экипажа в ту же ночь занесло снегом...* [Салтыков-Щедрин 1972: 42] Семантика интенсивности пронизывает и авторскую речь, и речь персонажей, она представлена в несобственно-прямой речи: *Дошло до того, что он (Феденька) даже ее однажды упрекнул в тайном содействии интриге. Ее, которая... Ах!..* [Салтыков-Щедрин 1972: 199] Семантика суперлативной сферы охватывает и ряд других структур, нередко находящихся на периферии гипотаксиса. Это, прежде всего, конструкции уступительно-усилительного характера и устойчивые образования, восходящие к ним: *Что ни говори, как ни вертись, как бы то ни было и подобные.* Близки к ним и модели типа *уж на что, а...: ...Но ведь как ни говори, а рабий язык есть рабий язык, и ничего больше.* [Салтыков-Щедрин 1972: 42] *Уж на что я к Анне Ивановне привязан, а тоже, бывало, завидишь такую помпадуришу – чай, помнишь?* [Салтыков-Щедрин 1972: 29]

Формируются и интенсифицированные авторские ремарки, включающие компонент ‘более всего’, ‘более’, выполняющие и метатекстовые функции акцентирования отдельных фрагментов текста-высказывания: *Но что всего более волновало его, так это то, что он еще ничем не успел провиниться, как уже встретил противодействие. И что всего обиднее: не слышать даже, чтоб кто-нибудь премудрым его называл.* [Премудрый пескарь].

Семантика интенсивности взаимодействует с семантикой «градуальности» (Э. Сепир). Последняя, во-первых, сводится к фазисности, переходу от равной, ординарной степени признака к нарастающей и, наконец, высшей (*наиболее; больше, чем*), а во-вторых, к бинарному сопоставлению признаков при акцентировании второго из них. В произведении «Помпадур и Помпадурши» изложение ведется по нарастающей линии, причем заключительной оказывается фразеомодель – *дошло до того...что...: Эта женщина, всегда столь скромная, мягкая и даже слабая, вдруг дошла до такого испуга, что Помпадур начал опасаться, чтоб с ней не сделалась на улице истерика*. [Салтыков-Щедрин 1972: 62]

Фразеомодели с темпорально-уступительной семантикой, осложненной модусным смыслом внезапности, неожиданности, также составляют один из способов экспрессивного рассказа и передачи отрицательного спектра смыслов, неожиданности, произвольности происходящего: *Придет начальник, не успеет к «благим начинаниям» вплотную приступить – глядь – его уж сменили, нового шлют*. [Салтыков-Щедрин 1972: 199] Несвоевременность, нежелательность действия во второй части передается и в моделях типа *еще не..., а уж; чуть что...* и др.: *Еще все по горло сыты были, а мы уж кричали на всех перекрестках, голодали: Голод! Голод! Ну и докричались*. [Салтыков-Щедрин 1972: 250] Нередко улавливается и семантика обличения, например, пассивности, а не только минимальности временного интервала и неожиданности: – *Много он на своем веку овец перерезал, и все они какие-то равнодушные были. Не успеет ее волк ухватить, а она уж и глаза зажмурила, лежит, не шелохнется...* [Бедный волк]

В целом модально-оценочный фонд гипотаксиса включает и предложения с семантикой обусловленности, нередко осложненного характера, а также с семантикой неопределенности, неясности, ведущей к беспокойству, тревоге, чувству нестабильности, получающему обобщенный характер: *...Что случилось? Что означает это дерганье? Предвещает ли оно движение или остановку на месте? Приехали ли мы куда-нибудь хоть не туда, куда ехали, а туда, откуда выехали?* [Салтыков-Щедрин 1972: 221]

Наконец, заметим, что, осуществляя органический синтез художественно-беллетристического и публицистического стилей (А. И. Ефимов) и будучи непревзойденным мастером поэтики сатирической, М. Е. Салтыков-Щедрин предвосхищает тенденции функционирования русского языка в условиях господства чиновничье-бюрократического аппарата, а также в нестандартных, критических и экстремальных ситуациях жизни общества и индивида, связанных со сменой стереотипов, переоценкой ценностей. Это не только стремление приспособиться к новому слову и выражению, «присмотреться к хорошему слову, усыновить его себе» (например, к слову «содействие»), не только обтекаемая манера речи – «нужно не то чтобы лгать, но так объясняться, чтобы никто ничего не понимал» ... и смешение понятий с точки зрения положительно-отрицательного отношения – «Мерзавец, но на правильной стезе стоит», с точки зрения действительного и вымышленного и др.

Конструкции, аналогичные тем, которые представлены в языке произведений М. Е. Салтыкова-Щедрина, активно используются в современной публицистике, а также в художественной и художественно-документальной прозе. Совмещение несовместимого, выбор лучшего варианта из худших, пересечение реальности и ирреальности имеют место в следующих примерах: *Хоть и гнусный компромисс, но все-таки не самый гнусный*. [В. Аксенов. Новый сладостный стиль]; *Сволочь, конечно, но что-то в нем есть*. [Там же] Удивительное, странное, вызывающее недоумение становится приемлемым, не удивляющим, в то время как причинно-следственная связь получает статус неожиданной, незакономерной, противодействующей, границы между собственно каузальностью и уступительностью смещаются: *Так как наше производство не работает, одеты мы прилично*. (М. Жванецкий)

Итак, созданию характерного для сатирических произведений М. Е. Салтыкова-Щедрина метасмысла – преувеличение – гипербола – способствует экспрессивный контекст, включающий различные синтаксические конструкции, в большей или меньшей степени реализующие семантику интенсивности. Гиперболические значения передаются, как правило, за счет интеграции грамматиче-

ских и лексических показателей. Субъективная гиперболизация, не соответствующая объективному положению вещей, соединение несоединимого, смена ценностных ориентаций, совмещение реального и потенциального планов и т. п., то есть семантика контрастности, необычности, неожиданности способствует возникновению комического или саркастического эффекта.

Рассмотренные синтаксические модели, и прежде всего фразеомодели, где тесно переплетены и слиты информативные и коннотативные смыслы, составляют периферийно-переходную зону в системе гипотаксиса при пересечении его с паратаксисом, а также при движении его в сторону модально-вводных единиц и клишированных фраз. В функционально-текстовом аспекте подобные структуры становятся одним из ведущих средств представления позиции говорящего при осмыслении ценностной картины мира.

Литература

1. Акимов Г.Н. Новое в синтаксисе современного русского языка. М., 1990. 168 с.
2. Сковородников А.П. Экспрессивные синтаксические конструкции в современном русском литературном языке. Томск, 1992. 261 с.
3. Nurullina G.M., Yuan Tao, Sajakhova L.G., Usmanova L.A. Wind's Element in the Artistic World of Ivan Bunin: Semantic Strategies and Dominants // TARIH KULTUR VE SANAT ARASTIRMALARI DERGISI-JOURNAL OF HISTORY CULTURE AND ART RESEARCH. 2017, Vol. 6, Is. 5, pp.377–383
4. Nurullina G.M., Usmanova L.A. The Idiostyle of I. A. Bunin: Emotive and Semantic Dominants in Description of Natural Phenomena // Journal of Language and Literature, 2016, 7 (3), pp. 199–202
5. М. Е. Салтыков-Щедрин в воспоминаниях современников: Серия литературных мемуаров. М., 1975. Т. 1–2
6. Русские писатели: Биобиблиографический словарь: В 2 т. М., 1990. Т. 2. С. 209–218

7. Wierzbicka A. Understanding Cultures through their Key Words (English, Russian, Polish, German and Japanese), Oxford, Oxford University Press, 1997, 328 p.
8. Nacicsione A. Phraseological units in discourse: Towards applied stylistics, Riga, Latvian Academy of Culture, 2001, 239 p.
9. Langoltz A. Idiom Creativity: A cognitive Linguistic Model of Idiom-Representation and Idiom-Variation in English, Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 17, 2006, 325 p.
10. Shkurko V.Yu., Lukyanova Yu.K., Sergeeva E. Using Fictional Texts In Teaching Russian As A Second Native Language // Modern Journal of Language Teaching Methods. 2017, Vol. 7, Is. 10, pp. 59–63
11. Faizullina N., Fattahova N. Sign nature of the riddle: Ecolinguistic aspect // Journal of Language and Literature, 2016, Vol. 7, Is. 2, pp. 336–339
12. Ефимов А.И. История русского литературного языка: Курс лекций. М., 1954. С. 332–344
13. Салтыков-Щедрин М.Е. Полн. собр. соч.: В 20 т. М., 1972. Т. 9, 14
14. Вежбицка А. Сравнение – Градация – Метафора // Теория метафоры. М., 1990. С. 133–152

Ушакова А. П., Баярсайхан Х.

*Ярославское высшее военное училище противовоздушной
обороны имени Маршала Советского Союза Л. А. Говорова,
Ярославль*

Использование плакатов Z в качестве эмпирического материала при выполнении военно-научной работы иностранными курсантами

Аннотация. Рассматривается возможность использования плакатов Z как языкового материала в военно-научной работе. Представлены основные идеи плакатов: создание образа защитни-

ка, формирование ценностей общества, демонстрация патриотизма. Особое внимание уделяется специфике текстового содержания плакатов, в связи с этим даётся характеристика лексического наполнения, анализируется синтаксическое устройство рассматриваемого материала. Определяется роль плаката при изучении русского языка и культура, в деле формирования образа России.

Ключевые слова: плакаты Z, военно-научная работа, патриотизм, образ защитника, военный дискурс, агитация, культура.

В условиях сотрудничества стран в оборонной сфере важную роль играет эффективная межкультурная коммуникация военнослужащих. Участие в военно-научной работе является одним из средств повышения уровня речевых умений обучающихся. Военно-научные работы, выполняемые иностранными курсантами, часто характеризуются междисциплинарным подходом, сочетая в себе анализ языка, военной истории, культуры. В фокусе внимания находятся культура родной страны, специфика языковой ситуации на родине курсанта, некоторые особенности русского языка, сопоставление явлений родного и русского языков и т. д., в связи с чем организуется работа по следующим темам: «Образ воина в пословицах русского и монгольского языков», «Этимология названий воинских званий в русском языке», «Понятие Родина в русской и арабской языковой картине мира (на материале паремий)» и др. Не остаются без внимания и темы, связанные с Великой Отечественной войной: «Тема воинского товарищества в творчестве русских поэтов (на примере стихотворения В. Высоцкого «Он не вернулся из боя»); Моральные качества воина-защитника (на основе анализа произведений русских и алжирских поэтов)»; «Но помнит мир спасённый...» (тема подвига человека на войне в стихотворении Е. М. Винокурова «Москвичи»)), «Образ воина в пословицах и поговорках Великой Отечественной войны» и др.

Одним из актуальных направлений современных исследований является изучение военного дискурса, в связи с этим интересным представляется анализ языковых и тематических особенностей плакатов Z [1]. Обращение к исследованию языка плаката обуслов-

лено тем, что «плакат может быть осмыслен как свидетель и участник наиболее важных социально-политических событий эпохи потому, что ему присуще сопоставление с документом, отражающим дух времени через непосредственную вовлечённость в решение конкретных социальных проблем» [6, с. 3]. Плакат Z представляет собой современное явление, возникшее в XXI веке и связанное с проведением Специальной военной операции. Являясь инструментом визуальной коммуникации, плакат сообщает идеи путём использования вербальных и невербальных средств. Плакаты характеризуются краткостью, доступностью, доходчивостью, непротиворечивостью, благодаря лаконичности и максимальной информативности в минимальном количестве текстовой информации плакат становится привлекательным материалом для исследования. Анализ плакатов Z является не только инструментом языкового погружения, но и способом осмысления современных военных и социальных процессов в России. Это делает обращение к данному виду языкового и культурологического материала актуальным и значимым при формировании более глубокого понимания российских военных традиций и национальной идентичности. Потенциал плакатов Z в качестве эмпирического материала для исследования предоставляет широкие возможности, так как они могут быть использованы:

- для анализа лексического материала;
- описания синтаксического устройства текстов плакатов;
- изучения визуальных образов и их соответствия текстовому содержанию;
- определения риторических приёмов, используемых для формирования патриотических настроений;
- исследования культурного контекста;
- выявления особенностей национального характера, транслируемого через образы воина и страны.

Центральной идеей плакатов является создание образа воина. Этот образ формируется за счёт 1) названия основных качеств военнослужащего, в том числе и профессиональных: *Взгляд – решимость, сердце – огонь; С отвагой в сердце; Их ратная доблесть*

выше всяких слов; *Школа мужества; Стойкость*, вызывающая уважение; *Стойкость и бесстрашие; Решительность, бесстрашие и отвага; Доблесть и воля; Воля к победе; Мужество* закаляется в огне; *Мужество* – важнейшее качество воина; *Верность и преданность* – не просто слова и др.); 2) указания на ценность товарищества (*Станешь нам братом займи своё место в строю!; Нет уз святее товарищества; Трудным испытаниям отвечаем несокрушимым единством; Боевое братство; Сила армейского братства; Наша сила в нерушимом братстве*); 3) описания любви к Родине и обоснования необходимости её защиты (*Родина превыше всего; Россия – моя история, мои герои, моя душа, моя страна, мой путь; Во славу предков; Пока мы помним прошлое – у нас есть будущее; Мы там, где нужны; Гордиться славою своих предков не только можно, но и должно; Кто, если не мы; План корректировке не подлежит*).

В текстах плакатов военнослужащий предстаёт не только как защитник, но и как носитель высоких моральных принципов. Этот образ способствует формированию уважения к российской армии и её роли на международной арене. Понимание ценности для российского народа родины, уважительного отношения к армии, единства армии и народа не могут не остаться без внимания.

Основные идеи и образы плакатов формируют их языковое наполнение. В проанализированных 90 текстах плакатов доминирующими частями речи являются имена существительные (более 110 единиц) и имена прилагательные (около 30 единиц), используемые для акцентирования внимания на важных понятиях (*мужество, защита, воля* и др.) и ценностях народа (*братство, родина, победа, сила* и др.), для характеристики защитника отечества (*верность, преданность, сила, стойкость, громовержцы, богатыри, мужественные подвиги* и др.). Глагольные формы (около 20 единиц) используются для создания образа военнослужащего, предпринимающего активные действия для защиты родины. При этом глаголы употребляются преимущественно в форме настоящего времени (*Мы знаем, за что сражаемся; Мы не начинаем войны, мы их заканчиваем; Мужество закаляется в огне* и др.), указывающей на актуальность

действий в момент речи. Глаголы совершенного вида будущего времени свидетельствуют о необходимости достижения поставленных целей, Например: *Станешь нам братом. Займи своё место в строю!*; *Грозы сии пойдут во славу России* и др. Глаголы совершенного вида прошедшего времени в текстах плакатов обозначают действие, «тесно связанное по своему результату с планом настоящего времени» [5, с. 627]. Ср.: *Время **выбрало** нас; Родина **позвала***. В отличие от плакатов времён Великой Отечественной войны в текстах плакатов Z редко употребляются формы повелительного наклонения (*Покажи на деле, что ты русский; Станешь нам братом. Займи своё место в строю!*), что свидетельствует об отсутствии прямого призыва к действию. На желательность, необходимость, обязательность совершения действий указывают тексты с использованием модальных слов, например: *Гордиться славою своих предков не только **можно**, но и **должно*** и др.

В связи с лаконичностью тексты плакатов Z представляют собой преимущественно простые предложения, среди которых распространены номинативные. Ср.: *Защитник; Воля к победе; Доблесть и воля; Боевое братство; Долг. Честь. Отвага; Школа мужества; Громовержцы отчизны; Россия. Моя история. Мои герои. Моя душа. Моя страна мой путь; Моя история. Моя страна. Мой путь* и др. «Основная функция всякого номинативного (назывного) предложения – описание. Такие односоставные предложения обладают не столько экспрессивными качествами, сколько выразительным описательным потенциалом. Они обозначают субъект, характеризуют его, вводят в контекст» [4]. Такие предложения передают яркий образ защитников, их деятельности, обстановки в мире. Кроме этого, представлены двусоставные предложения, в которых отсутствует спрягаемый глагол. Ср.: *Взгляд – решимость, сердце – огонь; Родина превыше всего; Наша сила в нерушимом братстве; Наше дело правое; Мужественные подвиги достовернее слов; Мужество – важнейшее качество воина; Верность и преданность – не просто слова* и др. В приведённых контекстах даётся характеристика предмета речи, представлена его положительная оценка. Как отмечает Н. А. Герасименко, «семантика характеристики – од-

но из типовых значений неглагольных предложений, это широкое понятие, включающее множество аспектов описания предмета: собственно признак (внешний вид, форма, размер, цвет и под.), предназначенность, состояние и т. д.» [1, с. 110]. С помощью таких конструкций создаётся образ защитника русской земли, отмечаются его основные качества, даётся оценка его деятельности. С помощью степени сравнения (*превыше, достовернее, важнейшее* и др.) демонстрируется чувство долга, создаётся впечатление превосходства, уникальности, важности совершаемых дел.

В текстах плакатов используются неполные и односоставные предложения. Ср.: *Всей мощью огня; Точно в цель; Во славу предков; Нет выше чести; Нет уз святее товарищества*. Их наличие обусловлено тенденцией плакатов к лаконичности и максимальной информативности в минимальной форме. В подобных построениях акцентируется внимание на активном действии (*Всей мощью огня; Точно в цель; Во славу предков* и др.), подразумевается защита, атака, поражение цели. Кроме того, описывается состояние, свойственное предмету речи (*Нет выше чести; Нет уз святее товарищества* и др.). Подобные высказывания могут эффективно передавать идеи, благодаря им создаётся образ силы, подчёркивается точность и эффективность действий армии, формируется ощущение уверенности и надёжности, показывается стремление к достижению цели.

Часто в текстах плакатов наблюдается использование предложений с субъектом, выраженным личным местоимением *мы*. Ср.: *Пока **мы** помним прошлое – у нас есть будущее; Кто, если не **мы**; **Мы** не начинаем войны, **мы** их заканчиваем; **Мы** знаем, за что сражаемся; **Мы** там, где нужны; **Мы** русские, **мы** все одолеем* и др. С помощью субъекта *мы* выражается идея единства населения и армии, формируется чувство сопричастности адресата к происходящим событиям. Сплочённость народа прослеживается и в предложениях с отсутствующим субъектом. Ср.: ***Готовы** исполнить свой долг; **Срываем** атаки упреждающими ударами; **Трудным** испытаниям **отвечаем** несокрушимым единством* и др. Кроме этого, с целью создания идеи единения гражданского населения и военнотруж-

щих ради достижения общей цели, солидарности, сотрудничества используются притяжательные местоимения. Ср.: *Наше* дело правое; *Россия. Моя история. Мои герои. Моя душа. Моя страна мой путь; Моя история. Моя страна. Мой путь; Наша* сила в нерушимом братстве. В данных контекстах местоимения указывают на оппозицию *свой / чужой*. Усиливает противопоставление повтор местоимения *мой*, употребляемого здесь в значении ‘такой, который относится к говорящему как к члену какого-либо общества, коллектива или состоит из кого-либо, включая говорящего’ [2, с. 543]. Благодаря такому текстовому наполнению плакатов читатель (адресат) ощущает связь с историей страны, понимает личную ответственность за выполнение общего дела.

В рассматриваемых плакатах нет прямой агитации и призывов, плакаты отражают то, что важно для страны в нелёгкое время. Плакаты Z подчёркивают связь народа с родиной, способствуют росту национального сознания.

Обращение к анализу плакатов Z позволит:

- совершенствовать коммуникативную компетенцию;
- развивать навыки критического мышления;
- развивать навыки исследователя;
- углублять знания о российской культуре;
- осознавать ключевые ценности современного российского общества;
- углублять межкультурное понимание;
- создавать условий для эффективного межкультурного диалога.

Исследования плакатов Z способствует формированию образа России как страны с многовековой историей, сильными патриотическими традициями и сплочённым обществом. Россия предстаёт как государство, которое ценит историю, защищает свои интересы и гордится вооружёнными силами. Через анализ плакатов перенимается опыт осмысления военной службы как высокого долга перед родиной, осознаётся роль символов и лозунгов в укреплении боевого духа и сплочённости воинских коллективов. Кроме того, исследование языка плакатов – это уникальный опыт изучения языка

через призму визуальной культуры, что помогает лучше понять ценности российского общества.

Литература

1. Герасименко Н. А. Структурно-семантические особенности русских двусоставных неглагольных предложений // Обучение иностранным языкам в условиях ограниченной языковой среды: сборник статей научно-практического семинара с международным участием, Москва, 20-21 января 2022 года. М.: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный университет имени А. Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство)», 2022. С. 107–111.
2. Морковкин В. В., Богачёва Г. Ф., Луцкая Н. М. Большой универсальный словарь русского языка / Гос. Ин-т рус. Яз. им. А. С. Пушкина; под ред. В. В. Морковкина. – М.: Словари XXI века, 2017. – 1456 с.
3. Плакаты Z [Электронный ресурс]. URL: https://z.mil/spec_mil_oper/media/video/plakat.htm?ysclid=m6acjy0zqm845253602 (дата обращения: 26.03.2025).
4. Подкина Ю. В. Функции односоставных предложений в текстах периодической печати // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2014. №3-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/funktsii-odnosostavnyh-predlozheniy-v-tekstah-periodicheskoy-pechati> (дата обращения: 18.04.2025).
5. Русская грамматика : [в 2 т.] / Акад. наук СССР, Ин-т рус. яз. ; [редкол.: д. филол. н. Н. Ю. Шведова (гл. ред.) и др.]. Москва : Наука, 1980–1982. Т. 1: Фонетика. Фонология. Ударение. Интонация. Словообразование. Морфология / [Н. С. Авилова, А. В. Бондарко, Е. А. Брызгунова и др.]. 1982. 783 с.
6. Спешилова А. Ю. Плакат времен второй мировой войны: жанровые разновидности, композиция, язык: автореферат ... кандидата филол.наук. Москва, 2008. 23 с.

Формирование уважения к Российской Федерации у иностранных курсантов военных вузов

Аннотация. В статье рассматривается опыт формирования уважения к Российской Федерации у иностранных военнослужащих военно-морских вузов на примере учебных текстов по русскому языку как иностранному, интерактивных методов и уроков-экскурсий. Автор демонстрирует, как при подготовке иностранных военнослужащих через знакомство с культурой, историей, традициями России, с ратными подвигами российской армии и флота постепенно достигается одна из ведущих воспитательных целей — формирование уважения к Российской Федерации.

Ключевые слова: воспитательная цель, иностранные военнослужащие, русский язык как иностранный (РКИ), учебные тексты, просветительский урок, интерактивные методы обучения.

Подготовка иностранных военнослужащих (ИВС) является одним из ключевых аспектов международного сотрудничества Министерства обороны Российской Федерации с дружественными странами и обладает богатой историей. «С 1945 года в военных учебных заведениях Советского Союза и Российской Федерации было подготовлено более 300 тысяч иностранных военнослужащих из 117 стран мира. В настоящее время в военных образовательных организациях Министерства обороны Российской Федерации обучается около 10 тысяч военнослужащих из 56 иностранных государств. Их подготовку осуществляют 14 военных академий, два военных университета и 11 училищ», — сообщил в октябре 2024 года во время брифинга с военными атташе начальник 3-го управления Главного управления кадров МО РФ капитан 1-го ранга Евгений Вяткин [3].

Условия обучения иностранных курсантов и офицеров в российских военных учебных заведениях создают хорошие возможности для формирования их сознания и мировоззрения. Основной задачей воспитательной работы с ИВС может стать формирование их отношения к России. Это осознанное и стабильное психологическое отношение к явлениям и процессам, которые прямо или косвенно связаны с российской культурой, народом, государственными институтами и Вооруженными Силами. Данное отношение будет оказывать воздействие на профессиональное поведение иностранных выпускников российских военных вузов, а также на их позиционирование в условиях гибридной войны, объявленной коллективным Западом России. Важность формирования уважения к Российской Федерации у иностранных курсантов сложно переоценить, поскольку многие из иностранных выпускников наших военных учебных заведений в будущем станут представителями военной, государственной и дипломатической элиты в своих странах.

За период обучения ИВС в России возможно создать достаточно полное и убедительно позитивное впечатление о России как о государстве, её национальных традициях, менталитете, армии и культуре. Традиционно в воспитательном процессе военного вуза принимают участие три субъекта: воинский коллектив, командир-воспитатель и курсанты. Однако в условиях работы с ИВС, несомненно, большая часть воспитательного процесса возложена и на преподавателей русского языка как иностранного (РКИ) [8]. Уже на подготовительном курсе преподаватели РКИ уделяют особое внимание формированию уважительного отношения к России.

Воспитательный процесс ИВС как неотъемлемая часть образовательного процесса реализуется преподавателями русского как иностранного на занятиях РКИ и во внеурочное время. Рассмотрим более детально учебные тексты на занятиях по русскому языку как иностранному, интерактивные методы и экскурсии.

В ходе анализа учебного материала нами было отмечено, что можно выделить следующие **основные тематические категории**, которые помогают достигать воспитательных целей:

1. архитектурное наследие;
2. литературное наследие;
3. традиционные семейные ценности;
4. научные и технические достижения;
5. спортивные достижения;
6. выдающиеся личности российской истории;
7. Вооружённые Силы Российской Федерации, Военно-Морской Флот;
8. Великая Отечественная война 1941-1945 годов и блокада Ленинграда;
9. международные отношения России с другими странами.

Рассмотрим более детально предложения из текстов, с которыми работают курсанты. Пожалуй, одной из самых первых тем, с которой знакомятся ИВС, является **архитектурное наследие России**: *«Москва — это огромный культурный центр, в котором находятся самые лучшие музеи, театры, художественные выставки, картинные галереи, концертные залы, которые приглашают всех москвичей и гостей столицы»* [4, с. 185], *«Современное московское метро — это самый любимый, надёжный, быстрый, удобный и чистый вид городского транспорта»* [4, с. 188], *«Россия — большая и красивая страна»* [2, с. 134], *«В Пушкине старинные парки и дворцы, прямые улицы, красивые дома и памятники, известные музеи и институты»* [2, с. 153], *«Курсанты уже знают, что в Санкт-Петербурге находится всемирно известный музей Эрмитаж»* [2, с. 159]. Наша цель достигается с помощью прилагательных с положительной коннотацией: «огромный», «самые лучшие», «надёжный», «быстрый», «удобный», «чистый», «большая», «красивая», «старинные», «известные», «всемирно известный». Описывая Санкт-Петербург, авторы текстов используют названия «город мировой культуры и искусства», «город военной славы», «город-музей»: *«Мы гордимся Санкт-Петербургом — городом мировой культуры и искусства, городом военной славы»* [11, с. 59],

«Санкт-Петербург – это город-музей. Каждый, кто побывал в Петербурге, на всю жизнь запомнит его прекрасные архитектурные ансамбли, дворцы и соборы, гранитные набережные и мосты» [1, с. 58]. Все эти примеры постепенно помогают формировать у иностранных курсантов положительное отношение к российским городам и архитектуре. Работа с подобными текстами является неотъемлемой частью обучения, особенно перед очным посещением дворцов, музеев или выставок.

В учебниках и изданиях речь идёт о **литературном наследии**: *«Мне нравятся короткие рассказы, написанные А.П. Чеховым»* [5, с. 78], *«В зданиях Военно-морского политехнического института в 19 веке находился Лейб-гвардии гусарский полк, в котором служил известный русский поэт и воин Михаил Юрьевич Лермонтов»* [1, с. 41], *«История Царского Села неразрывно связана с именами людей, которых знает и любит Россия. Здесь жили и творили А.С. Пушкин, М.Ю. Лермонтов, А.А. Ахматова и многие другие»* [10, с. 23]. На занятиях русским языком иностранные курсанты знакомятся с творчеством известных русских поэтов и писателей, читают тексты о местах, где они жили и творили. На подготовительном курсе ИВС читают сказки «Репка» и «Три медведя», на основных курсах в учебных пособиях встречаются отрывки из произведений

А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, С.А. Есенина, Н.С. Гумилёва, Ф.И. Тютчева и других.

Тема **традиционных семейных ценностей** занимает важное место в текстах. Будущие офицеры (и России, и других стран) должны воспитываться на положительных примерах брака, любви к родителям и к своим детям: *«Мы поженились, когда нам исполнилось 18 лет. Мы вместе уже 20 лет, у нас две прекрасные дочери»* [5, с. 59], *«— У вас большая семья? — Да, у меня очень большая дружная семья: жена и шесть детей. Две старшие дочери — студентки экономического факультета МГУ, а младшие сыновья и дочери учатся в школе»* [5, с. 60], *«— А какие ещё семейные традиции у вас есть? — Совместный семейный отдых, поездки на Волгу. Я родилась на Волге, и каждый год мы вместе с мужем ез-*

дим туда отдыхать» [5, с. 61], «Мария Елисеева — художница. У неё есть всё: большой красивый дом, четверо детей, любящий муж и интересная работа. Она может путешествовать, заниматься семьёй и творчеством» [6, с. 13], «У него есть семья, есть дорогие ему люди, и мы всегда будем рядом», — сказала жена Алексея Немова, четырёхкратного олимпийского чемпиона, пятикратного чемпиона мира, перед его возвращением» [6, с. 127], «Для русских семей, в которых часто несколько поколений живут вместе, понятие семейного очага, дома связано с бабушкой» [5, с. 45], «Наташа и Антон поженились в прошлом году. У них молодая, но очень дружная семья. Всё своё свободное время они проводят вместе» [4, с. 100].

О **научных и технических достижениях** нашей страны ИВС также начинают узнавать на занятиях по русскому языку: «Периодический закон химических элементов был открыт русским учёным-химиком Д.И. Менделеевым в 1869 году» [5, с. 13], «В 2003 году российский физик В.Л. Гинзбург получил Нобелевскую премию за научное открытие, связанное с медициной. Это открытие, сделанное учёным, помогает людям сохранить здоровье и продлить жизнь» [4, с. 70], «Теория о строении Солнечной системы, созданная Николаем Коперником, изменила представление людей о Вселенной» [4, с. 74], «В Петербурге Ломоносов основал первую в России химическую лабораторию. Там он провёл много химических и физических опытов. Ломоносов явился основателем новой науки — физической химии» [1, с. 94], «4 октября 1957 года считается днём начала космической эры. В этот день в СССР запустили первый искусственный спутник Земли. В спутнике находились приборы, передававшие на Землю научную информацию о космосе» [1, с. 142], «12 апреля 1961 года в Советском Союзе был осуществлён первый в истории человечества космический полёт» [1, с. 144], «18 марта 1965 года в 8 часов 55 минут по московскому времени лётчик-космонавт Алексей Леонов впервые в истории вышел в открытый космос» [1, с. 144].

В текстах по дисциплине «Русский язык как иностранный» упоминаются **спортивные достижения** Российской Федерации и

Советского Союза: *«Российский спортсмен — пловец Александр Попов — выиграл золотую медаль на Международной олимпиаде в Сиднее»* [4, с. 44], *«Россия показала всему миру триумф своих спортсменов в Олимпийских и в Паралимпийских играх»* [11, с. 390], *«Играя за команду СССР, Владислав Третьяк 24 раза приво-
дил команду к золотым медалям на различных международных
форумах»* [12, с. 469].

Далее приводятся примеры предложений, в которых позитивный образ России формируется при обращении к **выдающимся личностям российской истории**: *«Исторические книги описывают Петра I как необыкновенного человека. Он обладал большой физической силой, мог один выполнить работу для нескольких человек»* [1, с. 102], *«При Петре Россия стала великой державой, которая обладала промышленностью, сильной армией и военно-морским флотом»* [1, с. 107], *«Люди помнят о храбром и смелом полководце А.В. Суворове»* [11, с. 47], *«Г.К. Жуков сыграл большую роль в победе над фашистской Германией»* [11, с. 105], *«За время командования флотом Фёдор Ушаков не потерял ни одного корабля, ни один моряк под его началом не попал в плен»* [11, с. 255].

Безусловно, тема **Вооружённых Сил Российской Федерации и Военно-Морского Флота** занимает одно из центральных мест в обучении русскому языку в Военно-морской академии. У будущих иностранных офицеров формируется уважение к нашей армии и флоту, а также военным победам России. В предложении слова «победа» и «победы» встречаются в сочетании с прилагательными «важная» и «крупные», которые подчёркивают их значимость: *«При Петре российская армия одержала важную победу над шведской армией в сражении под Полтавой, а молодой российский флот — крупные победы на Балтийском море»* [1, с. 108]. Можно встретить причастие, образованное от глагола «победить», — «флот, победивший шведов»: *«Очень быстро вырос молодой русский флот, победивший шведов на море»* [1, с. 134]. О силе нашего флота говорит тот факт, что он полностью уничтожил «турецкий флот, считавшийся в те времена сильнейшим в море»: *«В ходе Чесменской битвы русские моряки полностью уничтожили в*

Средиземном море турецкий флот, считавшийся в те времена сильнейшим в мире» [10, с. 38]. В результате победы российский флот получил «мировую славу»: «Победа в Чесменской битве принесла русским морякам мировую славу» [10, с. 38]. В нижеперечисленных предложениях подчёркивается роль ВМФ в научно-географических открытиях и мировых рекордах: «Благодаря российскому флоту на карту был нанесён шестой континент (Антарктида). В начале 20 века корабли российского флота ходили в кругосветные плавания» [9, с. 5], «Выпускники водолазной школы в Кронштадте отличались высоким профессиональным мастерством, не раз устанавливали мировые рекорды по глубине погружения» [10, с. 43]. Помимо воспитательной функции данные тексты несут для ИВС также информирующую функцию — специальная лексика необходима им для успешного обучения по другим предметам в будущем, например, «дизель-энергетическая установка», «миноносец», «линкоры», «танкеры», «рефрижераторы» и «ледокол»: «Первая в мире подводная лодка с дизель-электрической энергетической установкой была создана в России в 1908 году» [10, с. 65], «В разные годы на петербургских заводах были построены первый в мире миноносец, первые в России линкоры, танкеры, рефрижераторы, ледоколы. В Петербурге впервые в мире начали сооружать гражданские суда с ядерной энергетической установкой – атомные ледоколы» [1, с. 134].

В учебных текстах на уроках РКИ отдельное место занимает **Великая Отечественная война и блокада Ленинграда**, иностранцы узнают о героизме и подвигах советской армии. Например, в предложении акцентируется внимание на том, что «солдаты прямо с парада уходили защищать столицу»: *«Шла война, враг был под Москвой. Солдаты прямо с парада на Красной площади уходили защищать столицу» [4, с. 201]. В текстах говорится о победе советских войск над фашистской Германией: «В 1945 году на Красной площади состоялся Парад Победы в честь победы советских войск над фашистской Германией» [11, с. 49]. В следующем предложении авторы пишут о роли моряков Балтийского флота в защите Ленинграда, наречие «мужественно» усиливает глагол: «В*

годы Великой Отечественной войны моряки Балтийского флота мужественно защищали Ленинград и Таллинн, потопили 591 боевой и вспомогательный корабль, 624 транспортных корабля врага, высадили 24 десанта» [10, с. 48].

И, наконец, в текстах повествуется о **международных отношениях России с другими странами**: «В Москве более ста посольств и дипломатических служб» [1, с. 84], «Делегации многих стран посещают с официальными визитами Санкт-Петербург. Высокие гости знакомятся с культурой Санкт-Петербурга, с его дворцами, музеями, театрами. Они встречаются с губернатором Санкт-Петербурга, ведут с ним переговоры о сотрудничестве» [1, с. 104], «Это Георгиевский зал в Кремле. В этом старинном кремлёвском зале Президент России встречает иностранные делегации» [4, с. 20].

Некоторые темы тесно взаимосвязаны. Так, например, архитектурное наследие и военные победы России (СССР, Российской империи), поскольку многие храмы и соборы строились в честь побед нашей армии: «Казанский собор стал фактически одним из памятников этой великой победы. Здесь до сих пор хранятся трофеи Отечественной войны, взятые на поле боя: знамёна и штандарты французской армии (всего 107 штук), ключи от 8 крепостей и 17 городов, взятых русскими войсками, и даже жезл французского маршала Даву» [10, с. 5].

Ещё одним форматом, который позволяет воспитывать ИВС, являются **уроки, посвящённые Дням воинской славы и государственным праздникам России**. Наши преподаватели русского языка рассказывают курсантам и офицерам о традициях и истории Дня защитника Отечества, Дня Победы, Дня полного освобождения Ленинграда от фашистской блокады, Дня Военно-Морского Флота и других памятных датах согласно графику информирования после занятий. В качестве наглядного материала используются иллюстрации, видео и электронные презентации.

Кроме того, хочется рассказать об **интерактивных форматах и экскурсиях** для ИВС. В честь 81-й годовщины полного освобождения Ленинграда от фашистской блокады на специальном фа-

культете Военно-морской академии был проведён **просветительский урок с очками виртуальной реальности**. Активисты Санкт-Петербургского регионального отделения Всероссийского общественного движения «Волонтёры Победы» совместно с преподавателем русского языка рассказали иностранным курсантам о том, как жили ленинградцы в годы блокады. Целью просветительского урока стало формирование у ИВС понятия об истории города через воспоминания ленинградцев.

В начале урока семантизировалась новая и безэквивалентная лексика такая, как, «полуторки» — автомашины с грузоподъёмностью 1,5 тонны, которые ввозили по льду Ладожского озера по «Дороге жизни» в осаждённый город продовольствие, а обратно на них эвакуировали детей и женщин; «зажигалки» — боеприпасы, предназначенные для вызывания пожаров и разрушения оборудования воздействием высоких температур, которые жители Ленинграда собирали и уничтожали. В ходе закрепления лексики курсанты просматривали небольшие фрагменты видео-воспоминаний жительницы блокадного Ленинграда Смольяниновой Г.В., в которых эта лексика активно используется.

В основной части урока был просмотр VR-фильма «Блокада Ленинграда» и обсуждение после просмотра. Данный короткометражный фильм основан на воспоминаниях ветерана Великой Отечественной войны, заслуженного педагога и почётного жителя Санкт-Петербурга Строгановой Надежды Васильевны. Благодаря проекту есть возможность изучать историю не только по текстам в учебниках, но и виртуально переноситься в прошлое и наблюдать за ходом истории блокадного Ленинграда. Технология полного погружения позволяет иностранцам лучше понять происходящее. Фильм на русском языке, дополнительно доступны субтитры на английском, испанском и немецком языках. В ходе урока ИВС вырабатывали компетенции на основе рецептивных навыков в аудировании, продуктивных навыков в говорении во время обсуждения. У иностранных курсантов сформировалось представление о таких реалиях, как «блокада Ленинграда», «Дорога жизни», «полуторка»,

«хлебные карточки», «Коридор смерти», «зажигалка», «Лента Ленинградской Победы» и других.

В январе 2025 года курсанты Военно-морской академии посетили **экскурсию на передвижной выставке «Поезд Победы»**. Это 10 тематических вагонов, посвящённых отдельным событиям и вехам Великой Отечественной войны. На выставке с помощью дополненной реальности, аудиогuida и восковых фигур была воссоздана историческая обстановка. Так, благодаря получению информации одновременно по трём каналам — зрительному, слуховому и осязательному — эффективность воздействиякратно возрастает.

Таким образом, воспитательная цель занятий РКИ — формирование уважения к Российской Федерации, традициям и культуре нашей армии и флота — реализуется в ходе использования различных форматов обучения, при этом эффективными являются как работа с учебными текстами, так и интерактивные методы (урок-экскурсия и урок с очками виртуальной реальности).

Литература

1. Веракша Т.В., Вязникова В.Т., Минченкова А.И., Погорельская Л.И., Сенина Е.Ф., Степанова И.С. Русский язык как иностранный. Практикум для предвузовской подготовки. Часть II. СПб., ВМИИ, 2017. — 146 с.
2. Веракша Т.В., Минченкова А.И., Погорельская Л.И., Рукавицына О.Н., Сенина Е.Ф., Степанова И.С. Русский язык. Практикум для предвузовской подготовки. Часть I. СПб., ВМИИ, 2016. — 162 с.
3. Военным атташе рассказали об организации обучения иностранных военнослужащих РФ // Министерство обороны Российской Федерации: [сайт]. 2024. 16 окт. URL: <https://guk.mil.ru/vne-navigacii/news/item/608215> (дата обращения: 19.03.2025).
4. Дорога в Россию: учебник русского языка (базовый уровень). — 17-е изд. — СПб.: Златоуст, 2024. — 256 с.

5. Дорога в Россию: учебник русского языка (первый уровень — I). — 17-е изд. — СПб.: Златоуст, 2024. — 200 с.
6. Дорога в Россию: учебник русского языка (первый уровень — II). — 11-е изд. — СПб.: Златоуст, 2023. — 184 с.
7. Дорога в Россию: учебник русского языка (элементарный уровень). — 19-е изд. — М.: ЦМО МГУ им. М.В. Ломоносова; СПб.: Златоуст, 2022. — 344 с.
8. Киселёв Г.Б. Воспитание курсантов военных вузов на основе системы личностно-профессионального саморазвития [Электронный ресурс] // ИСОМ. 2010. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vospitanie-kursantov-voennyh-vuzov-na-osnove-sistemy-lichnostno-professionalnogo-samorazvitiya> (дата обращения: 19.03.2025).
9. Погорельская Л.И. Русский язык. Практикум по обучению чтению (на материале текстов по страноведению). СПб.: ВМПИ, 2014. — 142 с.
10. Погорельская Л.И. Русский язык. Синтаксис научной речи. Ч.3. СПб.: ВМПИ, 2022. — 147 с.
11. Русский язык (как иностранный): учебник (базовый уровень) / И.А. Антипова, О.Ю. Сидорова, И.В. Смирнова, А.А. Федоренко; под общ. ред. проф. Т.Е. Токаревой — М.: ВУ, 2019. — 531 с.
12. Русский язык (как иностранный): учебник (первый сертифицированный уровень) / Э.Н. Анохина, И.А. Антипова, Т.С. Павлова, О.Ю. Сидорова, И.В. Смирнова, А.А. Федоренко; под общ. ред. проф. Т.Е. Токаревой — М.: ВУ, 2019. — 615 с.

Некоторые аспекты формирования лексики периода Великой Отечественной войны

Аннотация. Статья посвящена анализу некоторых аспектов формирования лексики в период Великой Отечественной войны, а именно особенностям процесса метафоризации. Проанализированы способы возникновения метафор, отражающих языковые реалии периода ВОВ.

Ключевые слова: Великая Отечественная война, метафора, сходство, аналогия.

Общеизвестно, что язык и общество неразрывно связаны между собой. Особые условия для взаимодействия языка и действительности создают периоды активности экономической, общественно-политической и культурной жизни социума [4:151].

События глобального масштаба порождают лексику, отражающую реальность данного периода жизни общества. Так, недавняя пандемия, вызванная короновирусной инфекцией, явилась событием планетарного масштаба, и язык мгновенно отреагировал на трагическое явление, охватившее весь мир, появлением большого слоя лексики, отражающей новую реальность. Практически для любого современного человека понятны и близки такие, рождённые в этот период лексемы, как «ковид», «локдаун», «нулевой пациент».

В жизни советского народа периодом, оказавшим огромное влияние на все сферы жизни, явилась Великая Отечественная война. И язык испытал на себе непреодолимое воздействие такого мощного экстралингвистического явления, коим является ВОВ.

Война оставила значительные следы в лексике русского языка. Язык обогатился появлением новых слов, которые ассоциируются в наши дни именно с тем периодом.

Значительный пласт рождённой в годы войны лексики связан с метафоризацией. Метафора отражает способность человека улавливать и создавать сходство между очень разными индивидами и классами объектов. Метафора как средство образности возникает не столько для того, чтобы описывать мир, сколько для того, чтобы его интерпретировать, оценивать и выражать к нему субъективное отношение [1: 15].

Варианты сходства, на основе которого возникает метафора, различны. Это может быть сходство формы, сходство внешнего вида, сходство производимого впечатления, сходство местоположения, сходство в структуре оценок, сходство в способе представления действий, сходство функций.

Военная лексика очень продуктивна в развитии переносных значений. Пополнение военной лексики ВОВ происходило за счет общеупотребительной лексики, поэтому метафорические термины обычно понятны без лишних пояснений. [3: 67].

Распространёнными способами метафоризации военной лексики являлись образования метафор по сходству формы, положения, действий и движений.

Так, например, по сходству формы слова «клещи», «тиски», «кольцо», «подкова», «котёл», «мешок», имеющие в довоенный период значение обиходных бытовых предметов, в период Великой Отечественной войны стали обозначать манёвры обхвата и окружения противника.

Пример метафоризации по сходству в способе действий представлен в прозвище военного легкового автомобиля ГАЗ-67 - «козлик». Этот автомобиль отличался прыгучестью, т.к. у этих машин была очень жёсткая подвеска. Поездка на автомобиле была сродни катанию на козле.

Очень часто один и тот же объект имел не одно, а несколько метафорических названий, поскольку для индивида «слово играет роль своеобразного якоря, ориентира, посредством которого на разных уровнях осознаваемости «высвечивается» некоторый фрагмент предшествующего (вербального и невербального) опыта индивида» [2: 32]

Так, самолету Ил-2 советская пехота дала прозвища «иллюша» (по аналогии с фамилией главного конструктора самолёта Илюшина) и «горбатый» (по горбтому силуэту кабины). А вот лётчики-истребители называли Ил-2 «утюгом» на основании того, что штурмовик не был достаточно манёвренным.

Различные варианты аналогии, на основе которой возникает метафора, проявляются в названиях самолёта У-2.

У-2 на основе сходства функций называли «летающей партой», т.к. он применялся для учебных тренировок будущих летчиков.

Его называли «почтарем», т.к. он часто выполнял функции связного самолета.

Было у самолёта прозвище «карапуз», основанное на сходстве по форме.

«Ласточка», название, использовавшееся в женских легкобомбардировочных полках, - метафора эмоциональная.

Не всегда известна аналогия, на основании которой родилась метафора. Ярким примером служит происхождение в годы ВОВ поистине всемирно известного названия бесствольных систем полевой реактивной артиллерии БМ-13 – «Катюша».

Существуют различные версии происхождения легендарного названия. Согласно первой версии на происхождение названия повлияла ассоциация с одноименной песней Матвея Блантера и Михаила Исаковского: «выходила на берег Катюша, на высокий берег, на крутой». Как известно, первое боевое крещение новое изобретение приняло в Смоленской области в районе города Рудня, где установки производили выстрелы с крутой горы. Отсюда и ассоциация с крутым берегом в песне «Катюша».

По второй версии название возникло на основе эмоциональной реакции бойца на работу БМ-13, выраженной восклицанием: «Вот это песенка!», и ответом его сослуживца: «Катюша!»

Эти две версии являются наиболее распространёнными в трактовке происхождения названия одного из символов победы, чудо-оружия – «Катюши».

Существуют и другие трактовки. Например, есть версия, что название дано по индексу «К», расположенному на корпусе установки и обозначающему завод-изготовитель – завод имени Коминтерна. Связывают название и с наименованием снарядов, используемых установками БМ-13, – «КАТ».

Военная тема породила огромный языковой материал. Война как период особенного общественного напряжения получила широчайшее отражение в языке. «Среда обитания «здесь и сейчас» под давлением условий жизни и деятельности общества постоянно вводит в язык и речь новые вербальные единицы» [4:152], это приводит к изменению и обогащению языковой картины мира.

Литература

1. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. – 2-е изд., испр. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 896 с.
2. Залевская А.А. Языковое сознание и описательная модель языка // Методология современной психолингвистики: сб. статей. Алтайский гос. ун-т. М.: Барнаул. 2003. С. 32–49.
3. Лазаревич С.В. Лексика и фразеология русского военного жаргона (семантико-словообразовательный анализ): Дис... канд. филол. наук. – Н.Новгород, 2000. – 251 с.
4. Лебедева С.В., Денисова В.В., Дмитриева Е.В. Язык и действительность: некоторые аспекты фзаимодействия // Теория языка и межкультурная коммуникация. 2021. № 1 (40). С. 151–158.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

<i>АЛЕКСЕЕНКО Светлана Николаевна</i>	Преподаватель кафедры русского языка Михайловской военной артиллерийской академии
<i>АРМЕНКОВ Анатолий Андреевич</i>	Преподаватель кафедры русского языка Военного института железнодорожных войск и военных сообщений Военной академии материально-технического обеспечения имени А.В. Хрулёва
<i>БАЯРСАЙХАН Хишигдалай</i>	Курсант специального факультета Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны имени Маршала Советского Союза Л.А. Говорова
<i>БЕКЕЗИНА Татьяна Анатольевна</i>	Старший методист, преподаватель РКИ ООО Центр «Златоуст»
<i>БЕЛЯЕВА Вероника Николаевна</i>	Кандидат филологических наук доцент кафедры русского языка Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны имени Маршала Советского Союза Л.А. Говорова
<i>БЕРДЫШЕВА Наталья Юрьевна</i>	Кандидат филологических наук доцент кафедры социальных технологий и массовых коммуникаций в спорте Национального государственного университета физической культуры, спорта и здоровья имени П.Ф. Лесгафта
<i>БОГДАНОВА Людмила Ивановна</i>	Доктор филологических наук, профессор профессор кафедры сопоставительного изучения языков Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова
<i>БОКОВЕЛИ Ольга Сергеевна</i>	Кандидат филологических наук, доцент профессор кафедры русского языка Новосибирского высшего военного командного училища
<i>БОНДАРЕНКО Елена Михайловна</i>	Преподаватель кафедры русского языка Михайловской военной артиллерийской академии
<i>БРАЙНИНГЕР Кристина Васильевна</i>	Преподаватель кафедры русского языка Новосибирского высшего Военного командного училища
<i>БРУНЁВА Юлия Анатольевна</i>	Кандидат филологических наук доцент кафедры русского языка Михайловской военной артиллерийской академии

<i>БУЕВИЧ Ольга Владимировна</i>	Кандидат филологических наук старший преподаватель кафедры русского языка Михайловской военной артиллерийской академии
<i>ВАСИЛЬЕВА Нонна Юрьевна</i>	Старший преподаватель кафедры русского языка Военной академии связи имени Маршала Советского Союза С.М. Буденного
<i>ВЕРЕМЕЕНКО Светлана Сергеевна</i>	Кандидат филологических наук старший преподаватель кафедры русского языка Военный университет им. князя Александра Невского Министерства обороны Российской Федерации
<i>ВИХОРЕВА Надежда Николаевна</i>	Кандидат филологических наук преподаватель кафедры русского языка Военного университета имени князя Александра Невского Министерства обороны Российской Федерации
<i>ВОЛОШИНА Тамара Григорьевна</i>	Доцент кафедры русского языка Михайловской военной артиллерийской академии
<i>ГОНЧАРОВА Юлия Александровна</i>	Кандидат социологических наук доцент кафедры русского языка Михайловской военной артиллерийской академии
<i>ДЕККЕР Эльвира Тагировна</i>	Старший преподаватель кафедры русского языка Михайловской военной артиллерийской академии
<i>ЗАХАРОВА Людмила Васильевна</i>	Кандидат филологических наук заведующий кафедрой русского языка Михайловской военной артиллерийской академии
<i>ЗАХАРОВА Ольга Андреевна</i>	Преподаватель кафедры русского языка Новосибирского высшего Военного командного училища
<i>ИВАНОВ Виктор Петрович</i>	Инженер Научно-исследовательского центра (РВиА) Михайловской военной артиллерийской академии
<i>ИВАНОВА Галина Петровна</i>	Кандидат филологических наук доцент кафедры русского языка Новосибирского высшего военного командного училища
<i>ИГНАТЬЕВА Дарья Сергеевна</i>	Преподаватель кафедры русского языка Михайловской военной артиллерийской академии

<i>ИЛЬИНСКАЯ Татьяна Борисовна</i>	Доктор филологических наук профессор кафедры русского языка Михайловской военной артиллерийской академии
<i>КАЛАШНИКОВА Елена Вячеславовна</i>	Преподаватель кафедры русского языка Михайловской военной артиллерийской академии
<i>КАЛУТИНА Татьяна Васильевна</i>	Кандидат филологических наук, доцент преподаватель кафедры русского языка Военной академии связи имени Маршала Советского Союза С.М. Буденного
<i>КАЦМАН Евгения Михайловна</i>	Кандидат филологических наук старший преподаватель кафедры русского языка Военной академии материально-технического обеспечения имени А.В. Хрулёва
<i>КАЧЕСОВА Ирина Юрьевна</i>	Кандидат филологических наук, доцент старший преподаватель кафедры русского языка Военной академии материально-технического обеспечения им. генерала армии А.В. Хрулёва
<i>КАШЕВАРОВА Юлия Александровна</i>	Преподаватель кафедры русского языка Михайловской военной артиллерийской академии
<i>КЕЙШ Алина Ростиславовна</i>	Независимый исследователь
<i>КОСТЮК Нина Александровна</i>	Кандидат филологических наук, доцент доцент кафедры русского языка как иностранного для гуманитарных и естественных факультетов Санкт-Петербургского государственного университета
<i>КОЧУЛАНОВА Екатерина Владимировна</i>	Кандидат филологических наук доцент кафедры русского языка Михайловской военной артиллерийской академии
<i>КУЗНЕЦОВА Галина Николаевна</i>	Кандидат педагогических наук старший преподаватель кафедры русского языка Военной академии материально-технического обеспечения имени А.В. Хрулёва
<i>ЛЕВИНА Ирина Викторовна</i>	Кандидат педагогических наук, доцент доцент кафедры русского языка Военного учебно-научного центра Военно-Морского флота «Военно-морская академия имени Адмирала Флота Советского Союза Н.Г. Кузнецова»

<i>ЛЕТАЕВА Наталья Викторовна</i>	Кандидат филологических наук, доцент доцент кафедры русского языка Военного университета имени князя Александра Невского Министерства обороны Российской Федерации
<i>ЛЮБИВАЯ Анна Игоревна</i>	Директор курсов русского языка ООО Центр «Златоуст»
<i>МАТВЕЕВА Надежда Александровна</i>	Кандидат педагогических наук, доцент доцент кафедры компьютерной графики и дизайна Санкт-Петербургского государственного института кино и телевидения
<i>МАТОХ Ольга Андреевна</i>	Преподаватель кафедры русского языка Военной академии материально-технического обеспечения им. генерала армии А.В. Хрулёва
<i>МИЛОВАНОВА Ольга Викторовна</i>	Кандидат педагогических наук, доцент доцент кафедры русского языка Михайловской военной артиллерийской академии
<i>МИТРОФАНОВА Ирина Анатольевна</i>	Кандидат филологических наук, доцент преподаватель кафедры русского языка Михайловской военной артиллерийской академии
<i>МИТРОФАНОВА Ольга Ивановна</i>	Кандидат филологических наук, доцент доцент кафедры русского языка Михайловской военной артиллерийской академии
<i>МИХЕДОВА Ольга Сергеевна</i>	Кандидат педагогических наук доцент кафедры русского языка Михайловской военной артиллерийской академии
<i>НОВИКОВА Екатерина Викторовна</i>	Старший преподаватель кафедры русского языка Михайловской военной артиллерийской академии
<i>ПАВЛОВА Кристина Андреевна</i>	Преподаватель кафедры русского языка Михайловской военной артиллерийской академии
<i>ПЕСТОВА Татьяна Николаевна</i>	Кандидат педагогических наук старший преподаватель кафедры русского языка Михайловской военной артиллерийской академии
<i>ПОЛЯКОВА Анна Андреевна</i>	Преподаватель кафедры русского языка Военного учебно-научного центра Военно-Морского Флота Военно-морской академии имени Адмирала Флота Советского Союза Н.Г.Кузнецова (Военно-морской политехнический

	институт)
<i>ПРУСОВА Елена Николаевна</i>	Кандидат филологических наук, доцент доцент кафедры русского языка Ярославского высшего военного училище противовоздушной обороны имени Маршала Советского Союза Л.А. Говорова
<i>ПРОНИЧЕВА Ольга Юрьевна</i>	Кандидат филологических наук, доцент доцент кафедры русского языка Военной академии материально-технического обеспечения имени А.В. Хрулёва
<i>РОЖКОВ Виталий Валерьевич</i>	Кандидат филологических наук доцент кафедры русского языка Новосибирского высшего Военного командного училища
<i>РЫЧКОВА Наталья Геннадьевна</i>	Кандидат филологических наук доцент кафедры русского языка Новосибирского высшего Военного командного училища
<i>САФОНОВА Светлана Сергеевна</i>	Кандидат филологических наук, доцент доцент кафедры русского языка и методики его преподавания Казанского Федерального Университета
<i>СЕМЕНИСТАЯ Мария Николаевна</i>	Старший преподаватель кафедры русского языка Михайловской военной артиллерийской академии
<i>СЕМЕНОВ Пётр Александрович</i>	Доктор филологических наук, доцент профессор кафедры русского языка Михайловской военной артиллерийской академии
<i>СЕРГЕЕВА Надежда Михайловна</i>	Кандидат филологических наук, доцент профессор кафедры русского языка Ярославского высшего военного училище противовоздушной обороны имени Маршала Советского Союза Л.А. Говорова
<i>СОТНИКОВА Карина Эдуардовна</i>	Кандидат педагогических наук старший преподаватель кафедры русского языка Михайловской военной артиллерийской академии
<i>СПИРИДАНЧУК Наталья Викторовна</i>	Кандидат технических наук, доцент военной архитектуры, автоматизированных систем проектирования, естественнонаучных дисциплин Военного института (инженерно-технического) Военной академии материально-технического обеспечения им. генерала армии А.В. Хрулёва

<i>ТАРГОНСКАЯ Елена Петровна</i>	Кандидат филологических наук, доцент старший преподаватель кафедры русского языка Военного института (инженерно-технического) Военной академии материально-технического обеспечения им. генерала армии А.В.Хрулёва
<i>ТАРГОНСКАЯ Ирина Сергеевна</i>	Преподаватель кафедры военной архитектуры, автоматизированных систем проектирования, естественнонаучных дисциплин Военного института (инженерно-технического) Военной академии материально-технического обеспечения им. генерала армии А.В. Хрулёва
<i>УСТИНОВА Ольга Александровна</i>	Кандидат филологических наук Доцент кафедры русского языка Военной академии связи имени Маршала Советского Союза С.М. Буденного
<i>УШАКОВА Алина Павловна</i>	Кандидат филологических наук, доцент доцент кафедры русского языка Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны имени Маршала Советского Союза Л.А. Говорова
<i>ФИХТНЕР Кристина Сергеевна</i>	Преподаватель кафедры русского языка Военного учебно-научного центра Военно-Морского флота «Военно-морская академия имени Адмирала Флота Советского Союза Н.Г. Кузнецова»
<i>ЦВЕТОВА Ирина Петровна</i>	Кандидат филологических наук, доцент доцент кафедры русского языка Михайловской военной артиллерийской академии
<i>ЧИПАН Ирина Максимовна</i>	Кандидат филологических наук, доцент заведующий кафедрой русского языка Военного учебно-научного центра Военно-Морского флота «Военно-морская академия имени Адмирала Флота Советского Союза Н.Г. Кузнецова»
<i>ЧУПРЯКОВА Ольга Анатольевна</i>	Кандидат филологических наук, доцент доцент кафедры русского языка и методики его преподавания Казанского Федерального Университета
<i>ШЕЛЕПАНОВА Наталья Ивановна</i>	Преподаватель кафедры русского языка Омского автобронетанкового инженерного института Военной академии материально-технического обеспечения им. генерала армии А.В. Хрулёва

<i>ШИЛОВА Гульнара Гаджимуратовна</i>	Старший преподаватель кафедры русского языка Новосибирского высшего военного командного училища
<i>ШКУРКО Ольга Васильевна</i>	Кандидат педагогических наук доцент кафедры русского языка Омского автобронетанкового инженерного института Военной академии материально-технического обеспечения им. генерала армии А.В. Хрулёва

ISBN 978-5-00270-421-7



ЯЗЫК, КУЛЬТУРА, ОБРАЗОВАНИЕ

ВЕЛИКАЯ ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ВОЙНА
В ЛИТЕРАТУРЕ.
80-ЛЕТИЮ ПОБЕДЫ ПОСВЯЩАЕТСЯ

Материалы
XI Межвузовской научно-практической конференции
(20 марта 2025 г.)

Издательство «Перо»
109052, Москва, Нижегородская ул., д. 29-33, стр. 15, ком. 536
Тел.: (495) 973-72-28, 665-34-36

Подписано к использованию 02.12.2025.
Объем 20,8 Мбайт. Электрон. текстовые данные. Заказ 1296.