

МИНИСТЕРСТВО ОБОРОНЫ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Филиал федерального государственного казенного военного
образовательного учреждения высшего образования
«Военная академия материально-технического обеспечения
имени генерала армии А. В. Хрулёва» (г. Пенза)

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

Сборник материалов
IV Международной научно-практической конференции

Под общей редакцией кандидата филологических наук
Г. К. Касимовой

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

Пенза
Филиал ВА МТО, Пензенский
артиллерийский инженерный институт
2022

УДК 800
ББК 81.2Р-96
Т65

Р е ц е н з е н т ы :

В. В. Шмелькова, д.ф.н., доцент, заведующий кафедрой
«Русский язык как иностранный»
Пензенского государственного университета;

И. В. Замятина, д.ф.н., доцент, профессор кафедры
«Теория и методика дошкольного и начального образования»
Пензенского государственного университета

Р е д а к ц и о н н а я к о л л е г и я :

И. И. Грачёв, к.т.н., доцент, заместитель начальника филиала ВА МТО
(г. Пенза) по учебной и научной работе;

Г. К. Касимова, к.ф.н., доцент, заведующий кафедрой русского языка
филиала ВА МТО (г. Пенза);

С. Н. Морозова, к.ф.н., старший преподаватель кафедры русского языка
филиала ВА МТО (г. Пенза)

Т65 **Традиции**, новации и перспективы преподавания русского языка как иностранного в вузе : сборник материалов IV Международной научн.-практ. конф. / Под ред. Г. К. Касимовой. – Пенза : Филиал ВА МТО, Пенз. арт. инж. ин-т, 2022. – 153 с. : ил.

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

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

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

УДК 800
ББК 81.2Р-96

ОГЛАВЛЕНИЕ

Антонова Н. А. (Военная академия материально-технического обеспечения имени генерала армии А. В. Хрулёва)	
НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА.....	7
Воронина Л. В. (Рязанский государственный агротехнологический университет имени П. А. Костычева; Рязанский филиал Московского университета МВД России имени В. Я. Кикотя)	
ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ / НЕРОДНОМУ НА ЭТАПЕ ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ.....	13
....	
Графеева К. В. (Военно-медицинская академия имени С. М. Кирова)	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ У КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	17
Доброхотова Л. А., Бажанова Т. В. (филиал Военной академии материально-технического обеспечения имени генерала армии А. В. Хрулёва в г. Пензе)	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ.....	23
Дубовик Н. В., Степина Т. А. (филиал Военной академии материально-технического обеспечения имени генерала армии А. В. Хрулёва в г. Пензе)	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КАРТИНКИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО.....	30
Елизаров П. С., Касимова Г. К. (филиал Военной академии материально-технического обеспечения имени генерала армии А. В. Хрулёва в г. Пензе)	
ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ КОРОНАВИРУСНОЙ ЛЕКСИКИ В ВОЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ.....	37
Елизаров П. С., Касимова Г. К. (филиал Военной академии материально-технического обеспечения имени генерала армии А. В. Хрулёва в г. Пензе)	
ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ КОРОНАВИРУСНОЙ ЛЕКСИКИ В ВОЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ.....	44

Илюнина А. А., Нойкина С. С. (Пензенский государственный университет) ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ИГРЫ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ СТУДЕНТОВ- МЕДИКОВ.....	48
Косенок М. А., Кочиев А. (филиал Военной академии материально-технического обеспечения имени генерала армии А. В. Хрулёва в г. Пензе) ВЗАИМОВЛИЯНИЕ ТВОРЧЕСТВА К. Л. ХЕТАГУРОВА В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ ОСЕТИНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ И ЕГО РОЛЬ В УКРЕПЛЕНИИ ДУХОВНЫХ СВЯЗЕЙ РУССКОГО И ОСЕТИНСКОГО НАРОДОВ.....	54
Лепцан С. В. (Дальневосточное высшее общевойсковое командное ордена Жукова училище имени Маршала Советского Союза К. К. Рокоссовского) ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕАУДИТОРНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КУРСАНТОВ.....	57
Малыгина Э. В. (Военная академия материально-технического обеспечения имени генерала армии А. В. Хрулева) ОПЫТ МЕТОДИЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО СЕМИНАРА «ПИСЬМО НА РОДИНУ» С ИНОСТРАННЫМИ ВОЕННОСЛУЖАЩИМИ.....	65
Масимов О. М. (Таджикский государственный педагогический университет имени Садриддина Айни) КАТЕГОРИЯ ПАДЕЖА ИМЁН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ И ВЫРАЖЕНИЕ ПАДЕЖНЫХ ЗНАЧЕНИЙ В ТАДЖИКСКОМ ЯЗЫКЕ.....	71
Михайлова Е. В. (Белорусская государственная академия музыки) ИЗУЧЕНИЕ ПОЭТИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ М. И. ЦВЕТАЕВОЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В ВУЗЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ПРОФИЛЯ	78
Михайлова Е. В. (Белорусская государственная академия музыки) ИЗУЧЕНИЕ ПОЭТИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ М. И. ЦВЕТАЕВОЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В ВУЗЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ПРОФИЛЯ	85

Морозова С. Н. (филиал Военной академии материально-технического обеспечения имени генерала армии А. В. Хрулёва в г. Пензе) ПРОБЛЕМА МОТИВАЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В ВОЕННОМ ВУЗЕ.....	89
Подина Л. В., Тимашов А. А. (филиал Военной академии материально-технического обеспечения имени генерала армии А. В. Хрулёва в г. Пензе) ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНОЙ АВТОНОМИИ В ВОЕННОМ ВУЗЕ.....	95
Попова Н. А. (филиал Военной академии материально-технического обеспечения имени генерала армии А. В. Хрулёва в г. Пензе) ПОДВИГ РУССКОГО НАРОДА В ВОЙНЕ 1812 ГОДА В РАННЕЙ ЛИРИКЕ М. Ю. ЛЕРМОНТОВА И СТИХОТВОРЕНИИ «БОРОДИНО».....	102
Проваторова К. В. (Волгоградская академия Министерства внутренних дел Российской Федерации) СПОСОБЫ ИНТЕНСИФИКАЦИИ ОБУЧЕНИЯ КУРСАНТОВ.....	107
Пчеляков Н. С., Замятина Е. С. (филиал Военной академии материально-технического обеспечения имени генерала армии А. В. Хрулёва в г. Пензе) РОМАН Л. Н. ТОЛСТОГО «ВОЙНА И МИР» В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО КАК ИНОСТРАННОГО.....	112
Рогачёв Р. Б. (филиал Военной академии материально-технического обеспечения имени генерала армии А. В. Хрулёва в г. Пензе) ИЗУЧЕНИЕ ДЕЕПРИЧАСТИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ.....	117
Сидорова О. Ю. (Военный университет имени князя Александра Невского Министерства обороны Российской Федерации) К ВОПРОСУ ОБ ИЗУЧЕНИИ КОНСТРУКЦИЙ С СЕМАНТИКОЙ ПРИЧИНЫ НА ЗАНЯТИЯХ	123

ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ А. П. ЧЕХОВА).....	127
<i>Степина Т. А., Дубовик Н. В. (филиал Военной академии материально-технического обеспечения имени генерала армии А. В. Хрулёва в г. Пензе)</i> ВИДЕОМАТЕРИАЛЫ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ УСВОЕНИЯ ГРАММАТИКИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ	134
<i>Трушина А. С. (Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова)</i> К ВОПРОСУ О ПЕРЕВОДЕ ИНДИВИДУАЛЬНО-АВТОРСКИХ РЕЛИГИОНИЗМОВ В РОМАНЕ НИЛА ГЕЙМАНА «АМЕРИКАНСКИЕ БОГИ».....	139
<i>Трушина Е. А., Тайаб Ф. (филиал Военной академии материально-технического обеспечения имени генерала армии А. В. Хрулёва в г. Пензе)</i> К ВОПРОСУ ОБ ОБРАЗЕ АФГАНИСТАНА В РОМАНЕ ХАЛЕДА ХОССЕЙНИ «БЕГУЩИЙ ЗА ВЕТРОМ».....	143
<i>Хасанова Ш. Р., Джамирова Л. И. (Таджикский государственный институт языков имени С. Улугзода)</i> АНАЛИЗ ЛЕКСЕМ, ХАРАКТЕРИЗУЮЩИХ ЧЕЛОВЕКА, В РУССКОМ И ТАДЖИКСКОМ ЯЗЫКАХ	147
<i>Шумилина А. П. (филиал Военной академии материально-технического обеспечения имени генерала армии А. В. Хрулёва в г. Пензе)</i> ОСОБЕННОСТИ ТОЛЕРАНТНОГО ОБЩЕНИЯ (К ВОПРОСУ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ).....	
<i>Шумилина Т. Н. (филиал Военной академии материально-технического обеспечения имени генерала армии А. В. Хрулёва в г. Пензе)</i> УРОК КАК ОСНОВНАЯ СТРУКТУРНАЯ, СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ И ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ЕДИНИЦА.....	

Юсяев А. С. (Министерство обороны Российской Федерации)
ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ВОЕННОЙ ЛИРИКИ
ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО
В ВОЕННОМ ВУЗЕ

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

Антонова Н. А.

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

Настоящее исследование посвящено гендерному аспекту устного педагогического дискурса и ставит своей задачей сопоставить специфические характеристики речевого поведения и речевых тактик преподавателей-мужчин и преподавателей-женщин. Материалом исследования послужили магнитофонные записи занятий, проводимых со студентами I и II курсов в колледже телекоммуникаций ГУТ им. Бонч-Бруевича.

Ключевые слова: педагогический дискурс, речевое поведение преподавателя, гендерный дискурс, дискурс-анализ, устная речь, речевые тактики.

SOME FEATURES OF PEDAGOGICAL DISCOURSE

Antonova N. A.

*Army General Khrulev Military Logistics Academy
(Russia, St. Petersburg)*

The current research is focused on the gender aspect of spoken pedagogical discourse and is aimed at comparing specific features of verbal behaviour and verbal tactics used by female and male teachers. The research is based on the tape recordings of the classes for the first- and second-year students studying in the college by The Bonch-Bruevich Saint-Petersburg State University of Telecommunications.

Key words: pedagogical discourse, teacher's verbal behaviour, gender discourse, discourse analysis, verbal communication, verbal tactics.

Современное образовательное пространство, в частности, обучение в колледжах и вузах, рассматривается как отдельная и во многом уникальная среда для социализации обучающихся. Социализирующая функция среднего и высшего образования заключается в том, чтобы научить будущих специалистов «проектировать свое развитие и обучение с целью формирования гражданской, социальной ответственности» [6, с. 49]. На сегодняшний день одним из ключевых трендов современного образования является применение гендерного подхода в образовании, который подразумевает ведение «педагогического дискурса, свободного от гендерных стереотипов» [6, с. 49].

Настоящее исследование посвящено гендерному аспекту устного педагогического дискурса и ставит своей задачей сопоставить специфические характеристики речевого поведения и речевых тактик преподавателей-мужчин

и преподавателей-женщин. В данной работе рассматриваются различия в речи преподавателей-мужчин и преподавателей-женщин, а также различия в реализации коммуникативных стратегий в рамках устного педагогического дискурса. Рассматриваемые в статье коммуникативные ситуации устного педагогического дискурса включают в себя объяснение учебного материала, поддержание контакта с аудиторией, дисциплинарные замечания и порицания, вопросы к материалу, фактические высказывания. Задачи исследования предполагают определение понятия 'педагогический дискурс', рассмотрение сложившейся практики и актуальных исследований по теме гендерной специфики устного педагогического дискурса, анализ материала исследования и определение речевых тактик и речеповеденческой специфики преподавателей-мужчин и преподавателей-женщин. Методология исследования включает в себя общенаучные методы анализа и синтеза для обзора актуальных исследований, а также дискурс-анализ для обработки исследовательского материала.

Материалом исследования послужили аудиозаписи занятий с обучающимися в школах и колледжах г. Санкт-Петербурга. В исследовании приняли участие 5 преподавателей-мужчин и 20 преподавателей-женщин. Возраст участников составил 55–65 лет. У мужчин-преподавателей, принявших участие в исследовании, есть высшее образование, при этом их педагогический стаж варьируется от 8 до 25 лет. Один участник имеет степень кандидата наук.

Исходной гипотезой настоящего исследования является утверждение о том, что преподаватель-женщина при реализации речевой стратегии чаще использует тактики поддержания речевого контакта, стимулирования концентрации внимания, а также стимулирования умственной деятельности у обучающихся.

В работах, посвященных гендерной специфике педагогического дискурса, в зависимости от целей, задач и материала исследования, используются разные рабочие определения понятия 'гендерный дискурс'. Поскольку настоящее исследование направлено на изучение гендерной специфики устного педагогического дискурса, в дальнейшем под дискурсом будет пониматься «институциональное общение людей, обусловленное их принадлежностью к той или иной социальной группе или применительно к той или иной типичной речеповеденческой ситуации» [4, с. 307].

Говоря о гендерной специфике, следует заметить, что различия между мужской и женской речью, которые проецируются из сферы языка, имеют разнообразное происхождение. Помимо очевидных различий акустического характера (высоты, тембра и тона голоса говорящего), существуют также и языковые различия, обусловленные гендерными социальными нормами. Данные нормы влияют на синтаксическое оформление устных высказываний, выбор определенных речевых тактик и речеповеденческих стратегий. Тем не менее, В. М. Алпатов отмечает, что в современном мире гендерных речеповеденческих различий может оказаться значительно меньше, чем предполагается, а также то, что в некоторых исследованиях по данной теме эти различия могут быть преувеличены. По мнению Владимира Михайловича, говорить о полном отсутствии гендерных различий в речевом поведении не приходится, однако обнаружение таких различий может осложняться тем, что выявленные

особенности могут представлять собой индивидуальные особенности речевого поведения. Кроме того, В. М. Алпатов отмечает, что нередко гендерные различия на лексическом уровне наблюдаются по причине того, что в той или иной профессиональной сфере задействовано сравнительно небольшое число женщин или мужчин.

В качестве примера социально- и культурнообусловленных особенностей речевого поведения В. М. Алпатов приводит результаты исследования, проведённого в Японии, которое показало, что при диалогичном общении между мужчиной и женщиной мужчина занимал ведущую позицию, в то время как женщина была в позиции ведомого. Дополнительно отмечается, что «в том случае, когда говорит женщина, слушающие больше склонны к одновременному говорению, в то время как <...> слушающие женщины стремились показывать согласие с говорившими мужчинами» [1, с. 3]. Данные примеры действительно показывают, что языковые различия в речи мужчин и женщин могут быть вызваны не только культурными аспектами, но и установленными социальными ролями и речевыми ситуациями.

Впервые же анализ женской и мужской речи был проведен в рамках гендерной лингвистики. Предметом исследования стали различия в мужском и женском коммуникативном поведении. Примерно в это время такие понятия, как ‘женский язык’ и ‘мужской язык’, стали проникать в научный и бытовой обиход.

Педагогическое общение является примером институционального дискурса. По замечанию Е. В. Ильиной, «педагогический дискурс является консервативным типом дискурса, соответственно, все изменения, происходящие в общественном сознании, находят отражение в учебных текстах не сразу, а лишь спустя некоторое время. В связи с этим учебные тексты следует считать достоверным источником, который отражает ключевые воззрения того или иного социума» [3, с. 40].

Исследования педагогического дискурса основаны в большей степени на анализе речевого поведения женщин-преподавателей, так как преподавательская среда на сегодняшний день остается феминизированной. Но в каждом учебном заведении педагогический штат включает не только женщин-преподавателей, но и мужчин-преподавателей, что позволяет наблюдать и изучать различия в педагогическом дискурсе мужчин и женщин в ситуации обучения и речевой коммуникации с обучаемым. Несмотря на общие цели и задачи, которые стоят перед преподавателями, стратегии обучения очень разнообразны. Именно поэтому «важность гендера в коммуникациях образования объясняется тем, что полоролевое взаимодействие определяет эффективность коммуникации в целом» [5, с. 39] То же можно сказать и о целях речевой коммуникации.

Проведенный анализ исследовательского материала показывает, что женщина-преподаватель во время объяснения ставит себе целью добиться понимания со стороны обучающегося, как бы адаптируясь под его речекогнитивные и перцептивные возможности. Так, например, большое количество попутных вопросов со стороны женщины-преподавателя направлено на установление и поддержание обратной связи с обучающимся. Таким образом,

своим речевым поведением женщина-преподаватель желает получить подтверждение того, что ее слушают, что адресат активен:

Давайте зачитаем с вами это стихотворение и подумаем / только ли любовной темой оно пронизано // Пожалуйста / Маркин / читаем с выражением // Скажите / облик А. Керн здесь обрисован «милыми чертами» / эти черты подходят только для Керн // О чем еще мы узнали из этого стихотворения // Так / стихотворение «Пророк» написано в 1826 году // Кто такой «пророк»? //

Также следует отметить эмоциональную окрашенность речи женщины-преподавателей при объяснении учебного материала, активное поддержание коммуникативного контакта с обучающимися, диалогический характер коммуникации. Женщина-преподаватель часто использует форму обращения и побуждения в форме императива, активируя и аккумулируя тем самым внимание:

Запишите / пожалуйста / иррациональные уравнения // Давайте запишем определение... // Поэтому / пожалуйста / запишите примеры / и на примерах рассмотрим / как надо решать // Как решаются такие уравнения // Теперь / ребята / пожалуйста / послушайте / когда мы возводим выражение в какую-то степень... // Теперь хочу вам напомнить... поэтому какой вывод мы с вами делаем // Так / вот это понятно // Послушайте / пожалуйста / если у нас встречаются корни одинаковой степени / а здесь так и есть / то мы... Вот / послушайте / эти примеры не сложные / а здесь главное- не ошибиться // Теперь / послушайте меня / пожалуйста / дальше мы с вами / чтобы не получать такие большие числа / мы разделим //

Тем временем преподаватели-мужчины в объяснительной речи часто проводят аналогии, создавая тем самым связь между жизненными ситуациями и предметами действительности:

Доход // Это своими словами / это синоним / Есть такое хитрое понятие / тяжелое // Все слушать // Прибыль // Что это такое // Меня не устраивает это понятие // Тихо // Саш / представь / что ты капиталист / и у тебя есть деньги / вот у тебя куча денег / и ты что-то задумал // Что бы тебе принесло еще больше денег / доход // Ну / думайте / думайте Ну / и какую цель ты будешь преследовать //

Хотя существенной границы между типами вопросов у мужчин и женщин-преподавателей не наблюдается, сами вопросы они задают по-разному. Как правило, вопросы по материалу, которые задает преподаватель-мужчина, носят более краткие и структурированные формулировки: *Скажите / пожалуйста / политическая сфера / что это такое? //*

Дальнейший анализ материала показал, что, когда женщина-преподаватель делает замечания, наиболее предпочтительной коммуникативной стратегией является требование повторить фразу по объясняемому материалу. Если обучающийся не справляется с этой задачей, преподаватель выражает свое недовольство в порицании:

Ты где была на уроке // Слушала внимательно // Значит / никаких вопросов у тебя не должно возникать //

В свою очередь, мужчина-преподаватель чаще избирает более агрессивную коммуникативную стратегию:

Тихо // Всем слушать // Выгону сейчас обоих / и разговоров больше не будет // Не понимаете слов //

Высказывания, выполняющие фатическую функцию, используются в равной степени и мужчинами-преподавателями, и женщинами-преподавателями, однако у мужчин это чаще вопросы, имеющие шутливую окраску, а у женщин это почти всегда или прямые порицания или похвала. Обратимся к нескольким примерам фатических высказываний мужчины-преподавателя:

Так / кто еще не отдал мне карточки // Вы решили / что я сегодня плохо сделал утром зарядку? // Поэтому мне нужно дополнительно по аудитории походить? //

В результате настоящего исследования было установлено, что речь мужчин-преподавателей и женщин-преподавателей с точки зрения коммуникативной реализации имеет ряд отличий. Так, например, объяснительная речь мужчин-преподавателей носит монологичный характер, в то время как речь женщин-преподавателей диалогична, адресатно-ориентирована. Данное наблюдение позволяет сделать вывод о том, что стратегии вербального коммуникативного поведения у мужчин и женщин различны. Кроме того, необходимо отметить эмоциональную окрашенность объяснительной речи женщин-преподавателей, в частности, на просодическом уровне, а также их активную позицию при осуществлении коммуникации, что позволяет говорить о диалогичном характере устного педагогического дискурса, в котором задействована женщина-преподаватель. Сопоставление высказываний преподавателей мужчин и женщин при объяснении учебного материала показывает, что речь женщин-преподавателей состоит из чередующихся реплик, а речь мужчин-преподавателей представляет собой монолог. Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что мужчина-преподаватель осуществляет через коммуникацию с обучающимися самореализацию, в результате чего его речь менее ориентирована на собеседника. При этом вопросы, которые задает мужчина-преподаватель при объяснении материала, носят в большинстве случаев риторический характер или обращены к самому себе. В свою очередь, женщина-преподаватель задает больше уточняющих вопросов с целью конкретизировать свою мысль, внести ясность, при этом вопросы женщины преподавателя ориентированы в большей степени на адресата, чем у мужчин-преподавателей.

Таким образом, мы можем говорить не только о речеповеденческих различиях, обусловленных гендером, но и о различиях когнитивных планов устного педагогического дискурса, реализующихся через конкретные речевые шаги, где основная речевая стратегия женщины-преподавателя – императивная – выражается призывами к совместному действию, тогда как преподаватели-мужчины реализуют информационную и регулирующую стратегии, при этом регулирующая стратегия включает в себя целенаправленно реализуемые продуманные коммуникативные тактики для достижения цели.

Список литературы

1. Абдиева П. А. Перебивания в речи мужчин и женщин / П. А. Абдиева // *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии*. – 2013. – № 29. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/perebivaniya-v-rechi-muzhchin-i-zhenshin> (дата обращения: 10.10.2021).
2. Алпатов В. М. Как говорят мужчины и женщины? / В. М. Алпатов // *Видеолекция*. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=LEomJarOBvw> (дата обращения: 08.10.2021).
3. Ильина Е. В. Патриархальные гендерные стереотипы в современном российском педагогическом дискурсе (на материале учебников английского языка) / Е. В. Ильина // *Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова*. – 2019. – № 47. – С. 33–41.
4. Поспелова Ю. Ю. Педагогический дискурс и его характеристика / Ю. Ю. Поспелова // *Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова*. – 2009. – Т. 15. – № 1. – С. 307–310.
5. Тукачева Ю. С. Образовательное пространство: содержание и перспектива в гендерном контексте / Ю. С. Тукачева // *Проблемы и перспективы развития образования в России*. – 2011. – № 11. – С. 39–49.
6. Тукачева Ю. С. Формирование гендерной идентичности в педагогическом дискурсе / Ю. С. Тукачева // *Проблемы и перспективы развития образования в России*. – 2011. – № 11. – С. 49–57.

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

Воронина Л. В.

*Рязанский государственный агротехнологический университет
имени П. А. Костычева;*

*Рязанский филиал Московского университета МВД России
имени В. Я. Кикотя
(Россия, г. Рязань)*

В фокусе внимания – аспекты выбора лексических единиц и грамматических конструкций современного русского языка, осуществляемого преподавателем при подготовке к занятиям по обучению студентов-иностранцев РКИ / РКН. Актуальным представляется определение целесообразности языкового ресурса с собственно лингвистической точки зрения – способности выражать максимально обобщенное значение, не осложненное дополнительными оттенками, и быть стилистическим нейтральным, а также в соответствии с количественными показателями – частотностью в речи носителей русского языка и релевантности профилю выбранного обучающимся вуза.

Ключевые слова: функциональность, языковое средство, целесообразный выбор.

**FUNCTIONAL APPROACH IN TEACHING RUSSIAN LANGUAGE
AS A FOREIGN / NON-NATIVE
AT THE STAGE OF PRE-UNIVERSAL TRAINING**

Voronina L. V.

*Ryazan State Agrotechnological University Named after P. A. Kostychev;
The Ryazan Branch of the Vladimir Kikot Moscow University
of the Ministry of interior of Russia
(Russia, Ryazan)*

The focus of attention is the aspects of the choice of lexical units and grammatical structures of the modern Russian language, carried out by the teacher in preparation for teaching foreign students Russian language as a foreign / non-native. It seems relevant to determine the expediency of a language resource from a linguistic point of view – the ability to express the most generalized meaning, not complicated by additional shades, and to be stylistically neutral, as well as in accordance with quantitative indicators – the frequency in speech of native speakers of Russian and relevance to the university profile chosen by the student.

Key words: functionality, language means, reasonable choice.

Признание функциональности как ключевого (если не фундаментального) принципа в обучении русскому языку ифононов предопределяет успешность его [обучения] практической реализации.

На первый взгляд термин *функциональность* понятен, имеет достаточно очевидное значение, мотивированное прилагательным *функциональный* – «основанный на вычленении разнообразных функций», «служащий определенной цели, назначению» [3], однако применительно к теме данного исследования – в аспекте обучения русскому языку – приобретает дополнительный смысл.

Так, понимание функциональности не только как «способности выполнять определенные функции» [4], но и как «набор возможностей», «совокупность назначений» [8] определяет направления осуществления рассматриваемого подхода в ряде значимых с методической точки зрения аспектов.

Обладая значительным лексико-грамматическим и стилистическим потенциалом, русский язык оказывается одним из сложнейших для восприятия и осознания его системы иноязычной аудиторией (лингвистическая компетенция), в первую очередь, в аспекте выбора, обусловленного, с одной стороны, частотностью языкового средства в современном коммуникативном пространстве и его универсальностью в выражении семантических оттенков и стилистических нюансов (коммуникативная компетенция). В этом смысле *функциональность* понимается нами **в собственно лингвистическом аспекте** как потенциальность языкового средства в указанных выше трех измерениях:

1) быть максимально востребованным русскоязычной аудиторией в целом (общее владение) и узкоспециализированной профессиональной группой в частности (речь идет об обучении языку специальности, осуществляемом в соответствии с тем или иным направлением подготовки или специальностью);

2) иметь обобщенную, не осложненную дополнительными значениями семантику, то есть занимать ядерную зону функционально-семантического поля изучаемого концепта;

3) максимально дистанцироваться от стилистической стратификации русского языка, словом, быть стилистически нейтральным.

Количество лексических единиц, обязательных для освоения студентами-иностранцами, четко обозначено в государственных образовательных стандартах по РКИ на всех уровнях его владения; соответствующие показатели лексических единиц также давно изучены, описаны и отражены в многочисленных изданиях лексических минимумов в соответствии с профилем подготовки [2]. Дело за малым – соотнести рекомендуемое с насущным, исключить лишнее, заменив его на целесообразное.

В этой связи отнюдь не риторическим является вопрос: в пользу чего необходимо сделать выбор? Как правило, он стоит между общеупотребительной лексикой и профессионально ориентированной.

Безусловно, второй путь более энергозатратный [1], так как предполагает серьезное изучение лексики соответствующих учебных дисциплин, тщательный отбор терминов [6], разработку системы упражнений, направленных на введение лексической единицы, и заданий, ориентированных на употребление ее в речи,

– моделирование речевых ситуаций, мотивирующих ее употребление, работа с текстами, адаптированными или аутентичными, выполнении послетекстовых заданий, предполагающих устные монологические высказывания иностранцев на русском языке или их участие в диалогах [5], [7].

С другой стороны, углубленное обучение специальной, профессионально ориентированной лексике может быть чревато иной крайностью. Вне вуза студенты-иностранцы порой оказываются заложниками выбранного ими профиля обучения: по мере обучения идиофоны начинают овладевать специальной терминологией и грамматическими конструкциями, характерными для научного стиля речи, общаться с товарищами и преподавателями на общем для них языке, однако за стенами университета обнаруживают свою неготовность к коммуникации с носителями русского языка, если это не учебно-профессиональная сфера. Полагаем, что в вопросе выбора корпуса лексических единиц ключевым должна быть, во-первых, их целесообразность, а во-вторых, необходимо соблюдение баланса между лексикой общего употребления и узко терминологической, профессиональной.

Функциональность языковой единицы в грамматическом аспекте предполагает ее способность выражать максимально обобщенное значение и служить таким образом универсальным средством коммуникации в различных ситуациях.

К примеру, на этапе довузовского обучения семантика причины усваивается иностранными студентами поэтапно. Вначале вводится организующий общение вопрос и самый актуальный (частотный) ответ на него – СПП с союзом *потому что*, спустя какое-то время – СПП с союзом *так как*, актуальность которых необходимо подчеркнуть для иноязычной аудитории их частотностью в научном стиле речи, реализующемся на занятиях в устной коммуникации, в первую очередь, с преподавателями, а также жанрах письменной научной речи – учебниках и учебных пособиях, – с которыми иностранцам неизбежно придется столкнуться во внеаудиторное время при подготовке к занятиям. На заключительном этапе обучения на подготовительном курсе вводятся 2 предложно-падежные конструкции (ППК) *из-за* + N₂ и *благодаря* + N₃, каждая из которых выражает причину по-особенному, и к недифференцированной семантике причины добавляются ее семантические нюансы. Указанные ППК станут основой для последующего введения СПП с соответствующими союзами, которые все же не обладают необходимым функционалом в силу своей конструктивной сложности и объема и обуславливают тем самым ее нечастотность и неактуальность в сравнении с универсальными СПП с союзом *потому что*. Опыт показывает, что именно поэтому и на основном курсе, несмотря на существенную подготовку, при выражении концепта «причина» иностранцы чаще всего прибегают к конструкциям с *потому что*.

Осуществляя выбор лексического средства или грамматической конструкции, подлежащих изучению на занятиях по РКИ / РКН, преподаватель-русист, безусловно, отталкивается от их количественных и качественных показателей. И этот процесс, начатый на подготовительном к основному курсу обучения в вузах РФ этапе изучения русского языка, не должен завершиться со

сдачей экзамена на первый сертификационный уровень владения приехавшими в Россию получать высшее образование иностранными студентами, вне зависимости от того, изменяют ли они свое решение в выборе своей будущей профессии, а соответственно, и профиля российского вуза или города обучения.

Список литературы

1. Актуальные проблемы высшего образования в военных учебных заведениях России/ А. А. Авуза, В. Н. Воронов, В. Я. Гожиков и др. – М., 2017.
2. Андриюшина Н. Лексический минимум по РКИ. Первый сертификационный уровень/ Н. Андриюшина. – СПб. : Златоуст, 2019. – 200 с.
3. Большой толковый словарь русского языка / под ред. С. А. Кузнецова. – СПб. : Норинт, 1998. – Режим доступа: <http://gramota.ru/slovari/dic/?word=%D1%84%D1%83%D0%BD%D0%BA%D1%86%D0%B8%D0%BE%D0%BD%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D1%8B%D0%B9&all=x> (дата обращения : 29.11.2021)
4. Ефремова Т. В. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный / Т. В. Ефремова. – М. : Русский язык, 2000. – Режим доступа: <https://gufo.me/dict/efremova/%D1%84%D1%83%D0%BD%D0%BA%D1%86%D0%B8%D0%BE%D0%BD%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%8C> (дата обращения : 28.11.2021).
5. Лазуткина Л. Н. Коммуникативная подготовка военного специалиста/ Л. Н. Лазуткина, Т. А. Стародубова // Сб. : Коммуникация как средство подготовки специалиста : Материалы военно-научной конференции курсантов и студентов высших учебных заведений. – Рязань : Рязанское высшее воздушно-десантное училище (военный институт) им. генерала армии В.Ф. Маргелова, 2011. – С. 105–107.
6. Лазуткина Л.Н. Реализация межпредметных связей в ходе формирования коммуникативной компетентности специалиста / Л.Н. Лазуткина // Сб.: Русское слово : Материалы международной научно-практической конференции памяти профессора Е. Н. Никитиной. – Ульяновск : ФГБОУ ВПО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова», 2011. – С. 132–139.
7. Стародубова Т. А. Русский язык (далее зарубежье). Практическая грамматика. Основной курс / Т.А. Стародубова. – Т.1. – Рязань, 2011.
8. Функционал или функциональность – как правильно? – Режим доступа : https://aif.ru/society/education/funkcional_ili_funkcionalnost_kak_pravilno?utm_source=yxnews&utm_medium=desktop&utm_referrer=https%3A%2F%2Fyandex.ru%2Fnews%2Fstory%2FFunkcional_ili_funkcionalnost_kak_pravilno--cd4e33505b9c08f0ea2fbb91c2dcf741 (дата обращения : 29.11.2021).

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ТЕХНОЛОГИИ
КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ
У КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА
НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Графеева К. В.

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

Здоровьесберегающая технология при обучении иностранному языку должна включать в себя такую важную составляющую, как психологический комфорт. Необходимость комфортности образовательной среды связана с сохранением гармонии (баланса) между высокими требованиями и трудностями образовательного процесса и сохранением физического и психического здоровья учащегося при этих требованиях. В настоящей статье автором предпринята попытка научного анализа и критического осмысления проблемы использования здоровьесберегающей технологии как средство повышения мотивации к обучению у курсантов военного вуза на уроках иностранного языка.

Ключевые слова: здоровьесберегающая технология, изучение иностранного языка, комфортная образовательная среда, психическое здоровье обучающихся.

**THE USE OF HEALTH-SAVING TECHNOLOGY
AS A WAY OF INCREASING MOTIVATION FOR STUDYING
FOR CADETS OF MILITARY ACADEMY ON ENGLISH LESSONS**

Grafeeva Ch. V.

*Military Medical Academy named by S. M. Kirov
(Russia, St. Petersburg)*

Health-saving technology in teaching a foreign language should include such important component as psychological comfort. The need for a comfortable educational environment is associated with the saving harmony (balance) between the high requirements and difficulties of the educational process and saving physical and mental health of the student with these requirements. In this article, the author attempts to scientifically analyze and critically comprehend the problem of using health-saving technology as a means of increasing motivation to study for cadets of a military academy in foreign language lessons.

Key words: health-saving technology, studying a foreign language, comfortable educational environment, mental health.

Выделим основное противоречие между современным состоянием профессиональной и специальной подготовки курсантов военного вуза, не учитывающей изменения требований сферы деятельности специалиста в

войсках, условий применения новой военной техники, а также возрастающую при этом роль иноязычной деловой межкультурной коммуникации, не реализующей информационное профессиональное взаимодействие на международном уровне и не способствующей формированию знаний военной технической терминологии, специфики документов, теории перевода, умений решения профессиональных задач в условиях межкультурной коммуникации как средства профессионального научно-технического общения, опыта его реализации при эксплуатации новейших образцов вооружения и военной техники.

Кроме того, следует отметить, что военный специалист должен не только хорошо владеть базовым языком, но также иметь сведения о специфических сферах лексики (военный перевод, военная лексика); владеть хорошими знаниями в области военной терминологии как русского, так и иностранного языка; владеть знаниями о стране изучаемого языка (в частности, о политическом устройстве, религии, культуре, истории и так далее); знать военную терминологию и сокращения зарубежных стран; знать организационно-штатную структуру как своих войск, так и войск противника; знать аналоги вооружения и военной техники, используемые в иностранных Вооруженных силах; быть готовым принимать участие в боевых действиях, миротворческих операциях на территории иностранных государств; быть готовым к осуществлению перевода в сложных боевых и климатических условиях; быть готовым исполнять приказы вышестоящего командования и точно им следовать, исполняя должностные обязанности на территории иностранных государств [1, с. 97].

В наше время большое количество курсантов находятся в неустойчивом, дискомфортном состоянии, затрудняющем выполнение «непомерных» требований, испытывают трудности в общении как с преподавателями, так и со сверстниками.

Психологическая комфортность, созданная при овладении иностранным языком, – один из подходов к преподаванию иностранного языка, при котором основой обучения является перестройка речевого механизма человека и создание механизма переключения с одного языка на другой.

Решающим фактором оптимизации образовательного процесса в этом отношении оказывается личность самого преподавателя. Устранение интериоризации зависит от показателей личностного развития обучающихся во взаимосвязи с показателями личностных качеств педагогов; анализа причин актуального состояния образовательной среды, связанной с особенностями профессиональной деятельности и личности педагога; состояния образовательной среды для развития речемышления обучающихся в соответствии с ключевыми критериями.

Обучающиеся, изучающие иностранный язык, используют два языка – родной (первый) и иностранный (второй); находясь в условиях иноязычного типа обучения, они могут чувствовать легкий дискомфорт и нуждаться в психологической поддержке. Процесс овладения языком требует времени, а

развитие речи – это не просто процесс накопления знаний. Это выражение этих знаний посредством своих мыслей через механизмы речи.

Преобразование внешних действий во внутренние опосредовано механизмом психических функций и умственного развития. Психологическое качество образовательной среды определяется через систему отношений ее субъектов и является важным фактором развития личности.

Обучение иностранному языку сопровождается важным психологическим процессом, называемым актуализацией, при котором происходит воспроизведение материала в памяти. Актуализация характеризуется различной степенью трудности или легкости в зависимости от уровня сохранения или забывания извлекаемого материала. Актуализацию можно рассматривать как перевод единицы языка в единицу речи, включение лексической единицы в контекст, переход от значений языковой единицы к смыслу. Данный процесс важен для таких мыслительных операций, как «запоминание», «память», «воспроизведение» [2, с. 9].

Как добиться психологической комфортности? Источниками психологической комфортности являются:

Атмосфера сотрудничества между обучающимися. Для обучающихся, имеющих разные интеллектуальные способности, необходима система адаптивного обучения. Это комплексная система управления обучением, которая обеспечивает адаптацию к индивидуальным особенностям обучающегося.

Ситуация успеха. Создание ситуации успеха заложено в дидактических принципах по обучению иностранному языку, так как они являются базисными категориями методики. Принципы создают личное, интеллектуальное и эмоциональное благополучие, выражаемое фразой «Я – личность!», которое определяет самооценку курсанта, выражающуюся в желании получать профессиональные знания; принятие себя как будущего профессионала, сохранение здорового психологического, физического и нравственного самочувствия.

Справедливое оценивание знаний предусматривает следующий механизм [3, с. 32]:

- благоприятные условия для психолого-педагогической комфортности;
- объективное оценивание результатов обучения и справедливое выставление баллов, возможна самооценка своих знаний, но с помощью преподавателя (преподаватель корректирует);
- отпадает такое социальное явление, как «обида» и «несправедливость»;
- объективность, честность и справедливость в вопросах выставления баллов;
- вариативная система оценивания: за каждое занятие и вид деятельности ставится балл, суммируется в конце занятия, тогда понятие «получил X» просто исчезнет;
- баллы должны помогать учебе, а не «отбивать охоту» учиться.

Использование методических приемов [4, с. 121]:

- пошагово продуманные действия превращают малоупорядоченный процесс в запланированный и целенаправленный, в котором нет спонтанности и предвзятости;

- логически грамотная разработка методов контроля и их объективное достижение;

- обеспечение прозрачности всей обучающей системы и ее элементов;

- обеспечение доступности изучаемого материала индивидуально для каждого курсанта, независимо от его подготовки;

- отсутствие стрессообразующих ситуаций в связи с подконтрольным учебно-воспитательным процессом;

- использование заранее продуманных методов, форм, приемов, способов и средств обучения;

- включение приемов эмоциональной разрядки (шутка, улыбка, юмористическая разрядка, поговорка, афоризм с комментарием, небольшое стихотворение или музыкальная минутка и т. д.);

- интерес к изученному материалу, удовольствие от полученных знаний;

- мотивация личной заинтересованности и уверенности в собственных силах для достижения желаемых результатов в учебе.

Педагогический этикет [5, с. 23]:

- доброжелательность в отношениях; от постоянных несправедливых и неудачных отношений курсанты озлобляются;

- уметь владеть педагогическим тактом;

- позволить курсанту часто высказывать свое мнение или точку зрения по изучаемой дисциплине;

- подчеркивать инициативу, логические выводы, импровизированные ответы, оригинальные идеи;

- верить в курсанта и одобрять, создавать хорошее мнение о нем;

- стимулировать внешнюю мотивацию (оценка, поддержка, соревновательный дух);

- стимулировать внутреннюю мотивацию (стремление к знаниям, радость от активности);

- создавать ситуацию успеха, победы, интереса, конкурса, соревновательный дух;

- помочь развить курсанту самоменеджмент и стать ему целенаправленным и последовательным менеджером в организации своей личной деятельности.

Эмоциональный комфорт – эмоциональность является одной из основных составляющих темперамента. Эмоциональность является одним из факторов, обеспечивающих успешное изучение иностранного языка. Эмоциональность повышает мотивацию, интерес, поднимает настроение, где должны доминировать эмоции для изучения языка.

Положительная самооценка обучающихся – оценка самого себя как личности – важный регулятор поведения. Самооценка складывается под влиянием тех оценок, которые дают человеку другие люди, а также сопоставление образа реального с образом идеальным (каким человек желает себя видеть).

Релаксация – общее состояние покоя, для которого характерно отвлечение от неприятных мыслей и эмоций как сочетание физического и психического расслабления. Релаксация способствует нормализации психического и физического самочувствия.

Интеллектуальная комфортность – это удовлетворенность курсанта своей мыслительной деятельностью, полученной новой информацией, результатами на занятиях. Фундаментальная человеческая потребность в самоутверждении вызывает у курсантов любознательность, старательность, исполнительность, доброжелательность, познавательность (особенно на первом курсе), а дискомфортное обучение может подавлять эти чувства, со временем проявляясь в виде огорчения, а иногда и отвращения к процессу получения знаний. Хорошо известно, что успешно усваивающие русский язык курсанты (а это где-то 70–80%) пребывают в более интеллектуальной комфортности, нежели те, кто справляется хуже [6, с. 146].

Важным условием интеллектуальной комфортности является адаптация. Адаптация – приспособление организма, личности к новым внешним условиям, в том числе и к социальным и образовательным. Социальная адаптация, имеющая социально-психологическое содержание, направлена на усвоение каждым индивидом ценностных ориентаций, этических норм, традиций, культуры, всего того, что изучает иностранный язык.

Образовательная адаптация реализуется через речевую адаптацию – систему приемов обучения, которая служит для преодоления психологических, языковых барьеров общения в иноязычной среде, способствует активизации речевых умений. Обеспечивается интенсивной речевой практикой и особенно успешна в условиях языковой среды. Речевая адаптация для курсантов, изучающих иностранный язык, базируется на образовательной адаптации, эффективность которой зависит от уровня речевой и других видов адаптации (социальной, социокультурной, социально-психологической, физиологической, национально-культурной и пр.) и может быть повышена на основании учета закономерностей адаптации личности к условиям обучения.

Как добиться интеллектуальной комфортности на занятии? Для этого необходимо активно использовать [7, с. 6]:

- все четыре вида речевой деятельности (говорение, чтение, аудирование, письмо);
- цифровые и IT-технологии;
- креативность, педагогическую импровизацию, смекалку, мозговой штурм, игровые педагогические технологии;
- логические (дискурсивные) операций мышления: осмысление, обобщение, умозаключение, рассуждение, сравнение, абстрагирование и др.;
- минуты релаксации и динамические паузы;
- создавать ситуацию успеха на занятии (частое поощрение интеллектуальных способностей).

Психологическая, интеллектуальная и физическая комфортность, дидактические принципы по обучению иностранному языку, которые в своей совокупности определяют требования к учебному процессу, педагогические

технологии являются унифицированными моделями не только по гарантированному качеству образования с комфортосохраняющим фактором, но и фундаментальная основа благоприятного учебного процесса для обучения иностранному языку курсантов военного профиля, высокого качества профессиональных знаний, создания комфортных условий для сохранения здоровья.

Таким образом, можно утверждать, что комфортосохраняющая образовательная среда предлагает своим обучающимся по-настоящему активную, деятельную жизнь в стенах университета.

Список литературы

1. Лихачева О. Н. Иностранный язык в неязыковом техническом вузе / О. Н. Лихачева // Педагогика. – 2020. – № 4. – С. 97.
2. Бикбаев В. М. Иноязычная коммуникация: основные тренды исследования в современной науке / В. М. Бикбаев // Современное педагогическое образование. – 2019. – № 3. – С. 9.
3. Шишов Н. В. Опыт внутривузовского сотрудничества в процессе создания профессионально-ориентировочных учебников по иностранному языку. / Н. В. Шишов, Н. И. Алмазова, О. В. Зиновьева // Высшее образование. – 2020. – № 7. – С. 32.
4. Козлов О. А. Педагогические условия формирования информационной культуры курсантов инженерных специальностей / О. А. Козлов, А. Н. Ундозерова // Человек и образование. – 2018. – № 3 (56). – С. 121.
5. Ахмедова З. Т. Пути формирования профессионально-нравственной направленности будущих инженерно-технических специалистов средствами дисциплины «Английский язык» / З. Т. Ахмедова // Научный журнал «Азимут научных исследований: педагогика и психология». – 2020. – Т.9. – № 1 (30). – С. 23.
6. Нестеров В. В. Перспективы и проблемы электронного обучения в вузах Ракетных войск стратегического назначения / В. В. Нестеров // Военная мысль. – 2019. – № 12. – С. 146.
7. Каракаев С. В. Перспективы развития системы военного образования / С. В. Каракаев // Вестник военного образования. – 2020. – № 2. – С. 6.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Доброхотова Л. А., Бажанова Т. В.

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

В статье рассматривается необходимость применения видеоматериалов при обучении русскому языку как иностранному в военном вузе. Показано, что видеоматериалы могут выступать в качестве эффективного средства развития и совершенствования умений аудирования профессиональной лексики при подготовке военного специалиста.

Ключевые слова: видеоматериалы, аудирование, русский язык как иностранный, военный специалист.

THE USE OF VIDEO MATERIALS IN TEACHING THE LANGUAGE OF THE SPECIALTY

Dobrokhotova L. A., Bazhanova T. V.

*Branch of Military Academy of Logistics
named after the Army General A. V. Khrulev
(Russia, Penza)*

The article discusses the necessity for videos when teaching foreign languages in military higher educational institutions. The author underlines that videos can be the effective means of developing and improving meaning comprehension skills for military special training.

Key words: videos, listening skills, foreign language, military specialist.

Актуальная проблема формирования определённых профессиональных компетенций может решаться при использовании экранно-звуковых средств в высшем профессиональном образовании.

Опыт преподавания показывает, что для качественной реализации программ профессионального образования по дисциплине «Русский язык как иностранный» в вузах Министерства обороны Российской Федерации необходимо искать пути повышения мотивации в освоении программ высшего профессионального образования на основе применения новых методов.

В ходе изучения русского языка как иностранного в военном вузе используются различные пути активизации познавательной деятельности обучающихся, основные из которых – разнообразные формы, методы, средства обучения, сочетающие активность и самостоятельность в работе курсантов.

Использование экранно-звуковых средств в обучении рассматривается на базе специально созданных для обучения учебных фильмов, видеофрагментов, целью которых является формирование профессиональных знаний, умений, навыков, коммуникативной иноязычной компетенции в рамках обучения профессиональному модулю. Эффективным средством, по нашему мнению, является использование видеоматериалов при обучении языку специальности на практических занятиях по этой дисциплине.

Принцип наглядности через просмотр видеороликов позволяет объединить несколько видов реализации: зрительную, предметную, слуховую, ситуативную, образную, языковую. Нужно отметить, что «информация, представленная в наглядной форме, становится более доступной для восприятия, быстрее и легче усваивается. Так, на слух человек запоминает 15 % информации, при просмотре – 25 % информации, в то время как возможность одновременно увидеть и услышать позволяет усвоить 65 % информации» [1].

Известно, что современная молодёжь обладает так называемым клиповым мышлением [6]. Клиповая подача информации сегодня присутствует везде, и это, конечно, находит отражение в процессе обучения. Как видим, «клиповое сознание» как характеристика современных молодых людей ставит преподавателя в условия, когда основными носителями информации становятся аудиовизуальные средства, и преподавателю, чтобы заинтересовать обучающегося, необходимо наполнять занятия разными видами подачи информации: изображениями, презентациями и, безусловно, видеоматериалами. С одной стороны, он вынужден учитывать «клиповое мышление» современных обучающихся (интерактивы, конструирование ситуаций, мобильность, многозадачность). С другой стороны, преподаватель должен стремиться развивать умение размышлять, анализировать.

Практика показывает: использование видеоматериалов может служить не только для презентации профессиональных знаний, но и для их контроля, закрепления, повторения, обобщения, систематизации; выполняет все дидактические функции. Использование видеоподдержки на занятиях способствует повышению качества знаний, так как позволяет использовать следующие виды коммуникативной деятельности: аудирование, говорение, чтение и письмо.

Остановимся подробнее на аспектах работы с видеоматериалами в процессе обучения русскому языку как иностранному для изучения спецлексики, так как видеоматериалы предоставляют большие возможности для изучения языка специальности по сравнению с другими видами технических средств обучения и имеют очевидные преимущества: за единицу времени курсант получает значительно больше информации, так как она поступает одновременно по двум каналам – по зрительному и слуховому. «Общение осуществляется не только символами (словами), но и образами, что увеличивает запоминаемость материала» [3]. Кроме того, использование видео на занятиях повышает активность обучающихся, создаёт определённые условия для самостоятельной работы курсантов.

При предъявлении видеоматериала необходимо обратить внимание на уровни владения языком обучающимися. Если группа владеет русским языком на уровне А2, то на уроке можно показать фрагменты из фильма, соответствующие определенной теме изучения. Несомненно, предъявление экранного изображения на занятии должно восприниматься курсантами не как развлечение, а как материал для аналитической работы, в процессе которой должны сформироваться навыки, помогающие обучающимся в дальнейшем самостоятельно смотреть и понимать фильмы. Видеоматериалы на занятиях используются для обучения аудированию, создания динамической наглядности в процессе обучения языку специальности, создания ситуаций профессионального общения на учебном занятии и формирования аудиовизуальной сферы изучения языка специальности.

Работа с видеоматериалом в учебном процессе рассматривается как звучащий текст, поэтому вид работы с ним схож с текстом с опорой на зрительный ряд и включает три этапа: преддемонстрационный, демонстрационный и последедемонстрационный.

Преддемонстрационный этап – это работа перед просмотром ролика, чтобы заинтересовать курсанта, создать мотив просмотра. Целесообразно написать на доске название. В преддемонстрационном этапе снимаются языковые трудности восприятия текста ролика и трудности понимания его содержания, вводятся и закрепляются новые слова, анализируются изучаемые ранее лексико-грамматические конструкции темы.

На данном этапе после снятия лексических трудностей для понимания звучащего текста видеофрагмента необходимо определить цели просмотра. Перед непосредственным показом обучаемым предлагаются предпросмотровые ориентиры: вопросы по содержанию, вопросы и варианты ответов к ним для выбора обучающимися, задания, связанные с последующим пересказом содержания, задания на оценку и характеристику содержащейся в видеофрагменте информации. Исходя из практического опыта работы с видеороликами на занятиях РКИ, а также принимая во внимание методические указания использования видеоматериалов в практическом курсе РКИ, на нашей кафедре применяются видеоматериалы при прохождении следующих тем для изучения языка специальности: «Автомат Калашникова», «Современные танки», «Бронетехника: БМП и БТР», «Топографические элементы и их использование в современном бою» и др. На занятии по теме «Современные танки» мы используем видеофрагмент «Летающий танк», содержащий информацию о качествах современного танка Т-90. Преддемонстрационный этап представлен следующими заданиями:

Задание 1. Прочитайте и переведите слова.

величина боекомплекта

вести огонь (как?) прямой наводкой, с ходу

вес, в зависимости от веса танка

качество, толщина, прочность брони

отличаться – отличиться (чем?) более слабым вооружением

проходимость, подвижность танка

практическая дальность стрельбы
 сочетать (что?) мобильность и защищённость
 характеризоваться (чем?) мощным огнём танка

Задание 2. Образуйте однокоренные прилагательные и согласуйте их с существительными по модели.

Модель: **что? – какой?**

мощь + -н-: мощный, мощный огонь

-н-	
удар	... сила
основа	... вооружение
-ев-	
огонь	... мощь
броня	... защита
бой	... использование
-еск-	
практик(к/ч)а	... дальность

Задание 3. Образуйте существительные с суффиксом **-ость** по модели.

Модель: **-ость:** надёжный – надёжность

Проходимый, защищённый, подвижный, манёвренный.

Задание 4. Переведите глаголы, определите их управление.

Сочетать, подразделяться, зависеть, предназначаться, отличаться, обладать, характеризоваться, характеризовать, определяться, определять.

Задание 5. Напишите словосочетания.

а) сочетать что? (высокая мобильность, защищённость, огневая мощь);
 зависеть от чего? (калибр основного вооружения, практическая дальность стрельбы, меткость огня, манёвренность огня, величина боекомплекта);
 предназначаться для чего? (решение специальных задач);
 подразделяться на что? как? (основные танки и лёгкие танки).

б)		высокая скорость
		проходимость и подвижность
		огневая мощь
характеризоваться		надёжная броневая защита
определяться	чем?	калибр основного вооружения
обладать		практическая дальность стрельбы
отличаться		меткость и манёвренность огня
		величина боекомплекта
		меньшая защищённость
		слабое вооружение

Демонстрационный этап – это работа во время просмотра ролика. На этом этапе работы решаются задачи: обучение пониманию звучащего текста с опорой на зрительный ряд и оформление понимания в связные мысли, выраженные предложениями по изученным лексико-грамматическим моделям. При работе над фрагментом ролика нужно привлечь внимание обучающихся к информации, необходимой для выполнения задания в целом. Для этого целесообразно

задавать обучающимся вопросы после просмотра фрагмента. Обучающиеся могут также делать записи в тетради к тексту фильма. Формой работы во время просмотра видеоматериала преимущественно является беседа с фрагментами комментирования видеоряда.

При работе с видеофрагментом «Летающий танк» на демонстрационном этапе предлагаются следующие задания:

Задание 6. *Посмотрите фильм «Летающий танк» и ответьте на вопросы.*

1. На основе какого танка был создан Т-90?
2. Когда он был принят на вооружение Российской армией?
3. Кто конструктор этого танка? Почему этот танк ещё называют «Владимир»?
4. В чём заключается огневая мощь танка Т-90?
5. Чем может стрелять танк Т-90?
6. Чем оборудован танк Т-90?
7. Какую броню имеет этот танк?
8. Чем ещё защищён танк?
9. С какой скоростью может двигаться танк Т-90?
10. Какие марши он может совершать?

Задание 7. *Закончите предложения.*

1. Современные танки имеют
2. Калибр основного вооружения танка, практическая дальность стрельбы, меткость огня и манёвренность огня, величина боекомплекта определяют
3. Броневая защита зависит
4. Танки стреляют
5. Раньше деление танков на лёгкие, средние и тяжёлые зависело
6. Лёгкие танки – это машины, которые ..., средние –
7. В настоящее время танки подразделяются
8. Основные боевые танки выполняют
9. ОБТ обладают
10. Танки, выполняющие специальные задачи, относятся
11. Лёгкие танки, по сравнению с основными, имеют

Последемонстрационный этап – это работа после просмотра видеоматериала. На заключительном этапе работы после просмотра ролика можно углубить понимание изученной специальной лексики. Если работа с названием видеоматериала выносится на этот этап работы, то далее следует задать обучающимся вопросы о том, почему ролик так назван и соответствует ли название его содержанию. Можно предложить учащимся придумать свой вариант названия фильма. Далее можно переходить к выполнению итоговых заданий. На данном этапе рекомендуются различные виды работы с изучаемой лексикой, возможно использование игровых заданий, организация дискуссий, рекомендуются различные письменные задания, например, ответить на поставленные вопросы, заполнить таблицу, дополнить предложенный текст, составить монологическое высказывание с использованием информации ролика. Особое внимание следует уделить различным видам пересказа: сжатого, избирательного, дифференцированного, пословного, коммуникативно-

ориентированного. На последемонстрационном этапе работы с видеотрегментом «Летающий танк» предлагаются следующие задания:

Задание 8. Трансформируйте предложения по моделям.

что характеризуется чем = что характеризует что

1. Современные танки характеризуются мощным огнём, высокой скоростью, проходимостью и подвижностью, а также надёжной броневой защитой.

2. Огневая мощь танка характеризуется калибром его основного вооружения, практической дальностью стрельбы, меткостью огня и манёвренностью огня, величиной боекомплекта.

что определяется чем = что определяет что

1. Броневая защита определяется качеством брони, её толщиной и прочностью.

2. Классификация танков определяется весом танка, его вооружением, боевым применением.

Задание 9. На основе информации фильма заполните таблицу «ТТХ танка Т-90».

ТТХ танка Т-90

длина (м)	9,5
высота (м)	2, 225
масса (т)	48
двигатель (л.с.)	
скорость (км/ч)	
дальность (км)	
броня	
защита	
оборудование	радио, система ночного видения, ...
вооружение	125-мм пушка, 12,7-мм зенитный пулемёт, 7, 62-мм пулемёт, ПТУР
запас боеприпасов	43 снаряда, 300 патронов (калибр 12,7) 2000 патронов (калибр 7, 62)
экипаж (чел)	3
год принятия на вооружение	1993
конструктор	

Задание 10. Используя таблицу ТТХ танка Т-90 и информацию видеоролика, составьте текст «Танк – Т 90».

Задание 11. Подготовьте сообщение «Современные танки» по плану.

План

1. Основные характеристики современных танков.

2. Классификация танков.

3. Танк Т-90.

Итак, современная методика преподавания русского языка как иностранного выдвигает на первый план обучение речевому общению в качестве

основной цели практического языкового курса. Однако работа с видеоматериалами не только обучает речевому общению, но и позволяет избежать однообразия и монотонности, вызывает у обучающихся интерес, помогает сделать занятие привлекательным и, как следствие, повышает мотивацию к изучению русского языка. К тому же в процессе работы с видеороликами формируются навыки, необходимые для самостоятельного просмотра фильмов и других видеоматериалов, которые могут помочь иностранным обучающимся понимать русскую речь и свободно чувствовать себя в повседневном общении, преодолеть языковой барьер и вступать в профессиональную коммуникацию [2].

Список литературы

1. Бакленева С. А., Ларина Т. В. Профессиональное становление будущих военных специалистов на основе иноязычных видеоматериалов // *Фундаментальные исследования*. – 2014. – № 12 / 4. – С. 822–825.
2. Бродзели А. О. Средства социализации и адаптации иностранных учащихся // *Университетские чтения*. – 2018. Материалы научно-методических чтений ПГУ. – Пятигорск, 2018. – С. 25–30.
3. Кирш Т.К. Аудиовизуальные и технические средства в обучении. – М. : МГУ, 1975.
4. Орлова Н. А., Федотова И. Б. Традиционные и новые подходы к обучению аудированию в аспекте РКИ // *Университетские чтения* – 2017. Материалы научно-методических чтений ПГУ. – Пятигорск, 2017. – С. 106–109.
5. Петренко А. Ф. Создание массового открытого онлайн-курса «Русские писатели XIX – начала XX вв. и Кавказ»: цели, задачи, решения // *Русское слово на Северном Кавказе: история и современность*. – Пятигорск : ПГУ, 2016. – С. 22–26.
6. Тоффлер Э. Третья волна. Пер. с англ.; вступ. ст. П. Гуревича. – М. : ООО «Фирма “Издательство АСТ”», 1999. – 784 с.
7. Щукин А. Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном: учебно-метод-е пособие. – М. : Русский язык. Курсы, 2012. – 784 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КАРТИНКИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Дубовик Н. В., Степина Т. А.

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

В статье рассматриваются особенности принципа наглядности, дидактические и функциональные возможности использования разных видов картинок на занятиях русского языка как иностранного.

Ключевые слова: принцип наглядности, картинка, речевые действия, практика обучения, страноведческий материал.

USING OF A PICTURES IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSES

Dubovik N. V., Stepina T. A.

*Branch of Military Academy of Logistics
named after the Army General A. V. Khrulev
(Russia, Penza)*

The article deals with the peculiarities of the principle of visualization, didactic and functional possibilities of using different kinds of pictures in Russian as a foreign language classes.

Key words: principle of visibility, picture, speech actions, teaching practice, country study material.

Соединение слов и наглядности является одним из наиболее распространенных методов в современной практике обучения. Цели и задачи обучения успешнее выполняются тогда, когда применение языка опирается на непосредственное восприятие обучающимися предметов, действий или их изображений.

Общеизвестно, что эффективность обучения зависит от степени привлечения к восприятию всех органов чувств человека. Чем более разнообразны чувственные восприятия учебного материала, тем более прочно он усваивается, поэтому принцип наглядности – один из важных составляющих принципов обучения, в том числе и русскому языку как иностранному.

Применительно к обучению РКИ наглядность определяется как специально организованный показ языкового материала, предметов и явлений окружающего мира с целью облегчения его понимания, усвоения и использования в речевой деятельности [1].

По утверждению ряда методистов, использование на занятиях РКИ наглядного материала выполняет следующие функции: информативную, семантизирующую, страноведческую, познавательную, мотивирующую, контролирующую [2, с. 91].

Кроме того, наглядность помогает сделать «более конкретным, более реально и точно представленным тот или иной круг явлений» [3].

В свою очередь Л. Л. Вохмина считает, что наглядность повышает психическую активность обучающихся и их интерес к занятиям, увеличивает возможность произвольного запоминания, расширяет объем усваиваемого материала, используется как краткий и эффективный способ систематизации знаний, выделения главного [4, с. 60].

Под наглядностью понимается и создание таких условий, благодаря которым звучащая речь имеет коммуникативную направленность. Необходимость языкового оформления речевых ситуаций формирует у учащихся четкую связь между явлениями и языковыми единицами. Являясь «как бы внешней опорой внутренних действий, совершаемых под руководством учителя в процессе овладения знаниями», наглядность имеет большое значения при формировании умений и навыков речи, в основе которой «лежат автоматизированные внутренние операции и действия», так как речевое высказывание невозможно без понимания смысла речевых высказываний, без умения их грамматически оформлять [5].

Таким образом, главная задача наглядности на занятиях РКИ – создание таких условий, при которых появляется необходимость речевого действия, что заставляет иностранных учащихся использовать те или иные языковые единицы и их формы в тех условиях, в которых они функционируют в естественных ситуациях как при общении на бытовые темы, так и на темы военной направленности.

Как известно, выделяют наглядность языковую (словесно-речевую) и неязыковую (предметно-изобразительную) [1, с. 168].

Языковая наглядность:

а) демонстрирует язык в виде слушания русской речи, говорения на изучаемом языке, чтения текстов и выполнения разного вида упражнений в устной и письменной форме;

б) семантизирует лексику и грамматику русского языка разнообразными средствами. Это:

- использование антонимов (*разбирать автомат – собирать автомат, боевое оружие – учебное оружие*);

- использование синонимов (*большая скорость снаряда – меньшая скорость снаряда*);

- использование описания путем толкования или определения (*Пушка – это длинноствольное артиллерийское орудие.*);

- использование перечисления слов, обозначающих часть чего-либо (*стрелковое оружие: автомат, пистолет, винтовка, карабин, пулемет, гранатомет*);

- использование контекста (текста), который помогает догадаться о значении слова. Например, если обучающийся знает слова «физический процесс» (*Человек идет – это физический процесс*), то в контексте «*Идет дождь – это физическое явление*», может догадаться о значении последнего слова.

Неязыковая (предметно-изобразительная или схемно-графическая) наглядность предполагает использование на занятиях различных наглядных пособий (картинок, фотографий, рисунков, таблиц), с помощью которых легко понимается значение многих однозначных слов: *танк, боеприпас, зенитный комплекс*.

С помощью данного вида наглядности можно также объяснить многие глаголы (*стрелять из миномета*), прилагательные (*тяжелый танк – легкий танк*), наречия (*тело движется криволинейно – тело движется прямолинейно*).

Несмотря на то, что в последнее время расширился вид наглядности (видеофильмы, компьютерные программы), картинка, моделирующая коммуникативные ситуации действительности, до сих пор остается одним из самых простых и распространенных в использовании видов наглядности, при этом не менее эффективным и занимательным и призвана выполнять все указанные выше функции.

Так как работа с картинками являются составной частью современного коммуникативного урока, их использование, конечно же, должно точно соответствовать учебным целям и задачам того или иного занятия, языковому уровню учащихся, порой и культурным особенностям каждой национальной группы, что влечет за собой умение методически мотивированно включать в урок разнообразные формы работы с данным видом наглядности.

На занятии картинки выступают и как демонстрационный, и как раздаточный материал. Их можно использовать:

- при введении и закреплении новых лексических единиц;
- при введении, закреплении и активизации грамматического материала;
- для тренировки произношения и написания слов;
- для развития и совершенствования навыков диалогического и монологического говорения;
- при выполнении заданий для самостоятельной работы;
- для контроля изученного лексического и лексико-грамматического материала.

Вид и степень использования картинок на разных этапах обучения РКИ различны. С нашей точки зрения, наибольшую значимость она имеет на начальном этапе изучения языка, т.к. именно на данном этапе в речь учащихся вводится большое количество слов с конкретным значением, играя роль исходного в обучении.

На продвинутом этапе обучения наглядность сочетается с теоретическими положениями, которые излагаются преподавателем или формулируются в учебнике, повышается роль ситуативных картинок для развития диалогического и монологического говорения.

Современные учебники по РКИ включают разнообразные картинки, красочные иллюстрации, фотографии. Наглядный материал сопровождает

тексты и задания учебных пособий, созданных преподавателями кафедры русского языка как иностранного филиала ВА МТО Пензенского артиллерийского инженерного института. Учащимся предлагается, например, соотнести информацию текста с картинкой; найти текстовый фрагмент к картинке; описать картинку, с опорой на ключевые слова/план составить высказывание, соответствующее ситуативному изображению и т.д.

На кафедре накоплен большой опыт системной и целенаправленной работы с подобным материалом. В данной статье представлены некоторые формы и приемы использования разного вида картинок на занятии по теме «Отдых в России».

Цель занятия: совершенствование навыков диалогического и монологического говорения, аудирования на основе страноведческого материала. В ходе работы использовались следующие виды картинок: предметные, тематические, ситуативные, иллюстративные, картинки «одного действия», выполняющие разные дидактические функции. Использование наглядного материала представляло собой сочетание семантизирующей, познавательной, страноведческой, развивающей и контролирующей функций.

При выполнении предтекстовой работы использовались предметные картинки и картинки «одного действия», учебное назначение которых ввести новые слова (*достопримечательности, Карелия, снегоход, олени упряжки, деревянное зодчество*) и закрепить их в речи на уровне глагольных словосочетаний (*совершать увлекательное путешествие по зимнему лесу, по реке; кататься на снегоходах, на горных лыжах; прокатиться на собачьих упряжках, спускаться на лыжах с горы*), снять напряжение и создать ситуацию успешности при изучающем чтении текста.

Для речевой реализации новой лексики применялись тематические демонстрационные картинки в следующем виде задания: курсантам надо было прочитать микротекст и выделить виды активного отдыха (туризма). Затем предлагается подписать под фото название вида отдыха, дать им определение. Учащиеся с хорошим языковым уровнем самостоятельно формулируют определения, со слабым – с опорой на предложенные словосочетания. Данные зрительные опоры помогают устанавливать связь речевого материала с конкретной ситуацией.

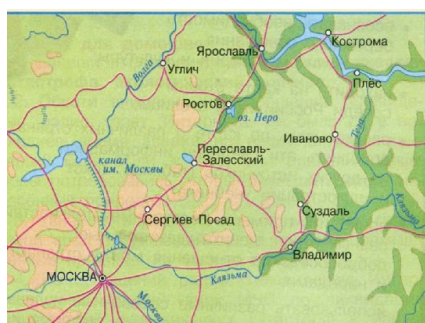
	...	...
	...	
	— это отдых с целью	
	...	

	...	
	...	

Слова для справки: знакомство с историей и культурой страны, посещение религиозных мест, развитие деловых отношений, посещение родственников и знакомых, физическое совершенствование человека, укрепление здоровья.

Для повторения некоторых ранее изученных глаголов в данную разработку были включены лексико-грамматические упражнения продуктивного характера на повторение и совершенствование употребления их в речи на основе ситуативных картинок. Для создания речевой ситуации демонстрируется достаточно большое количество картинок и фотографий, изображающих разные виды и формы отдыха. Учащимся предлагается распределить виды отдыха по временам года. Данный вид наглядности помогает преподавателю навязать употребление отрабатываемого языкового материала, а учащимся продемонстрировать умение составить предложение или ряд предложений, когда один и тот же глагол употребляется в разных грамматических конструкциях.

В следующем задании, включающем одновременно страноведческий и игровой моменты, учащиеся с помощью тематических картинок должны были ответить на проблемный вопрос: почему маршрут, в который входят указанные на карте города, называется «Золотое кольцо»? (Задание: найдите на карте указанные города маршрута «Золотое кольцо». Расположите на карте фотоматериал. Сделайте вывод).



Суздаль



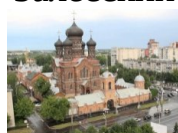
Ростов



Переславль-Залесский



Кострома



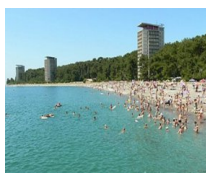
Чтение текста сопровождалось демонстрацией иллюстративного страноведческого материала презентации, отображающего тот или иной фрагмент содержания читаемого учащимися текста. Данные картинки предназначались для более полного понимания учащимися отдельных фрагментов текста, а затем для контроля понимания прочитанного, а также в качестве наглядной основы для дальнейших высказываний учащихся.

Следующий этап работы – это обучение составлению собственного высказывания и участию в беседе по теме. С этой целью предлагались следующие задания.

Задание 1.

Для слабых групп: найти и зачитать вслух фрагменты прочитанного текста, соответствующие иллюстративным картинкам.

Для сильных групп: составить высказывание по картинке. Высказывания отдельных курсантов содержат элемент новизны для других учащихся, что заставляет последних внимательно слушать каждого говорящего, ибо в любой момент преподаватель может попросить дополнить, что-то уточнить или объяснить.



Задание 2. Считается, что отдых в Карелии – это путешествие для настоящих мужчин. Какие аргументы можно использовать как доказательства? Чтобы учащимся было легче ответить на проблемный вопрос, демонстрируются картинки с экстремальными видами спорта, помогающие аргументировать высказывание.

Следующий этап работы – развитие навыков аудирования. Для прослушивания предлагается видеоматериал «Путешествие по Золотому кольцу».

Учащиеся должны:

- соотнести прослушанную информацию с изображением картинки, выявить к каким картинкам не было звучащего текста;
- подготовить уточняющие вопросы по тому материалу, который их наиболее заинтересует.

Данный вид работы помогает не только проконтролировать уровень понимания текста, но и развивать навыки диалогического говорения.

Таким образом, для успешного формирования и развития навыков владения русским языком картинка во всех ее разновидностях по-прежнему является одним из необходимых компонентов современного урока. С помощью данной зрительной наглядности представляется возможным воссоздать необходимую ситуацию общения на занятии, а также улучшить эмоциональный фон. Картинка

дает возможность «спровоцировать на речевой акт», так как является богатым потенциалом разнообразной информации, позволяющей организовывать разговорную практику в рамках изучаемой темы, обогащающей страноведческую и «социокультурную составляющую коммуникативной компетенции».

Список литературы

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Азимов Э. Г., Щукин А. – М. : Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Митрофанова О. Д., Костомаров В. Г., Вятютнев М. Н., Сосенко Э. Ю., Степанова Е. М. Методика преподавания русского языка как иностранного // О. Д. Митрофанова, В. Г. Костомаров. – М.: Русский язык, 1990. – 267 с.
3. Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии // А. А. Леонтьев. – М. : Моск. психол.-соц. ун-т; Воронеж : МОДЭК, 2004. – 309 с.
4. Вохмина Л. Л. Некоторые проблемы использования наглядности в обучении иностранным языкам // Русский язык за рубежом. – 1978. – № 5. – С. 60–64.
5. Козорог З. П. Принцип наглядности в обучении РКИ / З. П. Козорог // Евразия: межкультурное взаимодействие в экономическом и образовательном пространстве : материалы Международной научно-практической конференции, Минск, 28 января 2016 года / редкол. : Н. В. Попок (гл. ред.) [и др.]. – Минск: БГЭУ, 2017. – С. 171–173. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://edoc.bseu.by:8080/handle/edoc/78188> (дата обращения: 16.11. 2021 г.).
6. Толмачева О. В. Преимущества использования инфографики при обучении говорению на занятиях по русскому языку как иностранному. Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов : Грамота 2018. № 12 (90). Ч. 3. С. 624–627. ISSN 1997-2911. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.gramota.net/materials/2/2018/12-3/42.html> (дата обращения: 6.08. 2021 г.).

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ КОРОНАВИРУСНОЙ ЛЕКСИКИ В ВОЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Елизаров П. С., Касимова Г. К.

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

Статья посвящена исследованию функционирования лексики периода пандемии коронавируса в Пензенском артиллерийском инженерном институте. Предметом исследования предстает коронавирусная лексика, которая получила широкое распространение в последние два года в жизни каждого человека. Материалом для исследования послужили лексические единицы коронавирусной лексики, извлеченные как из электронных источников, так и из лексикона носителей языка. Для выявления степени активности анализируемых лексических единиц в жизнедеятельности обучающихся проведено анкетирование российских курсантов и иностранных военнослужащих, выявляющее знание и использование ими коронавирусной лексики; определены активные в речи курсантов лексические единицы; проведен сопоставительный анализ результатов анкетирования российских курсантов и иностранных военнослужащих.

Ключевые слова: коронавирусная лексика, пандемия, анкетирование, функционирование, ковид, коронавирус, карантин.

FUNCTIONING OF CORONAVIRUS VOCABULARY IN A MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTION

Yelizarov P. S., Kasimova G. K.

*Branch of Military Academy of Logistics
named after the Army General A. V. Khrulev
(Russia, Penza)*

The article studies the functioning of the vocabulary of the coronavirus pandemic period at the Penza Military Academy of Logistics Management. The subject of the analysis is coronavirus vocabulary, which has become widespread in the last two years in everybody's life. Lexical units of coronavirus vocabulary extracted from both electronic sources and from the lexicon of native speakers served as the material for the study. To identify the degree of activity of the analyzed lexical units in the life of students, the authors conducted a survey of Russian cadets and foreign military personnel, revealing their knowledge and use of coronavirus vocabulary. The survey determined active lexical units in the speech of cadets. The authors carried out a comparative analysis of the results of the survey of the speech of Russian cadets and foreign military personnel.

Key words: coronavirus vocabulary, pandemic, questionnaire, functioning, Covid, coronavirus, quarantine.

Процессы, происходящие в обществе, находят непосредственное отражение в лексическом составе и словообразовании языковой системы. Изменениям, происходящим в языке под влиянием преобразований в обществе посвящено немало исследований. Языковые факты, в частности, новые лексические единицы, подтверждают реакцию языка на эти изменения. Е. С. Кубрякова отмечает: «Постоянное развитие человеческого общества и человеческого познания ставит перед языком задачу обеспечить все стороны жизни и деятельности человека новыми наименованиями» [3, с. 3]. Ю. А. Бельчиков справедливо замечает: «Общеизвестно, что в периоды социальной напряженности, коренных перемен в жизни конкретного общества, его революционных преобразований серьёзные изменения совершаются и в языке, “обслуживающем” это общество. Языковая эволюция протекает несравненно быстрее, интенсивнее, чем в стабильные периоды общественной жизни, речевые новации (это распространяется в первую очередь на словоупотребление, фразеологию, словообразование, орфоэпию, стилистическую характеристику языковых единиц) нарастают лавинообразно» [1, с. 52].

Пандемия коронавируса достаточно быстро нашла свое отражение в лексике различных языков, в том числе и в русском. Язык пополнился такими словами и словосочетаниями, как: *коронавирус, covid-19, ковид, пандемия, дистант, зум, зумиться, ковид-диссиденты, ковидиоты, ковидник, контактеры, коронафобия, коронойя, короноваться, коронованная особа, красная зона, локдаун, масочный режим, масочники, маскобесие, обсервация, самоизоляция, санитайзер, социальная дистанция, удаленка, антитела, ИВЛ, инфодемия, карантин, карантинка, карантинкулы, ковидео, корониалы* и мн. др.

«В 2020 году четко обозначились, как справедливо отмечают Е. И. Голованова и С. И. Маджаева, три основные сферы – источники пополнения общелитературного языка новыми лексическими единицами: 1) медицина; 2) государственное управление; 3) повседневная жизнь человека ‘...’ Лексика, характеризующая рассматриваемую эпоху, объединяется в тематические группы в соответствии с тремя основными темами: 1) особенности нового заболевания, его симптомы, методы выявления, предупреждения и лечения; 2) административные меры, направленные на ограничение распространения инфекции; 3) отношение людей к данной ситуации» [2, с. 49.] Действительно, анализируемые лексические единицы расходятся по этим трем группам: *коронавирус, ковид, вакцина, вакцинация, обсервация* и др.; *карантин, масочный режим, социальная дистанция* и др.; *проветривание помещений, протирание поверхностей, мытье рук* и др.

Таким образом, лексика периода пандемии коронавируса, или **коронавирусная лексика** – это лексические единицы, появившиеся в последние два года в связи с пандемией, а также активно функционирующие слова преимущественно медицинской тематики.

В начале пандемии, до появления вакцины от коронавируса, большинство предприятий, школ, колледжей, вузов перешли вначале на изоляцию, а затем на удалённый режим работы или учебы. В отличие от гражданских вузов военные

образовательные учреждения находились на изоляции недолго, а затем продолжили обучение в обычном формате, что обусловлено спецификой обучения курсантов.

Изменения, произошедшие в лексике на современном этапе развития языка, послужили основанием для выявления степени активности анализируемых лексических единиц в жизнедеятельности курсантов на данном этапе развития общества. Для достижения поставленной цели предполагается:

- провести анкетирование российских курсантов и иностранных военнослужащих, включающее знание и использование коронавирусной лексики;
- определить активные в речи курсантов лексические единицы;
- провести сопоставительный анализ анкетирования российских курсантов и иностранных военнослужащих.

Нами была составлена анкета, включавшая три пункта. Курсантам нужно было отметить:

- 1) слова, знакомые или понятные им,
- 2) слова, которые стали употребляться ими в период пандемии,
- 3) записать слова, относящиеся к периоду пандемии, не вошедшие в опросник.

В опросник было включено 70 слов: *SARS-CoV-2, COVID-19, антитела, вакцина, вакцинация, гидроксихлорохин, дистанция (социальная), думскроллинг, зум, зумиться, ИВЛ, инфодемия, дезинфодемия, изоляция, карантин, карантинкулы, карантиндер, карантинка, ковид, ковидео, ковидиот, ковид-диссиденты, ковидный, ковидник, коммунарка, контагиозность, контактеры, коронавирус, коронагеддон, coronapocalypse – коронапокалипсис, коронафобия, корониалы, короноваться, коронойя, красная зона, курс лимона (имбиря), локдаун, масочный режим, маскобесие, мутация, мутировать, напаниковать, нулевой пациент, обсервация, пандемия, патогенность, пик, плато, санитайзер, сатурация, удалёнка, штамм* и др.

В опросе приняли участие военнослужащие ближнего и дальнего зарубежья специального факультета и российские курсанты.

Анализ ответов иностранных военнослужащих показал, что 90 и более процентов курсантов знают и используют в своей речи следующие семь слов: *карантин, вакцина, COVID-19, вакцинация, ковид, дистанция (социальная), коронавирус*.

Далее следуют слова: *антитела, красная зона, масочный режим* – более 80% знают и употребляют эти слова и словосочетания.

В третью группу вошли слова *изоляция, дистант, карантины, пандемия, SARS-CoV-2, онлайн-вечеринки* – более 50%.

Более 40 % курсантов знают и употребляют слова *контактеры, зум, мутация, мутировать, нулевой пациент*.

Менее 20 % курсантов знают и употребляют следующие слова: *патогенность, пульсоксиметр, штамм, вирулентность, ИВЛ, маскобесие, чипизация, чипировать, ковидиот, зумбомбинг, коронагеддон, коронойя*.

Следующие слова курсантам понятны, но они не используют их в своей речи: *погулянцы, сидидомцы, изо, корониалы, коммунарка, суперспредер, застрянцы, ковидиворс, конфа, думскроллинг*.

В третьем пункте анкеты курсанты записали следующие слова и словосочетания, относящиеся к периоду пандемии коронавируса, не вошедшие в анкету, которые они употребляют в повседневной жизни: *антисептик, перчатки, дистанционная учеба, проветривание, Спутник-V, вариант Delta, Senovak, Senoform, Astrazeneka, PCR-тест, маска, дезинфицирующие средства, профилактика, тест на covid, инфекция, гель антисептический, симптомы, термометр, градусник, заразить, заражать, бесконтактная оплата, доставка еды, полтора метра, закаливание организма, одноразовая посуда, реанимация, хлороклин, волна, вторая волна, Китай, защита, антиковидный, пневмония, прививка, летальный исход, закрытие границ, падение экономики*.

Как видим, наряду с коронавирусной лексикой курсанты называют слова, отражающие изменившуюся жизнь общества: питание осуществлялось зачастую путем заказа и доставкой еды в общежитие, при этом часто использовалась одноразовая посуда; более чем месячная изоляция населения способствовала падению экономики и закрытию границ между разными странами; гигиенические нормы требовали использования антисептических средств, проветривания помещений, их обработке, дезинфекции.

Так же, как и на специальном факультете, российским курсантам была предложена анкета, включавшая 70 слов и состоящая из трех пунктов.

Анализ ответов курсантов показал, что 100 процентов курсантов знают и используют в своей речи следующие 8 слов: *вакцинация, карантин, ковид, коронавирус, масочный режим, пандемия, QR-код, удаленка*. Также 100 процентов курсантов знают следующие 4 слова, но используют их реже: *вакцина (98 %), изоляция, самоизоляция (95%), антитела (93%), COVID-19 (88%)*.

90 и более процентов знают и используют в своей речи следующие семь слов: *карантин, вакцина, COVID-19, вакцинация, ковид дистанция (социальная), коронавирус*.

Более 80 % курсантов знают и употребляют в следующем соотношении слова: *чипизация, чипировать – 88/44 %, онлайн-вечеринки 84/21 %, пик – 81/33 %, зум 81/28 %*.

Менее 20 % курсантов знают и употребляют слова: *инфодемия, сатурация, контактиозность*.

Следующие слова курсанты знают, но не используют в своей речи: *карантинка, карантиндер, погулянцы, застрянцы, мукбанг, думскроллинг, карантин-шейминг, корониалы, зумбомбинг, ковидиворс, суперспредер*.

Мы предполагаем, что низкий процент использования этих слов объясняется тем, что большая часть из них представляет собой заимствования, а также не представляет интереса для курсантов в связи с отсутствием необходимости их употребления.

Карантиндер – 'создано путем слияния слова «карантин» и названия известного приложения для знакомств Tinder, обозначает поиск спутника жизни в эпоху самоизоляции в интернете'.

Карантинка – 'картинка из карантина, фото вашего пребывания в самоизоляции'.

Думскроллинг – 'глагол «скролить» давно используется в нашей речи и переводится как «листать». Английское слово doom переводится как «гибель». Под думскроллингом сегодня подразумевается зависимость человека от постоянного поиска и чтения негативных новостей о коронавирусе. Думскроллинг сегодня считается психическим расстройством. От сращивания английских doom – «смерть» и scroll – «прокручивать» появилось слово, означающее непреодолимое желание читать плохие новости про коронавирус'.

Карантин-шейминг – 'порицание людей, нарушающих режим самоизоляции, и агрессия в их сторону'.

Корониалы – 'по аналогии с «миллениалами» – так называют новое поколение детей. Одни называют «корониалами» детей, зачатых во время пандемии, другие – подростков, заставших пандемию на этапе своего взросления (или представители поколения C). Так в Америке называют детей, зачатых во время пандемии коронавируса. Впрочем, к Generation C относят всех детей от шести до 16 лет, переживших пандемию. У этих детей собственные привычки и особенности медиапотребления'.

Ковидиворс – 'отправившись с рабочих мест домой, не все выдержали круглосуточную жизнь с женой или мужем. Пары перестали понимать друг друга, поняли, что они вообще чужие люди, и решили расстаться. Для семей, которые решили развестись во время пандемии, появился этот англицизм (англ. covidivorce), обозначающий разрыв из-за невозможности быть вместе в замкнутом пространстве'.

Зумбомбинг – 'внезапное появление родственников или домашних животных во время видеовстречи по Zoom, а также срыв онлайн-уроков пранкерами. Образовано по аналогии с ранее известным словом «фотобомбинг» – внезапным появлением кого-либо или чего-либо в момент осуществления фотосъемки'.

Суперспредер – 'произошло от английского superspreader. Суперспредерами медики называют людей, которые, несмотря на то, что у них подтвердился вирус, продолжают посещать общественные места и не соблюдают режим самоизоляции'.

Анализ результатов анкетирования показывает, что наиболее частотными в функциональном плане (90 – 100 %) являются лексические единицы, отражающие нашу повседневную реальность, в частности, меры и средства, направленные на сохранение здоровья, жизни и безопасности каждого члена общества.

В третьем пункте анкеты курсанты записали следующие слова и словосочетания, относящиеся к периоду пандемии коронавируса, не вошедшие в анкету, которые они употребляют в повседневной жизни: *контакт, маска, перчатки, (заключительная) дезинфекция, дезинфектор, дезинфицировать, дезинфицирующий раствор, дезинфицирующее средство, проветривание помещений, протирание поверхностей, мытье рук, обеззараживание, хлор (хлорка), термометрия, термометр, градусник, дистанционка, тест, прививка,*

прививаться, сертификат о прививке, эпидемия, профилактика, реабилитация, поражение легких, смертельный исход, осложнения, переносчик, смерть, антирекорд, чума 2019, общение через интернет, вирус, гречка, ревакцинация, 1-й – 2-й компонент вакцины, антисептик, респиратор, инкубация, гам-ковид, Спутник V, коронка, хлоргексидин, удушье, зараженные, инфицированные, заболевшие, выздоровели, падение экономики, увеличение безработицы, закрытие общественных мест.

Третий пункт анкеты показал, что и российские курсанты, и иностранные военнослужащие употребляют в повседневной жизни лексические единицы, обозначающие профилактические средства, а также профилактические и ограничительные меры. Списки слов, представленные курсантами, в основном, имеют общее сходство, так как называют те реалии, которые изменили жизнедеятельность и заведенный распорядок в сторону активизации и усиления гигиенических норм и требований. Отличием списка лексических единиц, представленных иностранными курсантами являются наименования иностранных вакцин, которые, вероятнее всего, используются на их родине.

Анализ функционирования исследуемой лексики в военном вузе показал: в общей сложности от 50 до 100 % российских курсантов знают и употребляют в своей речи 37 коронавирусных слов из анкеты, что составляет 53 % к общему списку, в то время как иностранные военнослужащие – 17 слов, что составляет 24 %. Наиболее частотными в плане функционирования в обеих группах, таким образом, предстают следующие лексические единицы: *карантин, вакцина, вакцинация, ковид, коронавирус, антитела, масочный режим, удаленка, изоляция, дистанция, пандемия.*

Другими словами, функционирование коронавирусной лексики в речи половины проанкетированных российских курсантов преобладает в сравнении с опрошенными иностранными военнослужащими более чем в два раза.

Проведенное исследование подтверждает, что Пензенский артиллерийский инженерный институт вместе с обществом переживает пандемию коронавируса.

И российские курсанты, и иностранные военнослужащие употребляют в повседневной жизни лексические единицы, обозначающие профилактические средства, а также профилактические и ограничительные меры. Списки слов, представленные курсантами, называют те реалии, которые изменили жизнедеятельность и заведенный распорядок в вузе в сторону активизации и усиления гигиенических норм и требований.

Анкетирование среди российских курсантов и иностранных военнослужащих подтвердило их активную жизненную позицию в период пандемии коронавируса.

Список литературы

1. Бельчиков Ю. А. К изучению речевых новаций в русском литературном языке конца XX – начала XXI столетия // Славистика: синхрония и диахрония. Сборник научных статей к 70-летию И. С. Улукханова. – М.: ИЦ Азбуковник, 2006. – С. 52–59.

2. Голованова Е. И., Маджаева С. И. О словаре эпохи пандемии коронавируса // Вестник Челябинского государственного университета. – 2020. – № 7 (441). – Филологические науки. Вып. 121. – С. 48–57.

3. Кубрякова Е. С. Теория номинации и словообразования. Изд- 2-е. – М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. – 88 с.

Электронные ресурсы

4. Азбука карантина: смотрите, чем пополнился наш словарь из-за коронавируса. – URL: <http://www.nn.ru/text/world/2020/05/22/69272044/> (дата обращения: 24.02.21).

5. Коронавирус COVID-19. Только актуальная и достоверная информация. – URL: <http://www.yandex.ru/health/turbo/articles?id=7260> (дата обращения: 24.02.2021).

6. Коронавирусы. – URL: <http://www.ru.wikipedia.org> (дата обращения: 24.02.2021).

7. Пандемия COVID-19 и её влияние на развитие современной этимологии – URL: <http://www.cgon.rospotrebnadzor.ru/content/63/4347/> (дата обращения: 24.02.2021).

8. Плиева А. Дистант, застрянцы и ковидиоты: какими словами пополнился наш лексикон. – URL: <http://www.vesti.ua/...distant-zastryantsy-i-kovidioty-kakimi> (дата обращения: 24.02.2021).

9. Ученые назвали слова, появившиеся в пандемию. – URL: <http://www.nauka.tass.ru/nauka/10020201> (дата обращения: 24.02.2021).

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ИГРЫ
ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ
РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ
СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ**

Илюнина А. А., Нойкина С. С.

*Пензенский государственный университет
(Россия, г. Пенза)*

В статье рассматриваются типы заданий с использованием элементов игры при обучении русскому языку как иностранному студентов-медиков для повышения учебной мотивации.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, медицинские термины, специальная лексика, учебная мотивация, элементы игры.

**USING GAME ELEMENTS TO INCREASE
EDUCATIONAL MOTIVATION WHEN TEACHING
RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE TO MEDICAL STUDENTS**

Ilyunina A. A., Noikina S. S.

*Penza State University
(Russia, Penza)*

The article discusses the types of tasks using game elements when teaching Russian as a foreign language to medical students to increase educational motivation

Key words: Russian as a foreign language, medical terms, special vocabulary, educational motivation, game elements.

Современные исследования показывают, что для формирования полноценной учебной мотивации у учащихся необходимо проводить целенаправленную работу. Одним из способов формирования устойчивой мотивации является применение игровых форм обучения.

Занятия с использованием элементов игры, необычные по замыслу и организации, больше нравятся учащимся, чем традиционные занятия. Именно игра способна активизировать процесс обучения, сделать его более продуктивным, а также формировать и развивать мотивацию к изучению предмета.

Игровая форма занятий создается при помощи игровых приемов и ситуаций, которые выступают как средство побуждения, стимулирования учащихся к учебной деятельности.

Целью обучения иностранных студентов-медиков русскому языку как иностранному является формирование навыков профессиональной речи в устной и письменной форме, навыков чтения учебной литературы по специальности, навыков речевого поведения в ситуациях, обусловленных выбранной профессией [1, с. 6].

Для достижения данной цели используются традиционные способы ведения занятий, которые помогают вводить и активизировать лексику, отражающую будущую сферу деятельности, способствуют формированию потенциального словаря.

Но при традиционных формах обучения русскому языку как иностранному студентов-медиков не всегда проявляются индивидуальные способности обучаемых. Поэтому наряду с традиционными способами при обучении можно использовать элементы игры, дающие материал для языковой догадки, позволяющие закрепить специальную лексику, использовать медицинские термины в диалогической и монологической речи [3, с. 15].

Использование заданий с элементами игры повышает качество преподавания, способствует развитию интереса к предмету, помогает делать процесс обучения разнообразным и увлекательным.

Так, на первом курсе после изучения темы можно использовать задания, направленные на проверку усвоения студентами медицинских терминов.

1. Игра «Кто больше?». Студенты по памяти должны составить списки из словосочетаний – анатомических терминов. Побеждает тот, кто записал больше всех словосочетаний, не повторяющихся у других. Используя такую форму задания, можно оценить навыки как письменной, так и устной речи.

2. Игра «Изобрази форму». Студентам предлагаются прилагательные, обозначающие форму какого-либо органа (например: округлый, шарообразный, звездчатый, амёбообразный, спиральный, клиновидный, трубчатый, яйцевидный, конусовидный, гороховидный, шиловидный, ленточный). За определенное время студенты должны нарисовать форму, обозначенную данными прилагательными. Побеждает тот, кто за данное время нарисовал правильно и больше всех.

3. Игра «Кто последний?» Из предложенных в предыдущем задании прилагательных студенты должны назвать те, которые обозначают форму предмета:

- а) с помощью собственного значения;
- б) по сходству с геометрическими фигурами;
- в) по сходству с различными предметами.

Выигрывает тот, кто последним называет прилагательное.

4. Игра «Самый быстрый». Преподаватель произносит сочетания слов, а студенты должны как можно быстрее подобрать прилагательные, передающие значение данных сочетаний:

отросток, имеющий форму крыла (крыловидный отросток);
кость, имеющая форму гороха (гороховидная кость);
кость, находящаяся под языком (подъязычная кость); сустав, соединяющий таз и бедро (тазобедренный сустав).

5. Игра «Как распределить слова?»

Студентам предлагается ряд существительных, обозначающих названия элементов рельефа (например: выступ, ямка, пора, воронка, вырост, бугор.) За предложенное время они должны разнести эти слова по 3 группам:

1. Возвышение
2. Углубление:
 - а) округлой формы
 - б) по форме линии.

6. Игра «Найти лишнее слово».

а) студентам нужно найти лишние слова и словосочетания с семантической точки зрения и объяснить, почему они являются лишними.

- лобная кость, затылочная кость, клиновидная кость, слуховое отверстие, височная кость;

- глаз, нос, мозг, глотка, слух, лоб;

б) найти лишние слова с грамматической точки зрения:

- шероховатый, височный, слушающий, лобный, затылочный, надбровный;
- висок, лоб, кость, слух, мозг, череп.

7. Игра «Кто быстрее?». Все студенты получают рисунок с изображением скелета человека. Слова с названиями органов пронумерованы (последовательность слов во всех списках различна). Выигрывает тот, кто первым расставит на рисунке номера, соответствующие словам из списка.

8. Игра «Угадайте!». Игра заключается в том, что один из студентов задумывает слово, относящееся к изучаемой теме. А остальные задают ему уточняющие вопросы, чтобы угадать это слово. Например: а) угадайте, о какой болезни я отвечал на зачете; б) угадайте, о каком суставе я знаю всё. Задуманное слово записывается заранее на листке.

При обучении русскому языку как иностранному часто практикуются задания, развивающие грамматические навыки студентов-медиков. Например, составьте словосочетания П + С из следующих групп слов: суставной, ямка; глоточный, бугорок; глазничный, щель; крыло, клиновидный, кость; артериальный, борозда [2, с. 34].

Более сложным для выполнения является задание, в котором предлагается составить предложения из данных слов и словосочетаний.

1. При; кислородное голодание; наступать; гибель; мозг.
2. Мнительный; люди; находить у себя; разные болезни.
3. Остановка; сердце; вести; к; смерть; весь организм.
4. Из-за; судорога; он; не; мочь; плыть; дальше.

9. Игра «Подбери слово!». К существительным, расположенным в левой колонке необходимо подобрать прилагательные из правой колонки. Кто быстрее и правильнее выполнит это задание, выходит победителем. Например:

Форма	сложный
Кость	головной
Сустав	растительный
Клетка	локтевой

При закреплении лексики используется еще такой вид заданий, как решение кроссвордов, что способствует развитию умственной деятельности студентов, развитию языковой догадки.

Практика показывает, что изученный в процессе игровой деятельности материал запоминается учащимися в большей степени и быстрее, чем материал, при изучении которого игра не использовалась. Это объясняется, прежде всего, тем, что в игре органически сочетается занимательность, делающая процесс познания доступным для студентов, и деятельность, благодаря участию которой в процессе обучения усвоение знаний становится более качественным и прочным.

В данной статье авторы не пытались рассмотреть все типы заданий с элементами игры при обучении РКИ студентов-медиков 1, 2 курсов. Но опыт работы показывает, что использование заданий такого типа делает учебные занятия увлекательными, интересными, стимулирует языковую догадку обучаемых, вовлекает всех в совместную работу, формирует дух соревнования и умение работы в коллективе.

Список литературы

1. Куриленко В. Б., Титова Л. А. Говорим о медицине по-русски. – М. : Наука, 2016.
2. Лукьянова Л. В. Русский язык для медиков. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2015.
3. Петрикова А. В. Основы межкультурной дидактики. – М. : Русский язык, 2015.

**ВЗАИМОВЛИЯНИЕ ТВОРЧЕСТВА К. Л. ХЕТАГУРОВА
В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ ОСЕТИНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ
И ЕГО РОЛЬ В УКРЕПЛЕНИИ ДУХОВНЫХ СВЯЗЕЙ
РУССКОГО И ОСЕТИНСКОГО НАРОДОВ**

Косенок М. А., Кочиев А.

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

Рассматриваются вопросы взаимовлияния русской и осетинской культур, отражение этого процесса на становление национальной литературы Осетии на примере творчества осетинского поэта К. Г. Хетагурова – основоположника осетинской поэзии.

Ключевые слова: К. Г. Хетагуров, осетинская литература, взаимодействие и взаимовлияние культур, поэзия, литературоведение.

**THE MUTUAL INFLUENCE OF K. L. KHETAGUROV'S CREATIVITY
IN THE CONTEXT OF THE DEVELOPMENT OF OSSETIAN
LITERATURE AND ITS ROLE IN STRENGTHENING
THE SPIRITUAL TIES OF THE RUSSIAN AND OSSETIAN PEOPLES**

Kosenok M. A., Kochiev A.

*Branch of Military Academy of Logistics
named after the Army General A. V. Khrulev
(Russia, Penza)*

The article deals with the issues of mutual influence of Russian and Ossetian cultures, the influence of this process on the formation of the national literature of Ossetia on the example of the work of the Ossetian poet K. G. Khetagurov, the founder of Ossetian poetry.

Key words: K. L. Khetagurov, Ossetian literature, interaction and mutual influence of cultures, poetry, literary criticism.

Любая национальная литература не развивается обособленно, сама по себе. Ее питают и обогащают в той или иной степени влияния других литератур. И здесь особенно велика роль русской классической литературы, которая всегда способствовала становлению и развитию всех национальных литератур нашей страны.

Среди тех, кто впитал в себя лучшие традиции классической русской литературы, был основоположник осетинской поэзии К. Л. Хетагуров (Коста Леванови Хетагуров, осет. Хетæгкаты Леуаны фырт Къоста, 3 [15] октября 1859

– 19 марта [1 апреля] 1906, Георгиевско Осетинское) – осетинский поэт, драматург, публицист и живописец. Основоположник осетинской литературы.

Передовая русская литература помогла ему вооружиться главными принципами и творческими приемами критического реализма, который позже стал основой формирующейся осетинской национальной литературы.

Поэзия революционного демократа К. Хетагурова была близка по своей идейной направленности русской, революционной поэзии: и та и другая способствовали росту революционного сознания трудовых масс, пробуждали в них любовь к свободе и ненависть к угнетателям. Как и русские революционные поэты, К. Хетагуров готов был за счастье обездоленного народа, за его свободу пожертвовать своей жизнью, своим личным благополучием.

Значительный вклад в исследование проблемы взаимодействия и взаимовлияния литератур внесли такие известные литературоведы, как Р. Г. Бикмухаметов, Г. Г. Гамзатов, Ч. Г. Гусейнов, Г. И. Ломидзе, Н. С. Надъярных, И. Г. Неупокоева, З. Г. Османова, К. Султанов, Т. Чамоков, В. А. Шошин и другие. Труды этих крупных ученых сыграли важную роль в изучении единства и многообразия национальных литератур и их связей с великой русской литературой.

Актуальность нашего исследования обусловлена необходимостью осмыслить роль взаимосвязей поэзии К. Л. Хетагурова и русских поэтов 80–90-х годов XIX – начала XX века и как следствие становление патриотической лирики в произведениях К. Хетагурова. Ликвидация этого недостатка информации в исследовании творчества К. Хетагурова поможет расширить границы русско-осетинских литературных отношений, будет способствовать возрождению былых культурных связей наших народов, обогатит их новыми благотворными идеями любви, единства, дружбы. Идеи, темы, мотивы, сюжеты, волновавшие К. Хетагурова и его русских поэтов-современников, во многом злободневны и для нашего времени.

Взаимодействие и взаимовлияние литератур во все времена способствовало скреплению дружбы между народами, поэтому обращение к этой проблеме особенно актуально сегодня.

Литературоведами, критиками, писателями сделано немало для исследования творчества великого осетинского поэта, прозаика, драматурга, художника и общественного деятеля К. Л. Хетагурова, выявления связей его наследия с русской классикой. Написано множество статей, очерков, монографий и т.д., в которых В. Абаев, А. Алборов, Х. Ардасенов, С. Габисова, Д. Гиреев, Н. Джусойты, Б. Кандиев, П. Клементьев, В. Корзун, Г. Кравченко, А. Малинкин, Д. Мамсуров, А. Семенов, М. Тотоев раскрыли связи и взаимодействия поэзии К. Хетагурова с поэзией А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова, Н. А. Некрасова.

Каждый из этих исследователей внес свой вклад в выявление роли традиций русской классической литературы на формирование мировоззрения и художественного мастерства К. Л. Хетагурова, чьи революционно-демократические взгляды складывались под влиянием идей Н. Г. Чернышевского, Н. А. Добролюбова, Н. А. Некрасова. Развитию его таланта

помогли также творения А. С. Грибоедова, Н. В. Гоголя, И. А. Крылова, М. Е. Салтыкова-Щедрина, А. Н. Островского, Л. Н. Толстого.

Но, изучая проблему взаимодействия и взаимовлияния поэзии К. Хетагурова с русской литературой, названные выше литературоведы почему-то проигнорировали рассмотрение ее в контексте 80-х и 90-х годов XIX века, в которые творчество поэта достигло своего наивысшего расцвета.

И с этой точки зрения наше обращение к вопросу, который в качестве самостоятельного литературоведением никогда не разрабатывался, несомненно, заслуживает внимания и представляет особый научный интерес, так как в работе на основе сопоставления впервые осуществлено исследование взаимосвязей и взаимодействия поэзии Хетагурова с поэзией известных русских поэтов конца XIX – начала XX вв.

Сравнительно-типологический анализ творчества этих поэтов и К. Хетагурова позволил нам выявить, как много идей, тем, мотивов, сюжетов, поэтических образов русской литературы нашли отзвук в стихотворениях осетинского поэта.

В современное время значительно возрастает интерес к исследованию теоретических и исторических проблем сравнительного литературоведения. Проводятся «круглые столы», семинары, конференции в ИМЛИ им. Горького и МГУ им Ломоносова, где в 2001 году на филологическом факультете даже открыта специализация «Сравнительное литературоведение».

В 2003 году в издательстве Московского университета выпущены Материалы международной научной конференции «Сравнительное литературоведение» (V Поспеловские чтения). В Институте мировой литературы РАН в 2004 году издан сборник научных статей «Проблемы современного сравнительного литературоведения».

Как видно из вышесказанного, К. Л. Хетагуров как поэт, революционный демократ сформировался на фоне общего развития осетинской литературы в 80–90-е годы XIX века. Его талант тесно связан с традициями классической русской литературы и осетинского фольклора. Русская литература дала ему возможность обучиться принципам и творческим приемам критического реализма.

Обучение в петербургской Академии художеств помогло ему стать не только прекрасным живописцем, но и обогатить свое мировоззрение идеями Грибоедова, Пушкина, Лермонтова, Некрасова, Островского, Гоголя, Салтыкова-Щедрина, Гончарова. В произведениях этих писателей его больше всего пленили идеи свободы, гуманизма, интернационализма, вера в духовное возрождение народа. Но, обогащаясь идеями этих великих писателей, он продолжал оставаться самобытным национальным писателем, стоящим на страже интересов всех обездоленных и угнетенных народных масс, независимо от их национальностей. До конца своей жизни он был благодарен русскому народу за свое духовное и революционное обогащение.

Как революционный демократ Хетагуров сложился благодаря идеям Н. Г. Чернышевского, Н. А. Добролюбова, Н. А. Некрасова и поэтов-революционеров.

Революционная поэзия П. Ф. Якубовича, П. Л. Лаврова, С. С. Синегуба, Ф. В. Волховского и др. привлекала писателя политической решительностью, стойкостью убеждений, верой в светлое будущее народа.

Наиболее известным выразителем революционных идей был поэт и революционер П. Ф. Якубович. И К. Хетагуров и П. Ф. Якубович, видя как ужасно тяжела жизнь народа, как жестоко он угнетен, ратовали за свержение эксплуататорского режима. Не желая быть рабами у деспотов-богатеев, они смело выносили ссылки, каторги, гонения.

И К. Хетагуров, и П. Якубович своим стихом будили спящее самосознание народа, поднимали его на борьбу за свое счастье. Сближает обоих поэтов и то, что они явились продолжателями традиций Н. А. Некрасова. Продолжателем традиций Некрасова являлся и поэт-революционер Л. П. Радин, который тоже призывал народ на бой с самодержавием. Он, как и К. Хетагуров, верил в силы народа, что «зреет в народе «могучая сила». Хетагуров и Радина сближал пафос их поэзии, вера в неизбежность победы народа над его угнетателями.

К. Хетагурову были близки и поэты-демократы. Они, как и Коста, надеялись «исправить социальный строй общественной жизни».

Как и поэты-демократы, К. Хетагуров свою «лиру посвятил народу своему» (Н. А. Некрасов «Элегия»). Они, как и Хетагуров стремились приблизить общественное сознание к насущным проблемам современной им жизни, призывали не мириться с несправедливостью в окружающей социальной действительности.

Они верили в торжество свободы, для них были характерны сострадание к чужому горю, помощь бедным, защита их интересов.

Из русских поэтов-демократов 1880 и 1890 гг. К. Хетагурову по своим прогрессивным взглядам наиболее близки А. М. Жемчужников, А. Н. Плещеев, Л. Н. Трефолов, С. Я. Надсон. Эти поэты, как сказано Хетагуровым, сурово осудили «мир рабства, лжи, насилия и гонений» («Памяти М. Ю. Лермонтова», 1901), в свою очередь «разврат, пиршество, пресыщенье» в современном ему мире Коста подверг критике в стихотворении «Владикавказ» (1888).

Поэзия К. Хетагурова схожа по многим темам, мотивам и настроениям с поэзией одного из самых известных поэтов-демократов конца XIX века С. Я. Надсона, хотя в отличие от первого, устремленного в будущее, отстаивающего идею революционного преобразования мира, второй зовет своих современников «назад», в те годы, когда смело звучали голоса Н. А. Добролюбова, Н. А. Некрасова, Н. Г. Чернышевского, М. Ю. Лермонтова, так как в настоящей жизни он чувствует бессилие не только свое, но и всего своего поколения.

Но роднит К. Хетагурова и С. Я. Надсона то, что они негативно относились к миру сытых, выразили свой протест против угнетения народа, его бесправия и нищеты, единодушны они и во мнении о невозможности выразить в слове всю полноту чувств, испытываемых человеком.

Продолжая некрасовские традиции любви к трудовому народу, К. Хетагуров выступал против бесправного положения женщины, ее тяжелой участи, созвучны и представления о роли поэта, который должен верно служить родине и делу освобождения народа.

В поэзии «чистого искусства» К. Хетагурова есть точки соприкосновения в отношении к смерти, любви, природе, порокам окружающего общества, поэтическому долгу.

В отличие от К. К. Случевского, который, смирясь, молчал, К. Хетагуров «смело всем о правде говорил, грудью грудь насилия встречал». Но близки эти поэты тем, что состоятельный К. Случевский, как и бедняк К. Хетагуров, ненавидели несправедливый общественный строй, где «блага земли для немногих», где «людишки чахлые, почти любой с изъязном», вершат судьбы людей (Случевский). Кроме этого, К. К. Случевский, К. М. Фофанов. А. Н. Апухтин, как и К. Хетагуров, верили в обновленный свободный мир.

Характерные для лирики К. Хетагурова темы судьбы родины, народа, безответной любви, мечты о свободе нашли отражение и в поэзии символистов.

Стихи К. Хетагурова о безответной любви особенно сближают его поэзию с блоковской. Но любовь символиста А. А. Блока в отличие от хетагуровской – неземная. Видя в жене только источник для вдохновения, посланный ему Богом, поэт стремления ее к земной любви расценил как «поругание святыни».

Пессимистические настроения, которые пронизывали поэзию многих поэтов 80–90-х гг. XIX века, в том числе и К. Хетагурова, были присущи и поэтам-символистам. Так, чувство одиночества, душевной неустроенности характерны для поэзии В. Я. Брюсова, известного поэта конца XIX – начала XX века.

Не зная путей выхода из неуютной реальной жизни, В. Я. Брюсов, как и К. Д. Бальмонт, призывает своих современников в поисках правды уйти в мир мечты и фантазии. Этим ранний В. Я. Брюсов и К. Д. Бальмонт отличаются от К. Хетагурова, который никогда не отрывался от реальной жизни, всегда был в курсе социальных проблем не только родной Осетии, но и всего Северного Кавказа.

Как в поэзии К. Хетагурова, так и в поэзии символистов значительное место занимает тема судьбы родины и народа. К. Хетагуров, где бы ни находился, всегда мечтал скорее вернуться в родную Осетию, которую называл матерью. Это сближает его с К. Бальмонтом, А. Белым, А. Блоком, Ф. Сологубом, в восприятии которых образ родины сливается с образом матери, жены, невесты.

Отношение к родине созвучно у К. Хетагурова и И. А. Бунина. Поэзия того и другого пронизана большим чувством любви к родной земле, ее народу и природе. Каждый из них с национальным своеобразием не только воспел красоту родного края, но за этой красотой раскрыл увиденное бесправное положение своего народа, нищего и голодного.

Сближает обоих поэтов-реалистов демократизм взглядов. И тот и другой сочувствовали жизни трудового народа. Оба чувствовали, что Россия стоит на кануне глубоких социальных потрясений и перемен. И К. Хетагуров, и И. А. Бунин представили в поэзии волновавшие их чувства одиночества и трагичности любви.

Исследование открывает новые грани в анализе поэтических особенностей творчества К. Хетагурова и русских поэтов, имена многих из которых раскрылись только в последние годы.

Данная работа, как мы надеемся, расширит представление об осетино-русских литературных связях, восполнит имеющийся пробел о творчестве К. Хетагурова, поможет создать целостную картину всех связей поэта с русской литературой и выявить общие закономерности и специфические черты в ней.

Список литературы

1. Абаев В. Д. Горький и Коста Хетагуров // Коста Хетагуров и его время. – Тбилиси, 1961.
2. Галазов А. Х., Исаев М. И. Народы-братья, языки-братья. Русско-осетинские лингвокультурные контакты. – Орджоникидзе : Ир, 1987.
3. Джикаев Ш. Ф. Осетинская литература. Краткий очерк. – Орджоникидзе, 1980.
4. Джусойты Н. Г. История осетинской литературы : В 2 Ч. – Тбилиси, 1982.
5. Миллер В. Ф. Осетинские этюды. – Владикавказ, 1992.
6. Хализев В. Е. Теория литературы. – М. : Высшая школа, 2005.
7. Хетагуров К. Л. Собр.соч. : в 3-х т. – Т. 1. – М., 1974.
8. Шошин В. А. Проблемы взаимодействия советских национальных литератур. – Л., 1989.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕАУДИТОРНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КУРСАНТОВ

Лепцан С. В.

*Дальневосточное высшее общевойсковое командное ордена Жукова училище
имени Маршала Советского Союза К. К. Рокоссовского
(Россия, г. Благовещенск)*

Статья рассматривает возможности использования информационных технологий в организации самостоятельной работы иностранных военнослужащих. Путем создания студии видеозаписи автор предлагает создать условия для формирования у обучающихся культуры обращения с информацией.

Ключевые слова: информационные технологии, студия видеозаписи, информационная культура.

USE OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN ORGANIZING OUT-OF-AUDIENCE TRAINING ACTIVITIES OF CADETS

Leptsan S. V.

*Far East combined arms command Order of Zhukov military school of higher
education named after Marshal of the Soviet Union K.K. Rokossovsky
(Russia, Blagoveshchensk)*

The article considers the possibility of using information technologies in organizing out-of-audience training activities of foreign military personnel. By creating a video recording studio, the author proposes to create conditions for the formation of a culture for cadets to handle information.

Key words: information technologies, a video recording studio, a culture to handle information.

Цифровая среда сегодня во многом определяет место, роль, разнообразие возможностей получения человеком информации, которая, в свою очередь, влияет на формирование мнения и даже манипулирует им. Информатизация стала важным инструментом всех сфер деятельности человека, в том числе и образования. Всё вышесказанное, на наш взгляд, обуславливает предпосылки необходимости овладевать культурой обращения с информацией.

В этой связи задача преподавателей российских вузов, работающих с иностранным контингентом, заключается в том, чтобы создать условия для формирования определенного уровня информационной культуры обучающихся, умения ориентироваться в иноязычном информационном поле, необходимом для профессиональной деятельности.

Как один из вариантов решения данного вопроса мы видим использование современных технологий в сочетании с интерактивными формами работы.

Идею создания мобильной студии видеозаписи новостей на кафедре русского языка мы считаем новшеством в организации внеаудиторной учебной деятельности курсантов. Посредством информационных технологий, знакомства с русскоязычными онлайн-платформами мы хотим привлечь внимание иностранных обучающихся к социальным, культурным и др. явлениям, проблемам, научить их критически подходить к отбору информации, соблюдать моральные, этические и правовые нормы при работе с информацией, повысить мотивационную и организационную стороны работы по развитию речевых умений на иностранном (русском) языке, способствовать более полному удовлетворению познавательного интереса обучающихся.

Для реализации идеи на базе одной из учебных аудиторий предусмотрены следующие средства: видеокамера, штатив либо компьютер со встроенной видеокамерой, дополнительное освещение, мобильные декорации для импровизированной студии (баннер-задник), телевизионные панели для демонстрации видеозаписей, установленные в общедоступных помещениях, выход в интернет для поиска информации, программное обеспечение для обработки видеосюжетов.

Сущность идеи заключается в организации, подготовке и осуществлении записи новостных сюжетов силами иностранных обучающихся под руководством преподавателя в часы самостоятельной подготовки, демонстрации готовых сюжетов с дальнейшим обсуждением в группах на практических занятиях. В настоящее время проект находится в разработке, но успешный опыт участия иностранных военнослужащих нашего вуза в региональных, всероссийских и международных онлайн-конкурсах видеороликов чтецов, создание буктрейлеров, социальных реклам говорит о возникшей потребности в создании условий для развития такого рода деятельности.

В числе планируемых результатов внеаудиторной учебной работы мы видим формирование у обучающихся ключевых компетенций по работе с иноязычной информацией – изучение русскоязычных онлайн-платформ; умение анализировать информацию (поисковые навыки, сравнительные навыки, дифференцирование информации по степени значимости), формулирование и аргументирование выводов на иностранном (русском) языке; эффективная коммуникация (культура речи, коммуникация в информационном пространстве, языковая коммуникация); умения и навыки, связанные с необходимостью непрерывного образования; развитие творческого потенциала обучающихся; а также открытость к восприятию других культур, сотрудничеству обучающихся и преподавателя в изучении чужого менталитета [1, с. 3].

Немаловажен для нас воспитательный аспект – командная работа по созданию видеосюжетов является эффективным средством формирования социально активной, позитивно настроенной, разносторонне образованной личности, которую отличает интерес к культуротворческим ситуациям и нравственная отзывчивость [1, с. 4].

Список литературы

1. Валитова Л. Р. Модель социализации личности студента в образовательном пространстве иноязычной культуры // Личность, семья и общество : вопросы педагогики и психологии. 2013. № 10 (34). [Электронный ресурс] – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-sotsializatsii-lichnosti-studenta-v-obrazovatelnom-prostranstve-inoyazychnoy-kultury> (дата обращения: 06.11.2021).

**ОПЫТ МЕТОДИЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ
ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО СЕМИНАРА «ПИСЬМО
НА РОДИНУ» С ИНОСТРАННЫМИ ВОЕННОСЛУЖАЩИМИ**

Малыгина Э. В.

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

Статья посвящена раскрытию этапов методической организации и проведения лингвострановедческого семинара «Письмо на Родину» с иностранными военнослужащими. Цель семинара – достижение коммуникативной интеграции обучающихся. Вводная часть семинара связана с решением задачи осмыслить значение письменной речи и жанров письма в жизни современного человека. На этапе работы с материалами образцов писем на Родину проведено рассмотрение некоторых особенностей композиционной организации письма на Родину и предикатов, посредством которых выражается эмоциональное отношение адресанта к адресатам. Этап работы с текстами писем военнослужащих сопряжен с формированием навыков слушать и понимать представителя другой национальной группы.

Ключевые слова: письмо на Родину, иностранные военнослужащие, коммуникация, лингвострановедческий семинар, методическая организация.

**EXPERIENCE OF METHODOLOGICAL ORGANIZATION
OF THE LINGUISTIC AND CULTURAL SEMINAR “LETTER
TO THE MOTHERLAND” WITH FOREIGN SERVICEMEN**

Malygina E. V.

*Military Academy of logistics named after army General A. V. Khrulev,
(Russia, St. Petersburg)*

The article is devoted to the disclosure of the stages of the methodological organization and conduct of the linguistic and cultural seminar “Letter to the Motherland” with foreign servicemen. The purpose of the seminar is to achieve the communicative integration of students. The introductory part of the seminar is related to solving the problem of comprehending the meaning of writing and writing genres in the life of a modern person. At the stage of working with the materials of samples of letters to the Homeland, some features of the compositional organization of letters to the Homeland and predicates, through which the emotional attitude of the addressee to the addressees is expressed, are considered. The stage of working with the texts of letters of military personnel is associated with the formation of skills to listen and understand a representative of another national group.

Key words: letter to the homeland, foreign military personnel, communication, linguistic and cultural seminar, methodological organization.

Обучению письму как виду профессиональной деятельности иностранных военнослужащих (ИВС) уделяется особое внимание на этапе подготовки обучающихся к основным видам речевой деятельности при сдаче экзамена по русскому языку. В период методической подготовки к субтесту «Письмо» преподаватель знакомит иностранных военнослужащих с особенностями композиционной, лексико-грамматической и стилистической организации текста бытового письменного сообщения (письмо друзьям, письмо родителям, письмо на Родину и т. д.). Основные трудности обучения этому жанру при сдаче экзамена видятся в способности представить нужный объем и составить адекватный ситуации, логический связный и цельный текст.

После прохождения экзамена по русскому языку ИВС погружаются в систему профессиональной речевой коммуникации, изучают предметы по специальностям.

Обучение ИВС основного курса отличает «превалирование чтения над аудированием, подготовленной письменной монологической речи – над устным изложением прочитанного и над свободной неподготовленной беседой» [4, с. 245]. ИВС сталкиваются с необходимостью осваивать следующие письменные жанры НСР: доклад, конспект, реферат, текст-характеристика, текст дипломного исследования и т.д. С одной стороны, знакомство с данными текстами НСР способствует расширению профессиональных навыков военнослужащих. С другой стороны, работа с жанрами письменной речи институционального дискурса существенно ограничивает представления ИВС о языковых средствах выражения модусных смыслов, о значениях субъективной оценочности, о стилистическом разнообразии средств речевой системы. Преобладающая тематика профессиональной направленности общения ослабляет активизацию диалога на эмоционально значимые и ситуативно актуальные для курсантов проблемы. По мысли Ч. Б. Далецкого, эмоционально-образная сторона речи военнослужащих, наряду с категорической императивностью, четкой формой речевых действий, юридической оформленностью и высокой импровизированностью, также присутствует. Однако эмоциональная образность офицера, сопряженная с «лаконичностью фраз, энергичностью слога, смелыми выражениями» [2, с. 17], как правило, реализуется в способе поддержания эмоционально-воздействующего контакта на уровне вертикальных отношений. Формирование эмоциональной компоненты коммуникации как способа интеграции иностранных военнослужащих в процессе обучения внутри группы составляет проблемную зону методики РКИ. Недооценка ее значимости в процессе прохождения ИВС обучения на русском языке порождает явления «этноцентризма...и недостаточной сформированности компетенции межкультурного общения» [3, с. 241]. Современная практика показывает дефицит взаимодействия на темы, имеющие культурно интегрирующий характер, не связанные с овладением предметными областями. «Этноцентризм» становится причиной слабой заинтересованности обучающихся в познании особенности культурных реалий представителя другой этнической принадлежности. Поэтому в рамках развития речевой компетенции обучающихся-военнослужащих актуализируется идея «выработки такой

стратегии речевого поведения, в которой были бы отражены не уникальные, а универсальные концепции» [2, с. 15].

Решение данных проблемных областей видится в организации культурно досуговой работы с ИВС, которая проводится посредством деятельности профессорско-преподавательского состава кафедры русского языка специфаккультета ВА МТО (см.: [Малыгина, 2020]).

Одним из мероприятий, направленных на расширение сферы межкультурной коммуникации в системе обучения РКИ, является лингвострановедческий семинар «Письмо на Родину». Участниками лингвострановедческого семинара выступили иностранные военнослужащие основного курса, получившие предварительно задание подготовить письмо на Родину и высказать свои впечатления о жизни и учебе в России, об отличительных особенностях родной страны и России, о культурных реалиях Родины, которые дороги сердцу.

Задача данного исследования состоит в методическом описании этапов организации семинара в рамках РКИ с иностранными военнослужащими по теме «Письмо на Родину».

Методическая организация мероприятия представлена несколькими этапами: вводная часть, работа с материалами речевых образцов писем на Родину, обсуждение тематического содержания писем на Родину, подготовленных иностранными курсантами.

Указанные методические шаги предполагают использование комплексного материала (текст цитаты, формы приветственных обращений из писем офицеров Первой мировой войны, текст припева музыкального произведения «Фронтовые письма», тексты писем на Родину иностранных военнослужащих, таблица).

Задача первого этапа (введения в проблематику семинара) заключается в обсуждении значения и перспективы письма и умения владеть письменной речью в ситуации современной компьютеризации разных сфер общения. ИВС были высказаны разные мнения о роли письменного текста, отмечены следующие его функции:

- информативная (мы пишем, чтобы подробно передать какие-либо сведения или свой опыт и знания другим людям);
- коммуникативная (письменное сообщение помогает объяснить свою мысль, если собеседник не понимает наше устное сообщение в силу разной языковой подготовки);
- прагматическая (изучение письменной речи позволяет подготовиться к умению быстро составлять конспекты лекций; компьютерная система может выйти из строя);
- социализирующая (человек изучает письменную речь, чтобы стать образованным и культурным членом общества).

В качестве информации для саморефлексии ИВС целесообразно обратиться к цитате из учебного пособия И. В. Аннушкина и И. В. Мануйловой «Практикум по креативному письму»: *«Активная интеллектуальная деятельность современного человека в какой-либо профессии, его карьерный рост связаны с тем, что человек владеет знаниями и способен их выразить в разных видах и*

жанрах речи» [1, с. 4]. После ознакомления с цитатой ИВС предлагается ответить на следующий вопрос: «Каким образом владение письменными жанрами речи влияет на карьерный рост военнослужащего?» Усмотрение обучающимися связи письменной речи и профессионального становления личности призвано активизировать мотивационную установку курсантов при изучении языка, а также стимулировать познавательный-практический интерес к овладению разными жанрами письменной коммуникации.

На втором этапе методической организации семинара, посвященному работе с речевыми образцами жанра письма, основное внимание было уделено рассмотрению некоторых особенностей композиционной организации бытового письма на Родину и предикатам, посредством которых выражается эмоциональное отношение адресанта к адресатам.

На материале фрагментов текстов речевых образцов ИВС познакомились с формами приветственного обращения, отличающихся стилистически не нейтральными компонентами значения. Для аналитического изучения военнослужащим были представлены формы приветственного обращения из писем солдат и офицеров времен Первой мировой войны разным адресатам.

1. *Милая и дорогая моя супруга! (письмо жене)*
2. *Милые мои родные! (письмо семье)*
3. *Любезный и дорогой мой батюшка! (письмо отцу)*
4. *Дорогая возлюбленная сердца моего! (письмо девушке, невесте)*
5. *Дорогой моему сердцу товарищ! (письмо другу)* [7, URL].

Комментирование преподавателем лексико-стилистических значений используемых языковых средств позволило ИВС прийти к выводу о наличии в тексте письма офицеров и солдат особенного эмоционального отношения к наименованию адресата. Для активизации интереса обучающихся предлагается сопоставить обращения к адресату из писем солдат Первой мировой войны и используемые курсантами обращения, которые они включили в тексты подготовленных писем на Родину.

Изучение истории рассматриваемого речевого жанра и особенностей его языкового оформления представлено профессорско-преподавательским составом кафедры русского языка на материале фронтового письма-треугольника.

ИВС получили задание прочитать текст припева музыкального произведения «Фронтовые письма» [6, URL] и записать в ходе прослушивания песни пропущенные слова-обращения солдата Великой Отечественной войны к родным людям, пропущенные глаголы со значением эмоции и физического действия, прилагательные со значением качественной характеристики.

_____! Я жив и здоров. За меня _____ не надо. Если что – в батальоне полно докторов. Медсестер – по десятку на брата. За посылку спасибо. Я все получил. Скоро буду – чуток _____. Очень важно, что _____ был тыл.

И прошу вас: _____!

В ходе проверки задания преподаватель акцентирует внимание ИВС на наличии в тексте письма на Родину слов со значением наименования

эмоционального обращения, выраженного формой субстантивированных прилагательных (*дорогие, родные*). ИВС выявляют в тексте предикаты эмоционального состояния человека (*волноваться*) и волеизъявительные глаголы (*подождите, берегите*). В тексте фронтового письма эти средства служат способом установления и поддержания контакта с собеседником (с родными людьми), выражают желания пишущего, позволяют проиллюстрировать воздействующую функцию изучаемого текста, раскрывают свойство коммуникативности (активной природы) жанра письма на Родину.

На третьем этапе семинара реализуется прослушивание устных сообщений, подготовленных курсантами.

Методическая организация межкультурного взаимодействия этого этапа может варьироваться в зависимости от целей семинара, формулируемых преподавателем РКИ. В рамках встречи данная работа осуществлялась в группах. Каждой группе был выдан определенный вид задания. ИВС нужно было записать название национальной группы и при прослушивании текста военнослужащего заполнить одну из указанных преподавателем граф таблицы (названия достопримечательностей, названия национальных блюд и отличия культурных особенностей родной страны и России). Таблица позволяет осуществить систематизацию получаемых сведений о родных странах военнослужащих.

В ходе прослушивания текста письма на Родину представителей разных национальных групп (из Лаоса, из Мали, из Камеруна и др.) ИВС фиксировалась информация в графах таблицы. Проведение проверки выполнения задания осуществляется в форме устного сообщения военнослужащих на представленные в таблице тематические блоки.

Продемонстрируем результат содержательной части сведений, вписанных курсантами в таблицу о двух странах: Лаос и Мали.

Национальная группа	Названия достопримечательностей страны и ее природных объектов	Названия национальных блюд	Отличия культурных особенностей родной страны и России
Лаос	Горячие источники в районе Кхам, водопад Тад Сэ, город Пакса, архипелаг Си Фан Дон и др.	Салат из папайи, жареная курица, клейкий рис, бамбуковый суп, лапша с мясом, пиво	Холодный климат, мало организуется фейерверков, высокий уровень образованности людей, много красивых мест в Санкт-Петербурге
Мали	Горы (Шит-Форако, Мамелон, Ку Ликоро), мечеть	Арахисовый соус, пальмовый соус, зеленая фасоль,	В Мали три сезона (сезон дождей, сухой сезон и

	«Диене», парки, скверы, национальный музей	жирный фирменное «Тё» рис, блюдо	жаркий сезон); прохладная погода в России; развитая система транспорта в России и хорошие дороги.
--	--	----------------------------------	---

В заключительной части работы ИВС в форме сообщения по трем темам таблицы обобщили полученные знания об особенностях культуры, климата, названиях блюд национальной кухни и достопримечательностях родных стран военнослужащих специального факультета, а также поделились впечатлениями об учебе и жизни в России, о посещении музеев и площадей города Санкт-Петербурга.

Одним из результатов проведенного семинара стало смысловое приращение обсуждаемого концепта *Родина*. В ходе прослушивания текстов сообщений ИВС удалось отметить разные наполнения концептосферы *Родина* и субъективного отношения к ней, репрезентирующих специфику ментальной картины мира иностранца, изучающего русский язык. Приведем пример одного фрагмента письменного текста военнослужащего:

«Мои дорогие мама и папа! Здравствуйте!

Пишу вам из России и... очень скучаю по вас!

Не буду врать, раньше, когда я слышал от друзей, что они после школы хотят учиться в колледже рядом с домом, я их искренне не понимал. Почему именно рядом с домом? Неужели нельзя поехать куда-нибудь подальше, в университет. Подальше от дома! Раньше я их не понимал потому, что сам никогда не тосковал по дому. Поэтому... сейчас для меня стало большим сюрпризом то, что я скучаю...

Я очень скучаю по дому и по вам, мама и папа. По брату и сестре. Я так долго гордился своей независимостью. Прежде мне казалось, независимость – это когда ты не скучаешь по родным. Я считал, кто тоскует по дому, тот слабак. Но здесь, вдали от своей страны, своего города, своей семьи, я понял, что это вовсе не слабость. Наоборот, воспоминания о доме придают мне сил».

В представленном тексте письма понятийный пласт концепта *Родина* образуют следующие лексемы: *дом, колледж и школа, мама, папа, брат, сестра, страна, город, семья, родные, сила*. Содержательно текст построен на оппозиции понятий *дом и независимость, сила и слабость*. Автор раскрывает трансформацию отношения к теме дома и семьи. Вначале чувство тоски по дому и связи с домом рассматривалось сквозь призму проявления слабости, потери независимости и личностного самовыражения (*Я считал, кто тоскует по дому, тот слабак*). Во втором абзаце показано смысловое преобразование процесса воспоминания о доме как факторе, придающем сил.

Таким образом, аналитическое рассмотрение этапов организации и проведения лингвострановедческого семинара «Письмо на Родину» позволяет подвести следующие итоги.

Во-первых, способность ИВС осуществлять лексико-стилистический анализ средств на материале фронтовых писем на Родину расширяет понимание инструментов коммуникативного взаимодействия с Другим посредством стилистически ненейтральной лексики, форм приветственных обращений с оттенками эмоциональной окрашенности.

Во-вторых, умение военнослужащих не только репрезентировать собственные сообщения (высказывать свою позицию), но и погружаться в активное слушание Других, способствует активизации коммуникативных диалогических контактов с представителями разных этнических групп, достижению понимания как результата беседы, преодолению «этноцентризма».

В-третьих, обращение к теме бытового жанра письма на Родину позволяет отметить особенности наполнения ментального и культурного пространства иностранных военнослужащих, достичь некоторого понимания ИВС мышления представителя другой национальной группы. Эти сведения становятся важными к моменту осуществления коммуникативного акта, в том числе они обуславливают формат речевого этикета и для преподавателей, работающих с мультинациональными группами.

Представленный опыт методической организации лингвострановедческого семинара является одной из попыток реализации коммуникативной интеграции военнослужащих, взаимодействующих посредством русского языка. Умение общаться на предложенные темы оптимально и эффективно с учетом фактора адресата определяет необходимые условия для формирования коммуникативно-речевой культуры военнослужащего.

Список литературы

1. Аннушкин В. И., Мануйлова И. В. Практикум по креативному письму. – М., 2016.
2. Далецкий Ч. Б. Динамическая дифференциация военной риторики (теоретико-методологические аспекты). Автореф. дис. на соиск. учен. степ. д. филос. н. 24.00.01. – Москва, 2000. – 50 с.
3. Кузнецова О. Л. О межкультурной коммуникации в учебном процессе // Межвузовская научно-практическая конференция «Военное образование в XXI веке: проблемы преподавания русского языка и дисциплин специальности в иностранной аудитории», ВА МТО им. А. В. Хрулёва, г. Санкт-Петербург, 12 ноября 2020 года. – СПб: ООО «Р-КОПИ», 2020. – С. 240–244.
4. Кузнецова О. Л. О подготовке иностранных военнослужащих к работе со специальными текстами // Межвузовская научно-практическая конференция «Военное образование в XXI веке: проблемы преподавания русского языка и дисциплин специальности в иностранной аудитории», ВА МТО им. А. В. Хрулёва, г. Санкт-Петербург, 12 ноября 2020 года. – СПб: ООО «Р-КОПИ», 2020. – С. 244–248.
5. Малыгина Э. В. Опыт организации межкультурного диалога в профессиональной учебной коммуникации // Русский язык как иностранный: современные подходы и технологии в преподавании: Материалы Межвузовской

научно-практической конференции. 11 сентября 2020 года. – СПб, ВУНЦ ВМФ «Военно-морская академия», 2020. – С. 184–186.

6. Соколенко Д. Фронтовое письмо: https://pesnu.ru/detskie_pesni/pesni-na-prazdnik/23-fevralya/488-daniil-sokolenko-frontovoe-pismo.html

7. Шаблоны солдатских писем: <https://posredi.ru/shablony-soldatskix-pisem-vremen-pervoj-mirovoj-vojny.html>

КАТЕГОРИЯ ПАДЕЖА ИМЁН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ И ВЫРАЖЕНИЕ ПАДЕЖНЫХ ЗНАЧЕНИЙ В ТАДЖИКСКОМ ЯЗЫКЕ

Масимов О. М.

*Таджикский государственный педагогический университет
имени Садриддина Айни
(Таджикистан, г. Душанбе)*

В данной статье говорится о категории падежа в современном русском языке и способе его передачи в таджикском языке, приводятся различные примеры из художественных произведений русских и таджикских писателей. Понимая всю сложность перечисления падежных значений в русском языке, автор попытался описать способы передачи на таджикский язык так называемых основных падежных значений (беспредложных), так как в современном таджикском литературном языке категории падежей не имеется.

Ключевые слова: категория, падеж, именительный, значение, субъект, структура, способ передачи, предлог, определять по признаку, передается.

CATEGORY OF THE CASE OF NOUNS NOUNS IN RUSSIAN AND THE EXPRESSION OF CASE VALUES IN TAJIK LANGUAGE

Masimov O. M.

*Tajik State Pedagogical University Sadriddin Ainy
(Tajikistan, Dushanbe)*

This article refers to the category of case in modern Russian and the way to transfer it in Tajik language, various examples of the art works of Russian and Tajik writers are given. Understanding the difficulty of transferring the casements in Russian, the author will try to describe the methods of translating to the Tajik language of the so-called main case values (optionless), since there are no category of case in modern Tajik literary language.

Key words: category, case, nominative, meaning, subject, structure, transmission method, pretext, determine on the basis, is transmitted.

Грамматическая категория падежа, являющаяся словоизменительной категорией, имеет место в русском языке и отсутствует в современном таджикском языке.

Эта сложная категория имени существительного в современном русском языке представлена шестью рядами форм, противопоставленных друг другу, в которых «отражается понимание связей между предметами, явлениями, действиями и качествами в мире материальной действительности» [1, с. 44].

Принято говорить о падеже как многозначной языковой единице, носителе значений, отвлечённых от его синтаксических связей и отношений.

В лингвистике наблюдаются различные попытки описания падежных значений. Наибольшее распространение получила структурная схема русской падежной системы Р. О. Jakobsona, в рамках которой содержание падежей описывается относительно тем «направленность, периферийность» и «объёмность», различные комбинации которых однозначно задают, по мнению Jakobsona, инвариантное содержание падежа. Критически анализируя систему падежей Р. О. Jakobsona, А. Л. Зеленецкий и П. Ф. Монахов заключают, что «в целом у Jakobsona редуцирован денотативный аспект падежной семантики в пользу оппозитивно-парадигматического аспекта грамматической категории» [2, с. 63].

В качестве же примера определения семантики падежей на уровне денотатов авторы останавливаются на теории глубинных падежей американского лингвиста Ч. Филлмора, которая не лишена противоречий. Эта теория с различной ориентацией исследований изложена им в двух статьях-очерках [6, с. 380]. Основываясь на принципе «значения обуславливаются ситуациями», семантику падежа Ч. Филлмор определяет прежде всего по роли предмета в ситуации, подразумевая под ситуацией осмысленное обособленное восприятие, память, опыт, действие или объект. Концепция Ч. Филлмора вызвала справедливое замечание, что «поставленная задача не может быть решена на уровне денотатов, так как они всегда объективно универсальны (все языки отражают в принципе одну и ту же действительность), и вследствие этого при интерпретации семантики в отдельных случаях возникают значительные трудности и даже возможны двоякие решения» [6, с. 384]. Несмотря на совершенство структурного и денотативного описания семантики падежей, общепризнаны отдельные их положения. Так, бесспорно, что падежные значения отражают некоторые связи действительности и должны рассматриваться не в отдельности, а в противопоставлении друг другу.

Характеризуя имя существительное в падежной форме как коммуникативный комплекс, компонентами которого являются не только единицы морфологического уровня (флексия), элементы лексико-семантического поля (сема имени существительного, глагола, предлога), но в ряде случаев и единицы синтаксического уровня (порядок слов), В. С. Проценко утверждает бесплодность любого перечисления падежных значений, их основных и второстепенных значений, в силу большого количества лексических единиц и трудностей «их объединения в семантические ряды» [4, с. 37]. Грамматика выделяет в системе значений падежа центральные, основные значения и значения, составляющие семантическую периферию данного падежа. «Значения главенствующие, центральные, как правило, слабее испытывают на себе лексико-семантические отграничения; значениям, составляющим семантическую периферию падежа, обычно сопутствует достаточно определённая лексико-семантическая или синтаксическая несвободность».

Основными и самыми обобщёнными значениями, отвлекаемыми от функционирования падежей во всех их возможных позициях как при слове, так

и в предложении, называются значения объектное, субъектное и определительное. Понимая всю сложность перечисления падежных значений в русском языке, мы попытаемся описать способы передачи на таджикский язык так называемых основных падежных значений (беспредложных).

Для именительного падежа центральными значениями являются значения субъектное и определительное.

Субъектное значение.

Эта изба, неогороженная, стояла особняком, и в ней был трактир (Чехов). Перевод: Ин хона дар гирдогирдаш девор надошт ва дар он трактир чойгир шуда буд; Всякого рода нарушения, уклонения, отступления от правил приводили его в уныние, хотя, казалось бы, какое ему дело (Чехов). Перевод: Ҳар гуна бетартибӣ, қоидавайронкуни, ҳарчанд ба вай дахл надошта бошад, хам уро ғамгин мекард.

В таджикском языке это значение передаётся без всяких грамматических показателей.

Определительное значение именительного падежа.

Он учитель твоего брата, он поэт, у него хорошие стихи (С. Айни). В таджикском языке: У домulloи акаат мебошад, у шоир аст, ки шеърҳои бисёр хуб дорад; Все – воры. В таджикском языке: Хама дӯзданд (С. Айни).

Это значение обнаруживается в именном сказуемом и на таджикский язык передаётся с помощью существительного – основы и спрягаемой связки «**Ҳаст**» или вспомогательного глагола «**будан**».

Для родительного падежа основными значениями являются субъектное, определительное и объектное.

Субъектное значение родительного падежа.

– Бухоро омадам, ярлик, – фармони ҳукуматро дар бораи мударрисии худ гирифтаам (С. Айни). Перевод: Я поехал в Бухару и получил ярлык – приказ правительства о назначении меня мударрисом; Аз рафтани модарам чӣ гуна ва чӣ дараҷа мутаассир шудани бародаронамро намедонам (С. Айни). Перевод: Как переждали мои братья отъезд матери, не могу сказать (С. Айни).

Субъектное значение родительного падежа передаётся на таджикский язык с помощью изафетного сочетания.

Объектное значение родительного падежа.

А Марья не только не боялась смерти, но даже жалела, что она так долго не приходит, и была рада, когда у неё умирали дети (А. Чехов). Перевод: Марья бошад на танҳо аз марг наметарсид, балки ҳатто афсус меҳурд, ки вай ин қадар дер мекунад, ва вақте ки бачагонаш мемурданд, хурсанд мешуд; Онҳо, ки аз сояи худ метарсиданд ва дар шубҳа буданд, дар завод – дар байни коргарон будани маро барои худ «хатар» мешумурданд (ман ин маъниро баъд аз революция фаҳмидам) (С. Айни). Перевод: Они боялись своей собственной тени и считали «опасным» моё пребывание на заводе, среди рабочих (только после революции я всё это понял).

Объектное значение родительного падежа передаётся на таджикский язык с помощью имени-основы.

Определительное значение родительного падежа.

...и чувство молодости, здоровья, силы – ему было только двадцать два года, и невыразимо сладкое ожидание счастья, неведомого, таинственного счастья, овладевали им мало-помалу... (А. Чехов). Перевод: ... ва уро *ҳисси чавонӣ* (вай бисту ду сола буд) *тавоногӣ, қудрат* ва Ҳисси интизории саодат, саодати ба вай номаълум ва пурасрор, ки хеле ширин буд, фаро гирифт...; В первые дни знакомства Каштанка думала, что он много говорит потому, очень умён... (А. Чехов). Перевод: Каштанка дар *рӯзҳои* аввали *ошногашон* ҳаёл мекард, ки қоз аз барои он ин қадар бисёр гап мезанад, ки хеле доно аст...

Определительное значение родительного падежа передаётся на таджикский язык с помощью изафетного сочетания.

Основными значениями дательного падежа являются значения объектное и субъектное.

Объектное значение дательного падежа.

И всё она выражалась так степенно, так рассудительно, *подражая мужу* (А. Чехов). Перевод: Вай [Оленька] *ба шавҳараш тақлид* намуда, мудом бовиқорона ва андешамандона гап мезад...; Потом, ты слышала, Иуда в ту же ночь поцеловал Иисуса и *предал его мучителям* (А. Чехов). Перевод: Баъд, ту шунавидӣ, албатта, Ҳамон шаб Яҳудо ҳазрати Исоро бусиду ба *золимон супурд*.

Объектное значение дательного падежа передаётся на таджикский язык с помощью предлога.

Субъектное значение дательного падежа.

Только *ей* и *коту* позволялось ходить по всей квартире (А. П. Чехов). Перевод: Фақат барои *ӯ* ва *гурба* иҷозат буд, ки дар Ҳама хонаҳо гашт кунанд; *Якову* что-то нездоровилось... (А. Чехов). Перевод: *Яков* худро бад ҳис мекард...

Субъектное значение дательного падежа передаётся на таджикский язык именем-основой или с помощью предлога.

Основное значение винительного падежа – объектное значение.

Иван Иванович, высокий худощавый старик с длинными усами, сидел снаружи у входа и *курил трубку* (А. Чехов). Перевод: Иван Иванович, ки марди пири навча ва лоғарнамою муйлабдароз буд, дар берун нишаста *чубук мекашид*.

Объектное значение винительного падежа передаётся на таджикский язык при помощи послелога **-ро** или без него.

Для творительного падежа центральными значениями являются значения определительное и объектное.

Определительное значение творительного падежа.

Ты *хочешь быть артисткой?* (А. Чехов). Перевод: Ту *меҳоҳӣ артист шавӣ?* Скрипку нельзя взять с собой в могилу, и теперь она *останется сиротой* и с нею случится то же, что с березняком и с сосновым бором (А. Чехов). Перевод: Онро бо худ ба гур бурдан мумкин нест ва акнун вай *ятим мемонад* ва тақдири тӯсзори санавбарзор ба сари вай меафтад.

Определительное значение передается на таджикский язык вспомогательным глаголом и именем существительным.

Творительный падеж может иметь обстоятельно-определительные значения.

Определяет по месту.

Иван Великопольский, студент духовной семинарии, сын дьячка, возвращаясь с тяги домой, *шёл* всё время заливным *лугом* по тропинке (А. Чехов). Перевод: Иван Великопольский, студенти академияи динӣ, писари ходими калисо, аз шикори мурғон бо пайраҳаи байни алафзорҳо ба хонааш мегашт.

Определяет по времени и временному состоянию.

Обыкновенно *вечерами* хозяин уезжал куда-то и увозил с собою гуся и кота (А. Чехов). Перевод: Соҳиб одатан *шабҳо* ба ким-куҷо мерафт ва бо хамрохии худ қоз ва гурбаро гирифта мебурд.

По способу и образу действия.

Она даже не поняла лапки, а пошла под диван, села там и *начала* *скулить* тихо, тонким голосом (А. Чехов). Перевод: Вай пой мурғро ҳатто буй ҳам накарда, балки ба таги диван даромада нишаста, бо овози *пасту маҳине* нӯла *кашидан* гирифт.

Определяет по внешнему признаку, качеству или свойству.

... Кирьяк схватил Марью за руку, к двери дотащил и *зарычал* зверем (А. Чехов). Перевод: ... Кирьяк аз дасти Марья гирифта, вайро ба пеши дар кашола карда бурд ва ба монанди дарранда наъра кашид.

Обстоятельственно-определительные значения творительного падежа передаются на таджикский язык с помощью имени существительного с предлогом или без предлога.

Объектное значение творительного падежа.

... И она заслонила рукавом лицо *от* огня, как бы стыдясь своих слёз... (А. Чехов). Перевод: Вай рӯи худро бо *остинаш* паноҳ кард, гуё ки аз оби чашми худ хиҷолат мекашид.

Это значение передаётся в таджикском языке при помощи предлога.

Объектные, обстоятельственно-определительные, пространственные, временные значения предложного падежа передаются на таджикский язык с помощью предлогов.

И что говорил *о театре* и *об актёрах* Кукин, то повторяла и она (А. Чехов). Перевод: Ҳар чӣ ки Кукин *дар бораи театр* ва *дар ҳаққи актёрҳо* мегуфт, у хам такрор мекард; *На лице* её засветилась прежняя улыбка, и вся она ожила, посвежела, точно очнулась от долгого сна (А. Чехов). Перевод: *Дар чеҳраи ӯ* табассуми пештара намудор гашт, *ӯ* тамоман ба ҳаракат даромада тару тозатар гардид, гуё аз хоби дуру дарозе бедор шуда буд.

Таким образом, разнообразные падежные значения имён существительных в русском языке передаются в таджикском языке именем-основой, изафетной конструкцией, служебными словами (предлогами и послелогами).

Список литературы

1. Виноградов В. В. Русский язык / Грамматическое учение о слове. – М., 1982. – С. 139.
2. Зеленецкий А. Л., Монахов П. Ф. Сравнительная типология немецкого и русского языков. – М., 1993. – С. 119.
3. Михайличенко Г. С. Способы и средства выражения в таджикском языке русских падежных отношений. Ч. I. – Сталинабад, 1959.

4. Проценко В. С. Функционирование падежей и их лексико-семантические связи. – Вестник Харьковского университета. – № 185, вып. 12. – 1979. С. 36–42.
5. Русская грамматика. Т. I. – М., 1992. – С. 479.
6. Филлмор Ч. Дело о падеже. Сб. «Новое в зарубежной лингвистике», вып. X. – М., 1981. – С. 369–496.

ИЗУЧЕНИЕ ПОЭТИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ М. И. ЦВЕТАЕВОЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В ВУЗЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ПРОФИЛЯ

Михайлова Е. В.

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

Статья посвящена поэтическим произведениям М. И. Цветаевой (лирической сатире «Крысолов», стихотворениям, поэмам, сказке «Молодец»), которые могут быть использованы на занятиях по русскому языку как иностранному в вузе музыкального профиля. Изучение таких произведений помогает иностранцам лучше узнать русский язык, литературу и культуру, повторить музыкальные термины, закрепить знание лексического и грамматического материала.

Ключевые слова: поэтическое произведение, М. И. Цветаева, стихотворение, русский язык как иностранный, вуз музыкального профиля.

STUDY OF M. I. TSVETAEVA'S POETRY IN CLASSES OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AT INSTITUTIONS OF HIGHER MUSIC EDUCATION

Mikhailova E. V.

*Belarusian State Academy of Music
(Belarus, Minsk)*

The article dwells upon M. Tsvetaeva's poetic works (the *Pied Piper* lyrical satire, poems, the *Molodets* fairy tale) which can be used in classes of Russian as a foreign language at institutions of higher music education. The study of these works helps foreigners to get to know the Russian language, literature and culture better, to revise musical terms and expressions, and to solidify the knowledge of grammar and vocabulary.

Key words: poetry, M. I. Tsvetaeva, poem, Russian as a foreign language, institutions of higher music education.

Творчество М. И. Цветаевой «...включает в себя признаки поэтического языка, характерные для символистов, акмеистов, имажинистов, футуристов, а также черты, присущие более поздним литературным направлениям и стилям» [1, с. 221]. В ее поэзии проявляется много связей «...с европейской традицией, такой, как немецкий романтизм и французский символизм» [2, с. 271]. В стихотворениях и поэмах М. И. Цветаевой ([3, с. 24–400], [4, с. 39–812]) нашли отражение разнообразные темы: жизни, смерти, любви, времени и т.д. Эти темы воплощены в соответствующих концептах.

Поэзия М. И. Цветаевой включает некоторые элементы песенности. Большое место в ее творчестве занимает тема музыки. В. А. Маслова указывала: «Ее поэзия сильна не зримыми образами, а постоянно меняющимися ритмами. Может, причиной тому ее детство, наполненное музыкой (мать ее была пианисткой, и сама она много времени проводила за инструментом), она воспринимала жизнь прежде всего через звуки. Но ее мятущейся душе были близки не столько мягкие напевы, сколько упругий энергичный, подчиняющий себе ритм, ее через край переполняли эмоции» [5, с. 9]. Она отмечала, что музыкальность – важное свойство поэзии, и в стихотворении М. И. Цветаевой «Облака – вокруг...» [4, с. 84] «...взаимодействуют звучание и смысл, создавая особую, напевную лирику» [6, с. 68]. Это объясняется, во-первых, тем, что поэтесса унаследовала от матери любовь к музыке, во-вторых, тем, что в ее своеобразном поэтическом мире музыка играет очень важную роль при выражении эмоций и чувств, обозначении различных явлений. Внутренний мир поэтессы характеризуется так называемым «духом музыки», о котором И. Глебов писал: «Дух музыки в эмоциональном аспекте – творческая воля, побуждающая одаренных ею людей создавать (вызывать и сопрягать) состояния звучаний и оформлять их, как свое мироздание» [7, с. 14]. М. Г. Головей считает, что «Марина Цветаева воспринимает музыку как наиболее родственное искусство по отношению к поэзии, как организующее начало мелодики стиха, звуковой ткани» [8, с. 9]. Я. М. Платек указывал, что «свободный поток цветаевской речи включает всевозможные устно-поэтические жанры, как правило, связанные в быту с музыкой. Тут и песня, и частушка, и причитание, и скороговорка, и городской романс, и баллада. Сохраняя их строй, она вносит в этот традиционный мир неожиданность своих метафорических построений» [9, с. 155]. Тема музыки присутствует как в стихотворениях, так и в поэмах М. И. Цветаевой, поэтому целесообразно поработать над биографией поэтессы и ее творчеством на занятиях по русскому языку как иностранному (РКИ) в вузе музыкального профиля.

Перед началом работы педагог должен спросить у обучаемых, знают ли они М. И. Цветаеву, читали ли ее произведения, переведены ли они на их родной язык. Затем следует прочитать с ними текст-биографию М. И. Цветаевой, предварительно объяснив значение слов, которые могут быть им непонятны, и попросить их ответить на вопросы по его содержанию. Затем можно приступить к чтению, переводу и анализу произведений поэтессы, обязательно произведя семантизацию лексических единиц, которые могут вызвать затруднение у иностранцев. Для иностранных учащихся музыкального профиля особенно интересны те сочинения М. И. Цветаевой, которые связаны с темой музыки. Преподаватель должен отобрать такие произведения или отрывки из них и предложить их иностранным студентам.

Для изучения лирической сатиры «Крысолов» [4, с. 714–773] нужны отрывки из ее текста. Необходимо обратить внимание иностранцев на то, что в ней есть слова, восславляющие музыку: «*Прохожу, // Госпожу свою – Музыку – славлю*» [4, с. 734]. Музыка в поэтическом мире М. И. Цветаевой правдива: «*Лжет не музыка – инструмент! // ... // Лжет не Музыка – музыкант!*» [589, с.

748]. Она, по словам поэтессы, обладает магическими способностями: «*Верьте Музыке: проведет // Сквозь гранит. // Ибо Музыки – динамит – // Младше...*» [4, с. 747]. В этой сатире выражается мысль о том, что человек, связанный с музыкой, должен страдать: «*Но музыканту счастливым быть // Попросту непристойно!*» [4, с. 760].

В упомянутом произведении шесть раз задается один и тот же вопрос: «*Что есть музыка?..*» [4, с. 753–756]. На него дается множество ответов, но ни один из них полностью не отражает сущности данного понятия. Стоит прочесть и проанализировать с учащимися эти ответы, а также попросить каждого из них написать, что такое музыка, и сравнить эти определения. Стоит подчеркнуть, что в поэзии М. И. Цветаевой имя существительное *музыка* используется очень часто, поэтому можно предложить студентам найти его в текстах ее поэтических произведений и определить его падеж, задать к нему вопросы.

Необходимо показать иностранцам, что свои стихи поэтесса называет *песнями* и *напевами*: «*“ – Я дань платила песнями...”*» [4, с. 208], «*Какая власть в моем напеве...*» [4, с. 250] и др. Песню поэтесса характеризует путем употребления имени существительного *неволя* и упоминает ее в числе *трех неволь*: «*Есть на свете три неволи: // Песня – хлеб – и море...*» [4, с. 254]. Песня у поэтессы очень ценна: «*Песнь! С этим первенцем, что пуще // Всех первенцев и всех Рахилей...*» [4, с. 383].

Концептуализация пения, танца и звона происходит у М. И. Цветаевой при помощи глаголов, образованных от них имен существительных, имен существительных – названий музыкальных инструментов, различных частей речи, входящих в семантическое поле ‘музыка’. Стоит предложить учащимся найти эти лексические единицы в произведениях поэтессы и распределить их по названным группам.

Два основных глагола, используемых поэтессой для реализации понятия *музыка*, – это *петь* и *плясать*. На их лингвистическом анализе стоит остановиться более подробно.

Семантическое поле глагола *петь* (и его дериватов) в поэзии М. И. Цветаевой очень широкое. Вместе с учащимися преподаватель может прийти к выводу, что при употреблении этого глагола актуализируются следующие семы: 1) ‘интеллектуальная деятельность’: «*Оттого что я о тебе спою – как никто другой*» [4, с. 122] и др., 2) ‘эмоциональное отношение к объекту’: «*Здесь [на заставе – Е.М.] молодости, как над мертвым, // Поют над собой*» [4, с. 388] и др., 3) ‘передача информации’ (при наличии прямого дополнения): «*Что бы ни пели нам попы...*» [4, с. 500] и др., 4) ‘воспевание’: [Блок] «*Он на закате дня // Пел красоту вечернюю*» [4, с. 103] и др., 5) ‘движение’: «*Тело, что все свои двери заперло, – // Тщетно! – уж ядра поют вдоль жил*» [4, с. 429].

После чтения поэтических произведений, предложенных преподавателем, иностранцы могут установить, что способность петь в поэтическом мире М. И. Цветаевой имеют: 1) люди (*солдаты, нищие* и др.), 2) все, связанное с человеком (*рот*), 3) представители животного мира (*птицы*), 4) абстракции (*жалобы колоколов, слова «пятнадцать лет», молодости, дрема*), 5) все, созданное

человеком (кроме музыкальных инструментов) (*провокола, копьцо, поезд, ядра* и др.) и др.

Они увидят, что семантическое поле глагола *плясать* намного у́же, чем семантическое поле глагола *петь*, и у этого глагола актуализируется значительно меньше сем, чем у глагола *петь*: 1) 'эмоциональное отношение к объекту' («*Не пожар тушу, // Свою смерть пляшу – // С гикотом! с топотом!*» [4, с. 642]), 2) 'направление' («*Выплясали из избы, // ... // Пляшут, пляшут к воротам*» [4, с. 642–643]).

Также им необходимо показать, что способностью плясать в поэзии М. И. Цветаевой наделяются: 1) люди (*полотер, любящая, жена, пряха* и др.), 2) Бог, 3) представители животного мира (*конь*), 4) абстракции (*молодость*), 5) все, созданное человеком (кроме музыкальных инструментов) (*шатер, сбруя*).

Вместе с преподавателем иностранцы могут сделать вывод, что если в плане семантического содержания глагол *петь* превосходит глагол *плясать*, то в плане соотношения с внутренним миром поэтессы тема танца является более значительной, чем тема пения.

Чтение произведений М. И. Цветаевой дает возможность иностранным учащимся увидеть, что пение характеризует поэтессу, когда она концептуализирует себя в образе птицы: «*Птица-Феникс – я, только в огне пою!*» [4, с. 187]. Звонкая песня становится в ее понимании приметой чистой совести: «*Чистой совести примета – // Поступь легкая моя, // Песня звонкая моя*» [4, с. 190]. Умение плясать, как и умение петь, относится к числу характеристик поэтессы: «*Плясовницею слыву, да притворицей. // ... // Плясовница только я да свирельница*» [4, с. 90]. Название танца сочетается с ее именем: «*И крутится в твоём мозгу: // Мазурка – море – смерть – Марина...*» [4, с. 163]. Шаг своей лирической героини М. И. Цветаева называет *пляшущим*: «*Пляшущим шагом прошла по земле! – Неба дочь!*» [4, с. 275].

При описании героини сказки «Молодец» (1922) [4, с. 626–686] глаголы *плясать* и *плакать* (как и образованные от них имена существительные) являются антонимами: «*Пляшет. Плачет. // Плачет. Пляшет. // Вплавь. Вскачь. // Всё – враз! // Пляс. Плач. // Плач. Пляс*» [4, с. 654]. Данный пример демонстрирует пересечение семантических полей 'музыка' и 'эмоции', 'чувства' и связь соответствующих понятий. Это неслучайно, поскольку «...в поэтических текстах М. Цветаевой представлена индивидуально-авторская картина мира, основанная на чувственных ощущениях...» [10, с. 74]. Можно попросить учащихся написать еще 10–15 слов, обозначающих эмоции и чувства, и подобрать к ним антонимы.

В поэтическом мире М. И. Цветаевой большое внимание уделяется образу звона. И. Глебов считает, что звон – это «...одно из выразительнейших проявлений музыкального начала в мире...» [7, с. 38]. Г. Н. Писняк указывает: «Со звуками музыкальных инструментов сопряжен ряд ассоциативных параллелей, прежде всего – закономерно и естественно – Родина, родимая земля, отчий дом, одним из наиболее ярких символов которых издревле служил колокольный звон» [11, с. 42]. Преподаватель должен показать иностранцам, что у поэтессы звон – и музыкальное, и национально-культурное понятие, и

попросить их выбрать из ее стихотворений эпитеты к данному слову. Имя существительное *звон* определяется эпитетами, описывающими характер звука (*золотой, серебряный* [4, с. 82]), его особенности (*ликующий* [4, с. 314], *трубный* [4, с. 549], *комарий, претонкий* [4, с. 569]), связь с источником звука (*колокольный* [4, с. 84, с. 137], *струнный* [3, с. 580]) и др.

Также можно прийти к выводу, что наиболее часто тема звона связана с понятием *колокол (колокола)*. Нужно попросить иностранцев найти его в отобранных преподавателем произведениях и попробовать объяснить его значение. Они увидят, что понятие *колокол (колокола)* у М. И. Цветаевой полисеманлично: 1) *колокол* – символ Москвы: «*Но выше вас, цари: колокола. // Пока они гремят из синевы – // Неоспоримо первенство Москвы*» [4, с. 87], 2) *колокольный град* – символ внутреннего мира поэтессы: «*– И я дарю тебе свой колокольный град, // Ахматова – и сердце свое в придачу!*» [4, с. 111], 3) *колокол* – образ сердца: «*А этот колокол там, что кремлевских тяжеле, // Безостановочно ходит и ходит в груди...*» [4, с. 116].

Преподаватель может указать на то, что тему звона поэтесса соотносит с другими понятиями: 1) с понятием *часы*: «*И вечные колокола. // И в маленькой деревенской гостинице – // Тонкий звон // Старинных часов – как капельки времени*» [4, с. 131], 2) с понятием *капельки*: «*И снится Разину – звон: // Ровно капельки серебряные каплют*» [4, с. 140], 3) с понятием *кувшин*: «*Звякнет – о звонкий кувшин – запястье, // Вздрогнет – на звон кувшинá – халат...*» [4, с. 153], 4) с понятием *струнки*: «*Словно месяц в полнолуние – // Звон собой все море занял. // Струнки, струнки-говоруньи, // Жилочки мои бараньи!*» [4, с. 555] и др.

Преподаватель на занятиях по РКИ должен дать студентам задание выбрать из стихотворений М. И. Цветаевой названия музыкальных инструментов и распределить их по следующим группам: духовые инструменты (деревянные и медные), струнные инструменты (смычковые и щипковые), клавишные инструменты, ударные инструменты. В поэзии М. И. Цветаевой употребляются названия следующих музыкальных инструментов: *барабан (барабаны), бубен (бубны), гармонь, гитара (гитары), гусли, дуда, дудка, дудочка (дудки), клавесин, лира, лютня (лютни), орган, рог, рояль, скрипка, труба (трубы), флейта, фортепьяно, цитра* и др., а также имя существительное *бубенцы*.

М. И. Цветаева в одной из глав лирической сатиры «Крысолов» использует образ *трубы*: «*Не в ушеса, а в слух // Вам протрубят к обедне – // В день, когда сбросит дух // Тело: чехол последний. // В день, когда станут – льды. // В душу – и без трубы. // Не в инструменте – в нас // Звук. Разбивайте дудки!*» [4, с. 764].

Можно прийти к выводу, что, помимо употребления в прямом значении, поэтесса использует названия музыкальных инструментов для обозначения: 1) звука («*Нет, бил барабан перед смутным полком, // Когда мы вождя хоронили: // То зубы царёвы над мертвым певцом // Почетную дробь выводили*» [4, с. 469], «*Над калиткой, стонавшей скрипкой...*» [4, с. 476] и др.), 2) чувства («*По жилам – унывая // Жаль, ровно дудочка*» [4, с. 644] и др.), 3) характера смеха («*Смех, как грошовый бубен*» [4, с. 696]) и др.

Завершая работу над поэтическими произведениями М. И. Цветаевой, преподаватель и студенты могут заключить, что в ее поэзии происходит глубокое

раскрытие сущности понятия *музыка* и образа звона. Тема танца в структуре названного понятия является более значительной, чем тема пения. Музыка для поэтессы – источник не только поэтического, но и вообще любого творчества. Понятие *музыка*, широко представленное в творчестве М. И. Цветаевой, позволяет убедиться в уникальности ее поэзии. Можно предложить иностранным учащимся выучить любое понравившееся стихотворение М. И. Цветаевой наизусть, а также написать эссе на тему «М. И. Цветаева и музыка», а затем поучаствовать в конкурсе группы на лучшую творческую работу

Изучение поэтических произведений М. И. Цветаевой на занятиях по РКИ в вузе музыкального профиля помогает иностранцам лучше узнать русский язык, литературу и культуру, повторить музыкальные термины, закрепить знание лексического и грамматического материала.

Список литературы

1. Казакова Р. А. Творчество Анны Ахматовой в русле женской поэзии начала XX века / Р.А. Казакова // Язык и дискурс: лингвистические, методические и социально-гуманитарные исследования: сб. науч. ст. / М-во образования Респ. Беларусь, УО «Мозыр. гос. пед. ун-т им. И. П. Шамякина»; редкол.: Т. Н. Талецкая (отв. ред.) [и др.]. – Мозырь, 2017. – С. 219–227.
2. Smith A. Between art and politics: Tsvetaeva's story «The Chinaman» and its link with the Eurasian movement in the 1920–30s / A. Smith // The soviet and post-soviet review. – 2001. – Vol. 28. – No. 3. – P. 269–285.
3. Цветаева М. И. Сочинения: в 2 т. / М. И. Цветаева. – Минск: Нар. асвета, 1988. – Т. 1: Стихотворения; Поэмы; Драматические произведения / сост., подгот. текста и коммент. А. Саакянц; вступ. ст. Вс. Рождественского. – 542 с.
4. Цветаева М. И. Стихотворения. Поэмы / М. И. Цветаева; вступ. ст., сост. и коммент. А. А. Саакянц. – М.: РИПОЛ КЛАССИК, 2002. – 864 с.
5. Маслова В. А. Марина Цветаева: над временем и тяготением / В. А. Маслова. – Минск: Издат. центр «Экономпресс», 2000. – 224 с.
6. Маслова В. А. Поэт и культура: концептосфера Марины Цветаевой: учеб. пособие / В. А. Маслова. – М.: Флинта: Наука, 2004. – 256 с.
7. Глебов И. Видение мира в духе музыки (поэзия А. Блока) / И. Глебов // Блок и музыка: сб. ст.; сост. М. Элик; под общ. ред. Г. А. Орлова. – Л.; М., 1972. – С. 8–57.
8. Головей М. Г. Синтез литературных и музыкальных жанров в лирике М. И. Цветаевой и А. И. Цветаевой: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.01.01 / М. Г. Головей; Твер. гос. ун-т. – Тверь, 2013. – 22 с.
9. Платек Я. Верьте музыке! / Я. Платек. – М.: Сов. композитор, 1989. – 352 с.
10. Крюкова Л. Б. Языковые средства выражения зрительных образов в поэтических текстах М. Цветаевой / Л. Б. Крюкова // Национально-культурный компонент в тексте и языке: материалы V Междунар. юбилейной науч. конф., Минск, 6–7 дек. 2012 г.: в 2 ч. / М-во образования Респ. Беларусь, УО «Мин. гос. лингв. ун-т»; редкол.: О. А. Полетаева (отв. ред.) [и др.]. – Минск, 2013. – Ч. 2. – С. 72–74.

11. Писняк Г. Н. Инструментальная музыка в восточнославянском фольклоре: пособие для студентов вузов по спец. «Музыкальный фольклор» / Г. Н. Писняк. – Могилев: МГУ им. А. А. Кулешова, 2003. – 188 с.

ПРОБЛЕМА МОТИВАЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В ВОЕННОМ ВУЗЕ

Морозова С.Н.

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

Различные общественно-исторические, социально-культурные процессы, происходящие в современном мире, оказывают существенное влияние на гуманитарную сферу деятельности человека. Являясь основой и главными критериями для формирования межкультурной коммуникации, они оказывают воздействие на процесс изучения иностранных языков в военном вузе. В настоящее время, как отмечают преподаватели и методисты, у обучающихся все чаще преобладают прагматические мотивы изучения иностранного языка, выступающие средством достижения поставленных целей в процессе коммуникации.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, военнослужащие, культурологический подход, лингвострановедение, межкультурная коммуникация.

THE PROBLEM OF MOTIVATION IN STUDYING RUSSIAN LANGUAGE AS A FOREIGN LANGUAGE AT A MILITARY UNIVERSITY

Morozova S. N.

*Branch of Military Academy of Logistics
named after the Army General A. V. Khrulev
(Russia, Penza)*

Various socio-historical, cultural and social processes taking place in the modern world, have a significant impact on the humanitarian sphere of human activity. As the basis and the main criteria for the formation of cross-cultural communication, they have an impact on the process of learning a foreign language in the military high school. At the present time, as noted by teachers and methodologists, students have increasingly dominated by pragmatic motives of learning a foreign language involves consideration of a foreign language as a means of achieving the goals of the communication process. Of great importance are factors such as the openness of borders and intensification of dialogue between cultures. The purpose of research to determine how cultural approach influences the choice of the type of foreign military motivation when studying Russian as a foreign language.

Key words: Russian as a foreign language, military, cultural approach lingvostranovedenie, intercultural communication.

Актуальность темы определения мотивации при изучении русского языка как иностранного в военном вузе не вызывает сомнений, так как грамотный подход к этому вопросу позволяет улучшить не только процесс преподавания русского языка, но и способствует его качественному восприятию носителями других языковых сред. Поэтому представляется важным определить, как культурологический подход влияет на формирование мотиваций при изучении русского языка.

Научная новизна изучаемой проблемы заключается в том, что влияние лингвокультурологического аспекта на выбор типа мотивов не было до настоящего времени предметом специального изучения, хотя именно этот аспект в большей степени способствует формированию патриотического духа, так как чаще всего на занятиях русского как иностранного (РКИ) параллельно с образом страны изучаемого языка характеризуется и культура родной страны.

В настоящее время названной проблеме посвящено достаточное количество трудов, в которых, тем не менее, вышеназванные вопросы не получили должного освещения. Вопросы определения мотивации на занятиях РКИ представлены в трудах таких исследователей, как Л. В. Бобкова, Н. Г. Карапетян, А. А. Миролубова, А. И. Якимовича [1–4] (имена других авторов упоминаются ниже).

При изучении иностранного языка как в военном вузе, так и в гражданском важное значение для обеспечения процесса успешного овладения языком имеет наличие сильной мотивации. Если у учащегося нет заинтересованности в изучении иностранного языка, направленной прежде всего на решение личных интересов, то обучение будет малоэффективным. По словам Е. И. Пассова: «... если цель задается кем-то извне, а мотива по разным причинам не возникает, то нет и смысла. В таких условиях вместо ученика-субъекта учебной деятельности появляется ученик-объект, который «подвергается обучению» [5, с. 14].

При этом выделяются два типа мотивации – внутренняя и внешняя. Внешняя мотивация зависит от окружающей среды, а именно: преподавателей, группы, в которой проходит обучение, родителей, окружения. Внутренняя мотивация обусловлена значимостью информации о стране, культуре, традициях, истории, образа страны изучаемого языка и является основой для культурологического подхода в изучении РКИ. Интерес к данной информации зачастую является мощным стимулом, поддерживающим мотивацию.

Культурологический подход в изучении РКИ в военном вузе предполагает наличие у учащихся следующих видов мотивов (за основу взята классификация В. А. Молчановского и Л. Ю. Шепелевича): 1) эмоционально-эстетические – к ним относятся такие объяснения учащихся, как: «люблю Россию», «мне нравится, как звучит русский язык», «красивый язык» и т. п.; 2) прагматические – связанные с желанием получить хорошую работу или образование в России; 3) дидактические – мотивы, связанные с самим процессом обучения: стремление проявлять интеллектуальную активность, рассуждать, преодолевать препятствия в процессе решения задач, то есть увлекает сам процесс обучения, а не только получаемые результаты; 4) познавательные – мотивы, связанные с содержанием учения: учащегося побуждает учиться стремление узнать новые факты, овладеть знаниями, способами действий, проникнуть в суть явлений и т. п. В качестве

особой разновидности данной группы мотивов выделим фактор, условно названный как «провоцирующий интерес трудности» и являющийся одним из наиболее частотных при выборе русского языка; 5) коммуникативные – личное общение с русскими друзьями или знакомыми, или использование русского языка в семье; 6) мотив принуждения и обязательности – необходимость сдавать экзамен или отсутствие выбора (например, когда в вузе есть возможность изучения только русского языка).

Важно отметить, что мотив непостоянен и меняется в зависимости от многих внешних и внутренних факторов. Кроме того, учащиеся при выборе и изучении иностранного языка руководствуются не одним, а несколькими мотивами. Поэтому говорят о «мотивационной системе», так как она, по мнению Л. Ю. Шепелевича: «может включать потребности, мотивы, цели и мотивирующие факторы в самом учебном процессе, а также элементы, которые не входят непосредственно в учебный процесс, но могут выполнять те же функции, что и названные объекты» [6, с. 326].

Одним из определяющих факторов при изучении иностранного языка является образ страны изучаемого языка, симпатия или антипатия к данной стране.

По мнению ученых, данный критерий является одним из определяющих критериев при выборе иностранного языка. По словам В. Соколова: «Распространенные в настоящее время в общественном сознании неадекватные представления об экономическом, политическом и культурном значении той или иной страны играют негативную роль при совершении выбора в пользу изучения того или иного языка. В частности, Россия в общественном сознании неправильно воспринимается как малодинамичная в культурном отношении страна. Ситуация выглядит парадоксально, принимая во внимание тот факт, что Россия все глубже и глубже интегрируется в Европу, а само Европейское сообщество расширяется на Восток» [7, с. 44].

Важно отметить, что методисты подчеркивают взаимосвязь мотивов с окружающей социальной средой, которая оказывает позитивное или негативное влияние на их возникновение и формирование. С изменением социальной среды неизбежно меняются мотивы выбора иностранного языка и его изучения. Что же касается русского языка, происходящие в последнее время в России процессы предоставляют все больше возможностей общения и познания культуры, литературы, языка. Это, в свою очередь, способствует тому, что «начали преобладать эстетические и эмоциональные мотивы, связанные с культурными и духовными ценностями страны изучаемого (русского) языка» [6, с. 326].

Трудно не согласиться со словами Е. Накамура, утверждающего, что «стремление знать русский язык... всегда прямо пропорционально тому месту, которое занимают в мире российская наука, культура и политика» [8, с. 117].

По мнению исследователей, «спрос на русский язык четко и быстро реагирует на каждое мелкое событие на родине этого языка, и мы, преподаватели, и в некотором смысле пропагандисты русского языка, посредники русского образа жизни и толкователи русской картины мира, ощущаем эти изменения на себе» [9, с. 314].

В связи с этим представляется интересным проследить возвышение интереса и его ослабление к русскому языку, которые обусловлены социально-политическими событиями и образом страны.

Характеризуя сегодняшнее положение русского языка в мире, С. С. Хачатурова утверждает, что: «по статистике интерес к изучению русского языка в Западной Европе падает примерно на 10% в год (а иногда эта цифра перекрывается вдвое)» [10, с. 39]. Этот процесс может быть связан с падением популярности России в области политики и экономики, а также пропагандистскими антироссийскими акциями зарубежных средств массовой информации, воздействующих на умы граждан своих стран.

Образ страны изучаемого языка является важным мотивационным фактором не только при выборе языка, но и в процессе его изучения. Понятие образа России включает совокупность знаний и представлений о стране, включающих политические, социально-экономические, исторические составляющие, а также знания и представления о культуре (литературе, музыке, кино и т.д.), бытовой жизни, национальном характере жителей страны. Помимо традиционных источников формирования имиджа страны изучаемого языка (средства массовой информации; русская культура; общение с русскими), сам процесс обучения таит в себе огромный потенциал для формирования имиджа России, а точнее – культурологический подход к преподаванию русского языка. По словам И. О. Прохоровой: «усвоение культурологического содержания с активизацией языковых средств на этом материале, т.е. соизучение языка и культуры, повышает уровень общего владения языком» [11, с. 37].

Одним из значимых мотивов для изучения русского языка является тот факт, что он представляет собой «проводник» новой для обучающихся мысли и культуры. Желание познать эту культуру может послужить мотивом для изучения языка-носителя этой культуры. По мнению известного исследователя А. Л. Бердического, одним из мотивов для изучения языка может стать желание приобщиться к другой культуре (в данном случае – русской): «Русская культура всегда рассматривалась как часть европейской и мировой культуры, которая определяет роль России в мировом сообществе. Поэтому фактор интереса к русской культуре, её общечеловеческой ценности имеет непреходящее значение для возникновения мотивации для изучения русского языка» [12, с. 61].

Кроме того, приобщение к русской культуре способствует реализации принципа новизны, традиционно признаваемому методистами важным мотивационным фактором. Осваивая новый язык, обучающийся впервые открывает для себя, а затем получает непосредственный доступ к культурным ценностям страны изучаемого языка. «Каждая порция подлежащего овладению материала подается как факт культуры другого народа... Это принципиально иная стратегия, позволяющая в полную силу «работать» одному из важнейших мотивогенных принципов – принципу новизны. Именно новизна самого факта культуры, способ его подачи, соответствующая технология работы, «вычерпывающая» весь познавательный, развивающий и воспитательный его потенциал, служат мощным фактором возникновения и поддержания личностного смысла учащегося» [5, с. 15].

Н. А. Годунова считает, что опора на сведения лингвострановедческого характера способствует реализации также такого методологического принципа, как ситуативность, опирающегося на культурологический подход: «Лингвострановедческий материал приближает иноязычную коммуникацию к личному опыту учащихся, позволяет им оперировать в беседе теми фактами и сведениями, с которыми они встречаются в повседневной жизни... Это позволяет утверждать, что использование страноведческого материала соответствует принципам лингвокультурологического подхода в обучении иностранного языка» [13, с. 46].

В рамках принятого в методике преподавания иностранных языков лингвокультурологического подхода все более очевидной целью обучения становится воспитание вторичной языковой личности. Причем процесс ее формирования связан не только с овладением обучающимися русским языком, но и умением использовать его в общении, способностью построить в своем сознании картину мира, свойственную носителю русского языка

Методисты утверждают необходимость и возможность формирования черт вторичной языковой личности в процессе обучения русскому языку и русской культуре, что должно быть заложено в самой системе обучения иностранных учащихся русскому языку. При этом А.И. Пенчева подчеркивает, что «ориентация на структурные уровни “вторичной языковой личности” определяет многое в содержании и методике обучения РКИ» [14, с. 420]. Выделяют два основных компонента – этноцентризм и культурную вариативность.

Этноцентризм характерен для начального уровня представлений о культуре страны изучаемого языка. При этом, как правило, обучение иноязычной культуре не начинается с абсолютного нуля. На начальном этапе изучения иностранного языка у обучаемых уже имеются некоторые знания, представления, стереотипы об иноязычной действительности, которые неизбежно влияют на восприятие индивидом культуры и ее понимание. Это тот «багаж» знаний и представлений о культуре конкретной страны, с которым обучающиеся начинают изучать иностранный язык и, соответственно, культуру страны изучаемого языка. Особенностью данного этапа является то, что выявляется общая тенденция обучающихся рассматривать и оценивать другую культуру через призму собственной культуры.

Второй компонент – культурная вариативность. В ходе познания культуры страны изучаемого языка, прежде всего на начальном этапе, учащиеся неизбежно строят стереотипы и обобщения. Однако, вступая в межкультурную коммуникацию, учащиеся военного вуза встречаются с трудностями, связанными со схемами поведения, характерными именно для представителей российского лингвокультурного сообщества, отсюда зачастую возникает негативная оценка и неприятие образов чужой культуры, недопонимание и даже конфликты. В связи с этим задачей обучения иностранному языку становится знакомство с вариативностью и разнообразием культуры изучаемых сообществ.

Интересно отметить зависимость потребности учащихся в информации лингвокультурологического характера от уровня изучения иностранного языка. Как правило, учащиеся начального этапа обучения испытывают потребность

прежде всего в языковом материале, позволяющем начать общаться на иностранном языке. С повышением уровня владения языком у иностранных учащихся возрастает потребность в сведениях лингвокультурологического характера, в информации о жизни в России (включая сведения о культуре, политическом устройстве, национальном характере носителей языка и т. д.). По мнению А. Л. Бердичевского, «чем выше уровень владения иностранцем формальной системой языка (лексико-грамматической и фонетической), тем больше требований носитель языка предъявляет к культурной компетенции, тем весомее для него ошибки в этой области...» [12, с. 62].

Таким образом, привлечение материалов культуры резко повышает мотивацию обучающихся при изучении русского языка как иностранного в военном вузе, что чрезвычайно важно, так как обучение без мотивации неэффективно, в то время как приобщение к материалам культуры содействует побуждению познавательной активности, вызывает стойкий интерес к русскому языку.

Список литературы

1. Бобкова Л. В. Страноведение как формы привития интереса к изучению иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2006. – № 5. – С. 32–37.
2. Карапетян Н. Г. Лингвокультурологический подход при обучении русскому языку на курсах // Русский язык за рубежом. – 2002. – № 4. – С. 67–70.
3. Миролюбов А. А. Культуроведческая направленность в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 5. – С. 51–57.
4. Якимович А. И. Русский язык в странах мира // Русский язык как иностранный. Теория. Исследования. Практика. Вып. VII. – СПб., 2004. – С. 286–290.
5. Пассов Е. И., Кибирева Л. В., Колларова Э. Концепция коммуникативного иноязычного образования. Методическое пособие для русистов. – СПб. : Изд-во СПб. ун-та, 2007. – 169 с.
6. Шепелевич Л. Ю. Повышение мотивации студентов-филологов при обучении русскому языку с использованием сети Интернет // Русистика и современность. Материалы VII международной научно-практической конференции. 17–18 сентября 2004 г. Т. 2. Диалог культур в обучении русскому языку и русской словесности. – СПб., 2005. – С. 325–330.
7. Соколов В. Преподавание РКИ во Франции // Русский язык за рубежом. – 2004. – № 2. – С. 40–44.
8. Накамура Ё. О русистике в Японии // Русский язык за рубежом. – 2003. № 3. – С. 114–117.
9. Пфандль Х. Зачем изучать русский язык в XXI веке? Размышления о выборе иностранного языка // Русское слово в мировой культуре. Материалы X Конгресса Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы / Под ред. П. Е. Бухаркина и др. – СПб., 2003. – С. 309–315.
10. Хачатурова С. С. Русский язык: объект изучения или средство общения? // Мир русского слова. – 2000. – № 1. – С. 39.

11. Прохорова И. О. Формирование лингвокультурологической компетенции на занятиях по русскому языку // Русский язык за рубежом. – 2001. – № 3. – С. 37–44.
12. Бердичевский А. Л. Современные тенденции в обучении иностранному языку в Европе // Русский язык за рубежом. – 2002. – № 2. – С. 60–65.
13. Годунова Н. А. Использование краеведческого материала для повышения мотивации при обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. – 2006. – № 7. – С. 46–48.
14. Пенчева А. И. О формировании вторичной языковой личности на разных этапах обучения // Мир русского слова и русское слово в мире. Материалы XI конгресса МАПРЯЛ. – Т. 6 (1). – С. 420–421.

ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНОЙ АВТОНОМИИ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

Подина Л. В., Тимашов А. А.

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

Анализируется процесс формирования учебной автономии в военном вузе при изучении русского языка как иностранного. Предлагаются способы формирования учебной автономии в данном курсе. Доказывается актуальность использования учебной автономии иностранными военнослужащими в обучении русскому языку.

Ключевые слова: Болонский процесс, учебная автономия, формирование учебной автономии, самостоятельная работа, способ учебной деятельности, рефлексия, самоконтроль и самокоррекция, ответственность за результаты своей деятельности.

FORMATION OF EDUCATIONAL AUTONOMY IN A MILITARY UNIVERSITY

Podina L. V., Timashov A. A.

*Branch of Military Academy of Logistics
named after the Army General A. V. Khrulev
(Russia, Penza)*

The process of formation of educational autonomy in a military university when studying Russian as a foreign language is analyzed. The methods of formation of educational autonomy in this course are proposed. The relevance of the use of educational autonomy in teaching the Russian language by foreign servicemen is proved.

Key words: Bologna process, educational autonomy, formation of educational autonomy, independent work, method of educational activity, reflection, self-control and self-correction, responsibility for the results of their activities.

Болонский процесс, утвержденный Советом Европы в 90-х годах XX столетия, инициировал смену образовательных парадигм. На первый план вышли понятия: «обучение в течение всей жизни», «академическая мобильность», «учебная автономия» и др.

Задача преподавателя русского языка в военном вузе – не только дать знания по языку иностранным военнослужащим, но и способствовать адаптации курсантов, помочь ориентироваться в чужой стране, организовать самостоятельную жизнь. Впоследствии от выпускника военного вуза требуется владение такими компетенциями, как умение самостоятельно ставить перед собой цели, вырабатывать собственную тактику и стратегию их реализации,

осознанно принимать решения относительно профессиональной деятельности. В этой связи вопросы формирования учебной автономии выходят на передний план. Вышесказанное определило актуальность данной работы.

Современный термин «учебная автономия» трактуется по-разному: как свобода от постоянного присутствия преподавателя, как способность обучающихся выбирать учебный материал, брать на себя управление учебной деятельностью и др. Самое точное определение учебной автономии дала Ж. С. Аникина: «...учебная автономия – это способность обучающегося, выступающего в качестве субъекта процесса учения, самостоятельно ставить цель деятельности, планировать свои действия, выбирать способы учебной деятельности и формы работы, осуществляя при этом рефлекссию, самоконтроль и самокоррекцию, а также нести полную ответственность за результаты своей учебной деятельности» [1].

Термин «автономия» известен давно и распространен во многих языках. Еще в Древней Греции он применялся по отношению к независимым государствам, а в эпоху европейского Просвещения автономия стала пониматься как свойство личности. Известна «моральная автономия» И. Канта. «Автономная личность», с точки зрения морали, самостоятельно совершает нравственный выбор и несет ответственность за свои поступки.

Вопрос о необходимости формирования учебной автономии в педагогике стоит давно. Ж. Ж. Руссо комментировал роль преподавателя в учебном процессе: направлять ученика, способствовать развитию критического мышления.

Вопросами автономии занимаются многие отечественные ученые. Это Аникина Ж. С., Борщева В. В., Коряковцева Н. Ф., [1, 2, 4] и др. Все они рассматривают автономию как качество личности. Автономную личность характеризует независимость суждений, способность к самоконтролю, критическая оценка обстоятельств.

Особенно сочетается идея учебной автономии с языковым образованием. Закономерно, что в 1971 году был разработан проект для предоставления взрослым людям возможности «получать образование длиною в жизнь» (lifelong learning). Возник центр изучения языков на базе французского университета в г. Нанси. Так реализовывался концепт учебной автономии. Определение понятия «учебной автономии» впервые было сформулировано Анри Олемом: «умение брать на себя ответственность за свою учебную деятельность» [4]. Интересно, что первоначально учебная автономия рассматривалась применительно к взрослым людям.

В XXI веке образовательный вектор меняется: делается ставка на формирование компетентности, самостоятельности, развитие и саморазвитие обучающихся. Глобализация экономики, стремительное развитие информационных средств коммуникации – норма современного общества. В современном мире все чаще обсуждается вопрос о применении инновационных технологий для повышения эффективности учебного процесса.

При этом, как бы активно ни участвовал обучающийся в организации своего собственного обучения, преподаватель остается обязательным руководителем учебного процесса.

Вопрос о подготовке кадров для Вооруженных сил сегодня обсуждается особенно активно. В концепции развития военного образования главная цель реформы определена как «радикальное улучшение качества подготовки офицерских кадров». Возрастает роль учебной автономии и в рамках военного вуза.

С русскоговорящими курсантами все очевидно: они должны самостоятельно находить материал, читать, анализировать, критически осмысливать. Трудности возникают в работе с иностранными военнослужащими. Одной из сложностей в системе обучения русскому языку как иностранному является организация самостоятельной работы, на которую в учебном процессе отведено большое количество часов.

Как организовать самостоятельную работу с иностранными военнослужащими? Это особый круг обучающихся. Ограниченная среда общения, проживание на закрытой территории часто приводят к тому, что коммуникация, особенно на подготовительном курсе, ограничивается национальной средой на родном языке. Вопрос формирования учебной автономии обучающихся в данных условиях остается сложным и неизученным.

Одним из дискуссионных вопросов является влияние культурного компонента. Например, западное общество относится к индивидуалистическому типу культуры, в этом случае быстрее и осознаннее развивается автономия. У представителей азиатских и африканских стран совсем другая система образования. Они не привыкли брать ответственность на себя и самостоятельно выбирать способы и методы изучения предмета.

Сегодня преподаватель имеет большие возможности для создания образовательной среды, выходящей за пределы аудитории. Как отмечает О. В. Борщёва, современные технологии позволяют «формировать образовательную интернет-среду», обладающую большим потенциалом для обучения иностранному языку, а также для самостоятельной работы обучающихся [2]. Но, к сожалению, это не всегда возможно в условиях военного вуза.

Можно предложить некоторые элементы программы, предполагающей автономное обучение. Изначально самостоятельная работа существует в строго организованной форме. Для самостоятельной работы обучающиеся делятся на группы или действуют индивидуально. Продумывается комплекс индивидуальных заданий: готовятся материалы для чтения, которые может выбрать сам курсант в соответствии со своими интересами и уровнем владения языком, а также предлагается составление диалогов, аутентичных текстов, поздравлений преподавателям, подписей к слайдам и др.

С каждой группой или с каждым обучающимся следует провести подробное обсуждение самостоятельной программы обучения. Далее преподаватель рассказывает о вариантах и формах работы, которые можно использовать для достижения цели. После обсуждения следует составить календарно-тематический план контроля самостоятельной работы. Потом наступает момент

обсуждения результатов, в которое включаются и другие обучающиеся. Начинается процесс общения, несмотря на наличие незнакомых элементов. Следует активно привлекать курсантов к постоянной рефлексии и саморефлексии, а также фиксировать их достижения, способствовать формированию собственной образовательной траектории.

Очевидно, что использование информационных технологий неоднозначно влияет на человека. Следовательно, включение их в образовательный процесс должно быть продумано и происходить под контролем преподавателя.

Подводя итоги, можно дать следующие рекомендации для преподавателей русского языка как иностранного по формированию и развитию учебной автономии иностранных обучающихся:

- предложить обучающимся всевозможные способы изучения материала самостоятельно и независимо (дать список учебников, самоучителей, где можно самостоятельно практиковаться в использовании грамматики, чтении и т.д.);

- изучать учебные стратегии обучающихся различных национальностей. Например, вьетнамские курсанты используют особый способ запоминания лексики: пишут слова на стикерах и развешивают их по всему дому, чтобы видеть новые слова как можно чаще; военнослужащие из Алжира предпочитают составить список слов и вывести его на рабочий стол персонального компьютера и т.д.; опробовав разные способы изучения лексики, курсант сможет найти для себя наиболее эффективные;

- организовывать среди обучающихся группы самообучения, когда они могут выполнять совместно задания, упражнения и т.д.;

- периодически коллективно обсуждать результаты самостоятельной работы, активно привлекать военнослужащих к постоянной рефлексии и саморефлексии.

Безусловно, это не все варианты, которые могут формировать учебную автономию, и каждый преподаватель может внести коррективы. Однако, применяя данные методические рекомендации, можно добиться положительных учебных результатов и развития учебной самостоятельности и независимости.

Таким образом, важным компонентом учебной автономии является умение нести ответственность за свою учебную деятельность. Именно поэтому проблеме формирования учебной автономии уделяется особое внимание.

Список литературы

1. Аникина Ж. С. Учебная автономия как неотъемлемый компонент процесса обучения иностранному языку в XXI веке // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2014. – №4. – С. 149–152.

2. Борщёва В. В. Развитие учебной автономии студентов в процессе изучения иностранного языка в неязыковом вузе / В. В. Борщёва, Я. Г. Григорян // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова. Педагогика и психология. – 2014. – № 1. – С. 43–48.

3. Вагнер В. Н. Национально ориентированная методика в действии // Русский язык за рубежом. – 2011. – № 1. – С. 70–75.

4. Коряковцева Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык : пособие для учителей. – М. : АРКТИ, 2002. – 176 с.

**ПОДВИГ РУССКОГО НАРОДА В ВОЙНЕ 1812 ГОДА
В РАННЕЙ ЛИРИКЕ М. Ю. ЛЕРМОНТОВА
И СТИХОТВОРЕНИИ «БОРОДИНО»**

Попова Н. А.

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

Статья посвящена анализу освещения в ранней лирике М. Ю. Лермонтова и стихотворении «Бородино» темы войны 1812 года. Определено, что Отечественная война оказала большое влияние на развитие национальной культуры. Было выявлено, что события 1812 года нашли широкое освещение в ранней лирике М. Ю. Лермонтова. В стихотворении «Бородино» поэту удалось передать исторический масштаб событий, произошедших в стране.

Ключевые слова: Отечественная война, ранняя лирика М. Ю. Лермонтова, национальный подвиг, исторический масштаб.

**FEAT OF THE RUSSIAN PEOPLE IN THE WAR OF 1812
IN EARLY LYRICS M.Yu. LERMONTOV AND POEMS “BORODINO”**

Popova N. A.

*Branch of the Military Academy of Logistics
named after General of the Army A. V. Khrulev
(Russia, Penza)*

The article is devoted to the analysis of lighting in the early lyrics of M. Yu. Lermontov and the poem “Borodino” of the theme of the war of 1812. It is determined that the Patriotic War had a great impact on the development of national culture. It was revealed that the events of 1812 were widely covered in the early lyrics of M.Yu. Lermontov. In the poem “Borodino” the poet managed to convey the historical scale of the events that took place in the country.

Key words: World War II, early lyric poetry by M. Yu. Lermontov, national feat, historical scale.

2012 год – особый год для России. Именно 200 лет назад русские воины одержали победу в войне с Наполеоновской армией.

А в ожидании наступления 2022 года, когда мы будем говорить о победе русского оружия 210 лет назад, это приобретает особое значение и смысл.

Событиям 1812 года принадлежит особое место в нашей истории. Не раз поднимался русский народ на защиту своей земли от захватчиков, приходивших и с запада, и с востока. Но никогда прежде угроза порабощения не порождала

такого сплочения сил, такого духовного пробуждения нации, как это произошло в дни нашествия Наполеона.

Подвиг народа, отстаивавшего независимость своей родины, повлек за собой не только крушение «кумира», подчинившего себе едва ли не всю Европу. Исторический масштаб событий, происшедших в 1812 году, так грандиозен, их эхо так долго и гулко отдавалось в последующие десятилетия, что сейчас даже трудно представить себе, какой относительно короткой в сравнении с длительностью последствий была Отечественная война, как стремительно сменяли друг друга картины этой исторической драмы.

Эпоха Отечественной войны оказала огромное влияние на развитие национальной культуры. Патриотический подъем, охвативший всё русское общество, пробудил интерес ко всему отечественному, народному, к истории России. С этой эпохой связано начало развития реалистического направления в литературе и искусстве.

События 1812 г. получили достойное отражение в поэзии и прозе, музыке и изобразительном искусстве. Подвиг народа, тема Родины, так сильно зазвучавшая тогда, вдохновляли и вдохновляют поэтов, писателей, художников и музыкантов.

Яркое и глубокое отражение Отечественная война 1812 года и ее главное событие – Бородинское сражение получили в литературе.

Первыми патриотический подвиг русского народа воспели писатели-современники. Все они – от прославленных поэтов старшего поколения Державина и Карамзина до Пушкина и Дельвига до находившихся в 1812 г. еще на школьной скамье, – так или иначе обращались в своем творчестве к событиям грозной поры. Не остался в стороне и М. Ю. Лермонтов.

Михаил Юрьевич Лермонтов проявлял особый интерес к национальной истории, найдя в ней богатство духа, пример ярких подвигов, которых не хватало современникам. Молодое окружение поэта ни к чему не стремилось, среди них не было достойных людей, героев, поэтому поэт искал их в русской истории.

Важнейшие события национальной истории – война 1812 года. В стихотворениях, посвященных этому событию, история противопоставлена современности. Поэт, родившийся в 1814 году, воспринимает войну 1812 года уже как историю, смотрит на нее не глазами потомка.

От брата бабушки, Афанасия Алексеевича Столыпина, героя Бородина, от гувернера, от тарханских крестьян, среди которых были ополченцы 1812 года, от старых солдат своего полка Лермонтов слышал рассказы о недавнем героическом прошлом и не раз обращался к теме Отечественной войны.

Битва при селе Бородино стала переломным моментом в ходе Отечественной войны 1812 года. Бесконечные мужество и отвага, проявленные русскими солдатами в этой битве, были отражены не только в исторических хрониках, но и в произведениях многих поэтов и писателей, вдохновленных великим подвигом своего народа. Михаил Юрьевич Лермонтов эту войну оценивал как национально-освободительную, героическую войну. В драме «Странный человек» студент Заруцкий восклицает: «А разве мы не доказали в 12 году, что мы русские? – такого примера не было от начала мира!»

«Поле Бородина» – патриотическое стихотворение, написанное не вслед за громкими одами, но в духе новой традиции, основоположником которой был Денис Давыдов. Личное знакомство Лермонтова с Давыдовым документально не подтверждено, но биографы, ссылаясь на косвенные материалы, полагают, что юный поэт мог встретить героя Отечественной войны в 1830 году у Афанасия Алексеевича Столыпина. Пребывание в гвардейском гусарском полку позволяло много узнать о гусаре Денисе Давыдове, чьи подвиги и удаль чтились среди гусарской молодежи.

Давыдов шел вслед Державину и песенной традиции конца XVIII века, которая была многим обязана тому же Державину. Предметом стихов Давыдова также стала будничная жизнь обыкновенного человека. Много в застольных и военных песнях, которые печатались в песенниках, было для Давыдова близким – интерес не к батальной стороне войны, а к ее быту, не изображение героев и царей, а раскрытие чувств реального русского воина-офицера, его готовность искать славы на поле боя и веселье с друзьями после сражения. Привлекала Давыдова в этих застольных песнях и живая интонация рассказа, и бытовая и военная лексика, и, главное, оптимистический взгляд на жизнь героя.

Бесспорно отличное знание Лермонтовым стихов Давыдова – его военных песен и элегий. Творческая переключка с этими песнями давно замечена в гусарских стихах Лермонтова. Вспомнились Лермонтову военные песни Давыдова и в 1831 году, когда он впервые решил написать военное стихотворение, посвященное великому событию Отечественной войны. «Поле Бородина» продолжало традицию сниженного изображения военной жизни и жарких сражений, созданную Денисом Давыдовым.

Тема «Бородина» занимала Лермонтова еще в 1830 – 1831 годы, когда он написал «Поле Бородина». Это был первый очерк, эскиз к стихотворению «Бородино». В начале 30-х годов Лермонтов мог написать свое «Поле Бородина» в условной, романтической манере. Рассказчик, от имени которого ведется повествование о великой битве 24 – 26 августа 1812 года, еще мало похож на простого русского солдата. Бой показан с точки зрения этого романтического рассказчика, лишенного определенных национальных и классовых черт; над всем преобладает его «я»: «Я вспомня леденею весь», «Перекрестился я», «Мой пал товарищ», «Душа от мщения тряслась, и пуля смерти пронеслась из моего ружья», «Я спорил о могильной сени». О значении исторической битвы М. Ю. Лермонтов говорил «высоким» стилем:

Что Чесма, Рымник и Полтава?

Я вспомня леденею весь,

Там души волновала слава,

Отчаяние было здесь.

«Поле Бородина», как и все ранние стихотворения, Лермонтов не напечатал. К теме Отечественной войны, к сражению под Москвой Лермонтов вернулся в 1836 году, написав стихотворение «Бородино». Это было программно новое произведение, которое явилось этапным в дальнейшем развитии творчества поэта.

Стихотворение «Бородино» было написано на 25-летие Бородинской битвы. Юноша, современник поэта, спрашивает своего родственника о прошедшей войне:

*Скажи-ка, дядя, ведь не даром
Москва, спаленная пожаром,
Французу отдана?*

Старый солдат рассказывает о битве, вновь переживая все то, что было на поле боя. Впервые в русской литературе Лермонтов показывает ход событий глазами простого участника войны. В стихотворении появляются мотивы патриотизма, раскрывается русский национальный характер:

*Что тут хитрить, пожалуй к бою;
Уж мы пойдем ломить стеною,
Уж постоем мы головою
За родину свою.*

Для М. Ю. Лермонтова народ – это совокупность сильных личностей:
*Да, были люди в наше время,
Могучее, лихое племя:
Богатыри – не вы.*

Солдат, ведущий повествование, не один, он только выступает от имени всех. При этом постоянно подчеркивает общность патриотических целей:

*И умереть мы обещали,
И клятву верности сдержали
Мы в Бородинский бой...*

Поэт постоянно подчеркивает общее отношение к войне, как к серьезному воинскому долгу. Это, пожалуй, основное в стихотворении: общность людей перед лицом врага.

Спокойный, неторопливый, полный сознания рассказ старого солдата точно воссоздает важнейшие эпизоды сражения.

Поэт был горд за свой народ, победивший в справедливой освободительной войне, но вместе с передовыми людьми старшего поколения ему было горько и стыдно за настоящее. Именно так определил основную идею этого стихотворения В. Г. Белинский: «Эта мысль – жалоба на настоящее поколение, дремлющее в бездействии, зависть к великому прошедшему, столь полному славы и великих дел». Белинский также отметил реализм и народность «Бородина».

До Лермонтова Жуковский в знаменитом «Певце во стане русских воинов» (1812), воспевая героев Бородинского боя, остался в рамках традиционной оды; о солдатах, решивших исход героической битвы, он не сказал ни слова. Иначе подошел к этой теме Лермонтов, создавший образ простого русского человека, одного из многих, не отделяющего себя от народа. Образ солдата-рассказчика предопределил реализм и народность одного из лучших стихотворений Лермонтова, которое неслучайно стало впоследствии народной солдатской песней.

«Бородино» – верх стилистической цельности и, отсюда, изобразительного совершенства. Сказался здесь, вероятно, и возмужавший талант Лермонтова, но

главное, пожалуй, было все же в другом – в безграничных художественных возможностях, которые открылись для поэзии с победой реализма. Пушкинского реализма. Это был принципиально иной уровень художественного освоения действительности, принципиально иной тип поэтического мышления, гарантирующий неизмеримо большую полноту художественного отражения, неизмеримо большее многообразие изобразительных средств. Этот новый уровень, достигнутый и утверждённый в творчестве Пушкина и Лермонтова, станет той отправной точкой, с которой начнется триумфальное шествие русского реализма во второй половине XIX века.

В стихотворении М. Ю. Лермонтова «Два великана» также в аллегорической форме изображено поражение Наполеона в войне с Россией. Стихотворение написано в связи с 20-летием Отечественной войны 1812 г.

Стихотворение ориентировано на фольклор, в частности, на солдатскую песню; это сказывается и в лексике («за горами, за долами», «хватать за вражеский венец»), и в особой «простоте» стиховой и синтаксической организации поэтической речи.

Чувством гордости за свой народ и свою родину проникнуто это юношеское стихотворение Лермонтова. «Старый русский великан» поджидает к себе «другого из далеких чуждых стран». «Русский витязь» – «старый русский великан» – спокоен, невозмутим, как будто заранее знает исход борьбы, побогатырски могуч. Ему достаточно «тряхнуть головою», чтобы дерзкий пришелец оказался поверженным. Довершает представление о нем образная деталь: «в шапке золота литого», что уподобляет великана златоглавому Московскому Кремлю. «Великан» – воплощение силы всей Руси, но прежде всего Москвы, что не сдалась и не покорилась французам. Образ русского витязя монументален и величественен. Его спокойствие и внутренняя сила противопоставлены дерзким притязаниям пришельца. Сила же и храбрость «пришельца» – проявление безрассудной дерзости. В гордости, с какой Лермонтов пишет о победе «русского великана», проявляется его патриотизм, любовь к воинской славе отечества.

Обратившись к патриотической теме, Лермонтов противопоставил спокойную уверенность «старого русского великана» самонадеянной дерзости «трехнедельного удальца» из «чуждых стран». Но не только это. В конце стихотворения возникают образы бури, простора, пучины – излюбленные образы поэзии Лермонтова. Они заставляют вспомнить о трагичности последних дней Наполеона, его ссылке и гибели на острове Святой Елены. В таком отношении к поверженному проявляются новые грани лермонтовского мировоззрения – гуманность, снисхождение к побеждённому.

Исторический масштаб событий, происшедших в 1812 году, так грандиозен, их эхо так долго и гулко отдавалось в последующие десятилетия, что сейчас даже трудно представить себе, какой относительно короткой в сравнении с длительностью последствий была Отечественная война, как стремительно сменяли друг друга картины этой исторической драмы.

Поэтическая летопись Отечественной войны потому так богата и выразительна, что каждый, кто писал стихи о 1812 годе, вложил в них лучшее,

что было в нем как в художнике. Михаил Юрьевич Лермонтов в количественном отношении написал о 1812 годе немного, но место, принадлежащее этим стихам и в его творчестве, и в литературе об Отечественной войне, трудно переоценить. Если Державин был первым, кто ощутил роль, сыгранную в дни Отечественной войны русским народом, то Лермонтов сумел взглянуть на эти события глазами народа, глазами простого человека. Одного этого было достаточно, чтобы сделать эти стихи уникальным явлением для своего времени и особенно близкими нашему.

«Бородино» было написано в канун 25-летия Отечественной войны. За четверть века, отделяющую день великой битвы от лучшего из его поэтических воплощений, русская литература прошла большой, богатый поисками и обретениями путь. И все это время не меркла память о подвиге, совершенном нашим народом в грозную пору 1812 года, не скудели творческие силы поэтов, вновь и вновь обращаемые на то, чтоб рассказать о нем современникам и потомкам. Поэтому «Бородино» вошло в историю русской литературы как самое значительное стихотворение, связанное с темой 1812 года.

Список литературы

1. Абрамов Е. П. Образ русского офицера в ранних произведениях М. Ю. Лермонтова // Лермонтовские чтения – 2009: сб. статей. – СПб. : Лики России, 2010. – 232 с.
2. Лермонтов М. Ю. Сочинения: в 2 т. / сост. и комм. И. Чистяковой; вступ. ст. И. Л. Андроникова. – М.: Правда, 1988–1990. – Т. 1. – 720 с.
3. Мануйлов В. А. Летопись жизни и творчества М. Ю. Лермонтова. – М.–Л. : Наука, 1964. – 183 с.
4. Семенов Л. П. Лермонтов и Лев Толстой: к столетию со дня рождения Лермонтова. – М.: Издательство В. М. Саблина, 1914. – 463 с.
5. Штайн К. Э., Петренко Д. И. Метапоэтика Лермонтова. – Ставрополь: Издательство Ставропольского государственного университета, 2009. – 504 с.
6. Эйхенбаум Б. М. Статьи о Лермонтове / АН СССР; Ин-т рус. лит. – М. – Л. : Изд-во АН СССР, 1961. – 372 с.

СПОСОБЫ ИНТЕНСИФИКАЦИИ ОБУЧЕНИЯ КУРСАНТОВ

Проваторова К. В.

*Волгоградская академия Министерства внутренних дел
Российской Федерации
(Россия, г. Волгоград)*

Интенсификация обучения представляет собой передачу большего объема учебной информации обучаемым при неизменной продолжительности обучения без снижения требований к качеству знаний. Для успешной интенсификации учебного процесса курсантов высших учебных заведений следует разрабатывать и внедрять научно обоснованные методы руководства познавательным процессом, мобилизующие творческий потенциал личности. В данной работе рассмотрены различные способы интенсификации обучения, направленные на развитие познавательной активности обучающихся, разработанные советскими и современными отечественными исследователями, которые могут быть использованы педагогами в качестве дополнительных методических рекомендаций.

Ключевые слова: интенсификация, обучение, знания, умения, педагог, обучаемый.

WAYS TO INTENSIFY THE TRAINING OF CADETS

Provatorova K. V.

*Volgograd Academy of the Ministry of Internal Affairs Russian Federation
(Russia, Volgograd)*

The intensification of training is the transfer of a larger amount of educational information to students with a constant duration of training without reducing the requirements for the quality of knowledge. For the successful intensification of the educational process of cadets of higher educational institutions, it is necessary to develop and implement scientifically based methods of guiding the cognitive process that mobilize the creative potential of the individual. In this paper, various methods of intensification of training aimed at the development of cognitive activity of students, developed by Soviet and modern domestic researchers, which can be used by teachers as additional methodological recommendations, are considered.

Key words: intensification, training, knowledge, skills, teacher, learner.

В начале нового тысячелетия современное общество подошло к новому технологическому рубежу своего развития – постиндустриальному. Вступив в эру информационного развития, мы испытываем резкое ускорение всех процессов, связанных с жизнью человека, в том числе и образовательных. В России и за рубежом идет широкий поиск путей и средств решения проблемы интенсификации процесса обучения, что обусловлено стремительным ростом

объема информации, чрезмерной интеллектуализацией и высокими темпами развития информатизации.

Постоянное изменение законодательства требует структурирования и систематизации огромного объема информации, увеличения интенсивности обучения, в том числе за счет изменения подходов в преподавании дисциплин, совершенствования технологий, апробации инновационных методов и методик обучения, интенсификации обучения и взаимодействия между преподавателем и обучающимся. Это позволит им не отстать от стремительно изменяющейся реальности, выработать обучающимся необходимые знания и умения, повысить уровень квалификации максимально эффективно в ограниченных временных рамках.

Проблема интенсификации учебного процесса стала предметом изучения многих ученых в разных странах, начиная с 70-х годов XX века [1, с. 541]. Ее исследованию посвящали труды и собирали конференции, в которых принимали участие известнейшие ученые всего мира.

К проблемам повышения результативности обучения профессионального образования обращались такие отечественные исследователи, как О. Ю. Ананьин, В. П. Беспалько, Э. В. Балакирева, Н. В. Бордовская, Г. А. Бордовский, А. А. Вербицкий, А. А. Горелов, В. П. Гребенюк, Н. Д. Никандров, Е. В. Пискунова, В. М. Полонский, В. А. Сластёнин, А. П. Тряпицына, В. И. Хальзов.

Возможности интенсификации образовательного процесса в высшей школе рассматривали Т. Г. Шарухина (при изучении иностранного языка, 2003); В. В. Николаев (в процессе первоначальной профессиональной подготовки сотрудников ОВД в учебных центрах МВД России, 2006); В. Л. Кучеренко (в ходе командирской подготовки офицеров частей внутренних войск, 2007); И. А. Алехин (в рамках совершенствования, повышения эффективности и качества педагогического процесса, 2008); В. А. Ткачев, А. В. Нагорных, А. Ю. Тенчурин (по проблеме подготовки иностранных военнослужащих в инженерных вузах Министерства обороны РФ, 2014); А. А. Горелов (о процессе профессионально ориентированного обучения, 2020).

Вместе с тем проблема интенсификации обучения курсантов различных высших учебных заведений является малоизученной. Таким образом, актуальность исследуемой тему обусловлена её социальной значимостью и недостаточной научно-методической разработанностью.

Термин «интенсификация» происходит от французского слова *intensification*, которое включает в себя два латинских корня: *intensio* («напряжение, усиление») и *facio* («делаю») [2].

В словарных источниках термин «интенсификация обучения» определяется как «усиление, увеличение производительности труда и качества работы; центральное понятие теории обучения» [3, с. 82].

Ю. К. Бабанский определяет интенсификацию обучения «как повышение производительности учебного труда учителя и ученика в каждую единицу времени» [4, с. 380].

Другие авторы считают, что интенсификация процесса обучения – это система технологических приемов, позволяющих задействовать резервные

возможности личности обучаемого для повышения эффективности учебно-познавательного процесса [5].

Таким образом, можно сказать, что интенсификация обучения – это процесс, позволяющий повысить его результаты на единицу затраченного времени, а также требующий перехода от пассивного и формального обучения к активной и творческой учебно-познавательной деятельности.

Анализ понятия «интенсификация обучения» позволяет [6, с. 608] выделить его характеристики:

- 1) по критерию результативности:
 - ускорение темпа деятельности обучающихся;
 - увеличение объёма подаваемого материала на единицу времени;
 - повышение информативной ёмкости содержания образовательной деятельности;
 - ускорение темпа совершения учебных действий;
- 2) по дидактическим условиям:
 - сохранение продолжительности обучения;
 - неизменность требований к качеству знаний;
 - повышение целенаправленности обучения;
 - использование различных активных форм и методов обучения;
 - преемственность учебного материала и информации;
 - использование информационных технологий и технических средств обучения;
- 3) по методическим требованиям:
 - повышение мотивации обучающихся;
 - мобилизация внутренних возможностей личности, активизация его психологических резервов;
 - экономное использование каждой минуты учебного времени;
 - увеличение плотности общения педагога и обучающегося;
 - активное развитие навыков учебного труда.

Пути интенсификации учебного процесса становились предметом изучения многих советских, а также современных ученых.

Так, советскими педагогами А. А. Золотаревым и В. П. Беспалько изучению подверглась теория и практика программированного обучения, которое способствует интенсификации обучения путем управления процессом познания [7, с. 190].

В настоящее время программированное обучение представляет собой обучение по специально разработанной обучающей программе, которая выражается в определенной последовательности конкретных задач, путем которых выполняется и контролируется деятельность педагога и учащихся.

В своей основе программированное обучение подразумевает работу курсанта (слушателя) по некой программе, в процессе выполнения которой он овладевает знаниями. Роль преподавателя при этом сводится к отслеживанию психологического состояния курсанта (слушателя) и эффективности поэтапного освоения им учебного материала, в случае необходимости – регулированию программных действий. Учение осуществляется как четко управляемый процесс,

изучаемый материал разбивается на небольшие блоки, которые постепенно усваиваются обучающимся, после изучения каждого блока следует проверка, если блок усвоен, то происходит переход к следующему. В соответствии с этим были разработаны различные схемы, алгоритмы программированного обучения – прямолинейная, разветвлённая, смешанная и другие, которые могут быть реализованы с использованием компьютеров, программированных учебников, методических материалов.

Выделяют следующие дидактические принципы программированного обучения:

- 1) последовательность;
- 2) доступность;
- 3) систематичность;
- 4) самостоятельность.

Одним из эффективных путей интенсификации учебного процесса специалисты называют разработанную П. Я. Гальпериным теорию поэтапного формирования умственных действий в работе с детьми. В основе теории поэтапного формирования умственных действий лежит психологическое учение Л. С. Выготского об интериоризации. Он впервые ввел этот термин. Это процесс преобразования внешней предметной деятельности во внутреннюю, психическую деятельность, формирование внутренних интеллектуальных структур психики посредством усвоения внешней социальной действительности [8, с. 160].

По мнению Л. С. Выготского, каждая культурная форма поведения возникает первоначально как форма сотрудничества с другими людьми, как подражание другому или обращение к взрослому; только на следующем шаге эта форма становится индивидуальной функцией самого ребенка.

Интериоризация любого навыка происходит в три этапа:

- действие происходит только в совместной деятельности ребенка и взрослого;
- действие происходит рядом со взрослым, который выполняет функцию подсказчика и наминалки;
- действия выполняются самостоятельно [9].

В последующем процесс интериоризации был изучен П. Я. Гальпериным и лег в основу планомерно-поэтапного формирования умственных действия и понятий. С помощью интериоризации психика человека приобретает способность оперировать образами предметов, которые в данный момент отсутствуют в его поле зрения, при этом человек выходит за рамки данного мгновения, свободно «в уме» перемещается в прошлое, будущее и в пространстве.

В XXI веке основные характеристики интенсификации обучения в педагогической литературе сосредоточены на поиске путей интенсификации обучения специалистов определенных профессиональных сфер, а также методов и технологий, эффективных в конкретной группе обучающихся, с учетом целей и задач вида и уровня обучения.

Проблемы интенсификации обучения в последние годы изучались применительно к подготовке специалистов по сервису и туризму [10, с. 218], в военном педагогическом процессе [11], в процессе военно-специальной подготовки иностранных военнослужащих на краткосрочных курсах в вузах Министерства обороны Российской Федерации [12, с. 238].

Так, применяя данное определение к подготовке будущих специалистов по сервису и туризму, Л. К. Комарова указывает, что интенсификация процесса обучения выступает значимым фактором, влияющим на все основные показатели социально-личностного профессионального становления:

- стабилизирует и стимулирует мотивацию учения,
- развивает рефлексивные навыки студентов,
- активизирует творческую самореализацию в профессии, ускоряет профессиональную социализацию личности.

В качестве основных условий интенсификации Л. К. Комарова выделяет:

1) усиление мотивационной направленности обучения посредством самоактуализации и самореализации личности обучаемого;

2) интеграцию фундаментальной и специальной подготовки за счет усиления социально-личностной составляющей профессиональной направленности общенаучных и общепрофессиональных дисциплин, фундаментализации содержания специальных дисциплин;

3) активизацию деятельности преподавателя и обучаемого при оптимальном для них темпе обучения;

4) моделирование социально-личностной компоненты профессиональной деятельности в учебном процессе;

5) стимулирование форм самообразования и самоуправления обучаемого в различных видах деятельности [13, с. 11].

В военной педагогике чаще всего рассматриваются вопросы интенсификации подготовки военнослужащих к выполнению боевых задач.

В. В. Николаев акцентирует внимание на то, что в образовательном процессе должен интенсифицироваться труд именно педагога, и выделяет основные пути совершенствования учебного процесса, ориентированные на качество обучения. Автор подчеркивает, что определить качество обучения можно «не только на конечном этапе, но и в процессе обучения: если оценивается взаимодействие преподавателя и обучаемых, качество деятельности каждого из субъектов, а также качество связи деятельности всех участников учебного процесса, к которым отнесены содержание учебной информации и методы обучения» [14, с.59].

Анализ педагогической литературы позволяет сделать вывод о том, что в процессе интенсификации обучения, в первую очередь, совершенствуется деятельность педагогического работника, в результате чего подключаются психологические и интеллектуальные возможности обучающегося, и обеспечивается ускоренный и более качественный процесс усвоения учебных материалов. Максимальное включение в учебный процесс обучающегося достигается благодаря методам и технологиям, применяемым педагогом. Таким образом, в процессе интенсификации наблюдается полисубъектность

образовательного процесса, которая предполагает особое психологическое единение педагога и обучающегося.

Список литературы

1. Брунер Дж. Культура образования. – М.: Просвещение, 2006. – 213 с.; Лозанов Г. К. Суггестопедия при обучении иностранным языкам // Методы интенсивного обучения иностранным языкам: сб. науч. тр. – М., 1973. Вып. 1. – С. 9–17; Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: Методические основы. – М.: Просвещение, 1982. – 192 с.; Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 190 с.; Дьяченко В. К. Организационная структура учебного процесса и её развитие. – М.: Педагогика, 1989. – 160 с.; Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. – М., 1996. – 541 с.
2. Миронкина О. Н. Интенсификация обучения сотрудников кадровых подразделений территориальных органов МВД России в системе повышения квалификации [Электронный ресурс]. URL: https://xn--b1aew.xn--p1ai/upload/site125/dissertaciy/2021/pedagogicheskie_nauki/mironkina_o_n/Dissertatsiya_Mironkina.pdf (дата обращения : 06.11.2021).
3. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: ИКАР, 2009. – С. 82–83.
4. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды / Сост. М. Ю. Бабанский. – М.: Педагогика, 1989. – С. 380.
5. Интенсификация обучения как фактор повышения качества образования [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.prodlenka.org/stati-obr/obobschenie-opyta/1709-intensifikacija-obuchenija-kak-faktor-povyshe> (дата обращения : 06.11.2021).
6. Бабанский Ю. К. Интенсификация процесса обучения. – М. : Педагогика, 1987. – 305 с.; Быков А. К. Теория и практика развития педагогического мастерства преподавателей высшей военной школы: дис. ... д-ра пед. наук. Военный ун-т. – М., 2000. – 520 с.; Занков Л. В. Избранные педагогические труды. 3-е изд., доп. – М. : Дом педагогики, 1999. – 608 с.
7. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. – М. : Педагогика, 1989. – 190 с.
8. Гальперин П. Я. Основные результаты исследований по проблеме «формирование умственных действий и понятий»: Доклад на соискание ученой степени д-ра пед. наук (по психологии) по совокупности работ, Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова, Философ. фак., отд-ние психологии. – М. : [б. и.], 1965. – 51 с.; Рябчунова К. Н. Реализация идей Л. С. Выготского в теории планомерно-поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина и в теории развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова. Текст: электронный // Молодой ученый. – 2016. – № 27 (131). – С. 27–30. URL: <https://moluch.ru/archive/131/35961/> (дата обращения: 05.09.2019); Поскребышева Н. Н. Особенности практических занятий по теории планомерно-поэтапного формирования умственных действий и понятий П. Я. Гальперина. Текст: электронный // Национальный психологический журнал. – 2017. – № 3 (27). – С.

76–81. URL: <http://npsyj.ru/about.php> (дата обращения : 05.09.2019); Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса : Методические основы. – М. : Просвещение, 1982. – 192 с.; Бабанский Ю. К. Интенсификация процесса обучения. – М. : Знание, 1987. – 78 с.; Дьяченко В. К. Организационная структура учебного процесса и её развитие. – М. : Педагогика, 1989. – 160 с.

9. Интериоризация (по Выготскому) [Электронный ресурс]. URL: <https://professional.ru/Soobschestva/posidelki-na-kuhne/interiorizatsija-po-vygotskomu/> (дата обращения : 06.11.2021).

10. Комарова Л. К. Интенсификация процесса обучения как фактор социально-личностного профессионального становления будущего специалиста по сервису и туризму : дис. ... канд. пед. наук. – Омск, 2009. – 218 с.

11. Военная педагогика: учебник для вузов / И. А. Алехин [и др.]; под общей редакцией И. А. Алехина. – М.: Издательство Юрайт, 2017. – С. 58 – (Специалист). – ISBN 978-5-534-04359-4. – Текст: электронный // ЭБС Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/406180> (дата обращения : 11.08.2020); Одинцов А. И. Проблема интенсификации процесса обучения в современной педагогической науке. Текст : электронный // Молодой ученый. – 2015. – № 3. – С. 829– 831. [Электронный ресурс]. – URL: <https://moluch.ru/archive/83/15174/> / (дата обращения : 06.11.2021).

12. Ткачев В. А. Интенсификация военно-специальной подготовки иностранных военнослужащих на краткосрочных курсах в вузах МО РФ : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – М., 2016. – 238 с.

13. Комарова Л. К. интенсификация процесса обучения как фактор социально-личностного профессионального становления будущего специалиста по сервису и туризму [Электронный ресурс]. – URL: <https://new-disser.ru/avtoreferats/01004320214.pdf> (дата обращения : 06.11.2021).

14. Николаев В. В. Интенсификация первоначальной профессиональной подготовки сотрудников ОВД в учебных центрах МВД России : дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2006. – С. 59.

**РОМАН Л. Н. ТОЛСТОГО «ВОЙНА И МИР»
В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО КАК ИНОСТРАННОГО**

Пчеляков Н. С., Замятина Е. С.

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

Рассматривается использование романа Л. Н. Толстого «Война и мир» в преподавании русского как иностранного. Это одно из величайших произведений русской литературы, а также самое масштабное и известное, посвящённое Отечественной войне 1812 года. Большой объём, сложный язык и масса незнакомых иностранцам реалий делают нецелесообразным его использование на уроках русского как иностранного; тем не менее, отрывки из экранизаций «Войны и мира» могут использоваться в качестве иллюстративного материала на уроках, посвящённых военной истории России, а точка зрения Л. Н. Толстого на войну, его историко-философская концепция «народной войны» дать материал для дискуссии на старших курсах, когда обучающиеся владеют русским языком в достаточной мере.

Ключевые слова: Толстой, Отечественная война 1812 года, партизанское движение, народная война, дискуссия.

**ROMAN BY L. N. TOLSTOY “WAR AND PEACE”
IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

Pchelyakov N. S., Zamyatina E. S.

*Branch of Military Academy of Logistics
named after the Army General A. V. Khrulev
(Russia, Penza)*

The use of Leo Tolstoy's novel “War and Peace” in teaching Russian as a foreign language is considered. This is one of the greatest works of Russian literature, as well as the largest and most famous, dedicated to the Patriotic War of 1812. The large size, complex language and plenty of realities unfamiliar to foreigners make it inappropriate to use it in the lessons of Russian as a foreign language; nevertheless, excerpts from the film adaptations of “War and Peace” can be used as illustrative material in the lessons of the military history of Russia, and Leo Tolstoy's point of view on the war, his historical and philosophical concept of “folk war” provide material for discussion in the senior years, when students speak Russian sufficiently.

Key words: Tolstoy, the Patriotic War of 1812, partisan movement, folk war, discussion.

Роман Льва Николаевича Толстого «Война и мир» занимает 3-е место в списке 10 лучших книг всех времен по версии Time и 20-е место в составленном

ВВС списке 200 лучших романов. Это одно из самых значимых произведений не только русской, но и мировой культуры, переведённое на множество языков и читаемое до сих пор.

Ввиду сложного синтаксиса, обилия незнакомых реалий, большого количества героев и сюжетных линий этот роман сложно усвоить даже русским школьникам, не то что иностранным курсантам, для которых русский не является родным языком. Тем не менее, роман Л. Н. Толстого всё равно может служить подспорьем при изучении русского как иностранного.

На подготовительном курсе и в первые годы обучения после него (1–2 курс военного вуза) целесообразно использовать видеофрагменты экранизаций романа, прежде всего – военные сцены (Бородинская битва) и сцены с реальными историческими личностями (Наполеон, М. И. Кутузов) в рамках уроков, посвящённых военной истории России, а также внеаудиторных беседах.

Самых известных экранизаций романа Л. Н. Толстого насчитывается пять:

- 1956 года, США;
- 1967 года, СССР;
- 1972 года, Великобритания;
- 2007 года, совместное производство России, Франции, Германии, Италии, Польши;
- 2016 года, Великобритания.

О том, какая экранизация – лучшая, спорят до сих пор. Большое количество героев делает сложным подбор актёров: например, в самой первой экранизации «Войны и мира», созданной в США, несомненной удачей является роль Наталии Ростовой, которую сыграла Одри Хепберн, но в остальном фильм не передал ни дух романа, ни реалии Российской Империи XIX века.

Тем не менее, нас, как было сказано выше, интересует прежде всего «война», а не «мир», и потому наилучшим выбором будет классическая советская экранизация 1967 года. Именно она может послужить источником видеофрагментов, которые могут быть использованы в качестве иллюстративного материала к военным текстам о М. И. Кутузове, Бородинском сражении, и партизанском движении во время Отечественной войны 1812 года.

На 3 и 4 курсе, когда владение русским языком обучающихся уже на достаточно высоком уровне, можно начинать использовать и текст романа. По понятным причинам нецелесообразно брать его целиком, равно как и погружаться в хитросплетения судеб многочисленных героев романа. Вместе с тем та часть романа, которую русские школьники в большинстве своём очень не любят, – описания войны и философские размышления, касающиеся этого, – может дать материал для урока-дискуссии.

Л. Н. Толстой сам служил в армии и участвовал в боях, но не стал связывать свою жизнь с военной карьерой, и это наложило отпечаток на его восприятие войны: он видит бой как хаос, не веря, что командование способно как-то контролировать бой. Всю Отечественную войну 1812 года он рассматривает именно через призму своих впечатлений, которые он отразил ранее в «Севастопольских рассказах», и выводит философскую концепцию «народной войны»: главное, с его точки зрения, что приносит победу – высокий боевой дух

войска. Полководец не в силах контролировать то, что происходит на поле боя, он лишь может поддерживать и направлять этот боевой дух в нужное русло. Саму войну Л. Н. Толстой почитает бессмысленным, бесчеловечным и противным человеку занятием, а потому боевой дух несомненно будет выше у тех, кто защищает свои дома и свою страну. По его мнению, именно это, а также мудрость М. И. Кутузова привели войска Российской Империи к победе. Тем не менее, ещё при жизни писателя многие критиковали его точку зрения на войну и его философскую концепцию. Например, военный историк Н. А. Витмер обрушился с критикой на саму философскую историческую концепцию Л. Н. Толстого, уличая её в противоречии здравому смыслу, историческим фактам, а также во внутренних противоречиях. Наша задача – дать в этом споре право голоса иностранцам, изучающим русский язык.

Основной проблемой станет донести до них суть историко-философской концепции Л. Н. Толстого без необходимости читать 4 тома романа. Наиболее целесообразно это сделать, опять же, посредством видеофрагментов из сериала с небольшим комментарием, уделив основное внимание двум героям: Андрею Болконскому и Пьеру Безухову, чьи размышления, монологи и духовный путь наиболее полно выражают идеи автора. Князь Андрей проходит эволюцию от человека «войны», бросающего беременную жену ради перспективы стяжать славу и почести, до человека «мира», который ненавидит войну и погибает хоть не в бою, но до последнего пытаюсь поддержать боевой дух вверенных ему солдат, и, умирая, по-христиански прощает тех, кто причинил ему боль. Ключевые моменты его истории:

- Шенграбенское сражение, в котором князь Андрей понимает, что война сильно отличается от его представлений о ней, и что сражение невозможно провести по плану;

- Аустерлицкое сражение, в котором князь Андрей оказывается тяжело ранен и, глядя в бездонное небо над головой, понимает, насколько ничтожны были его мечты о воинской славе;

- его разговор с Пьером Безуховым на пароме, в котором он выражает своё изменившееся отношение к войне – теперь он почитает её бесчеловечным и бессмысленным занятием;

- его гибель во время Бородинской битвы от шального снаряда, пока его полк стоял в резерве.

Пьер Безухов – полная противоположность Андрею Болконскому, несмотря на то, что они с ним дружат. Если князь Андрей – спокойный, холодный и твёрдый человек, то Пьер – бесхарактерный, но добрый юноша, который в начале романа довольно простодушен. Он не чувствует склонности ни к военной службе, ни к гражданской, и занимается тем, что легкомысленно прожигает доставшееся ему в наследство большое состояние. К концу романа он укрепляет характер и обретает семейное счастье. Его образ важен тем, что именно глазами Пьера Л. Н. Толстой показывает Бородинское сражение, куда он отправился просто для того, чтобы увидеть собственными глазами, какова война. По воле автора романа, граф Безухов отправляется в самое опасное, как потом выяснится, место: на батарею Раевского, которая за время боя несколько раз переходила из

рук в руки. Грустная ирония – в отличие от своего друга, князя Андрея, который погиб, находясь в резерве, Пьер не получает ни одной царапины за время всего боя, но приходит в ужас от кровопролития и хаотичности происходящего.

В этом случае нас интересуют следующие видеофрагменты:

- дуэль Пьера с Долоховым, в которой он, первый раз держащий пистолет в руках, ранит опытного стрелка и дуэлянта, но вместо гордости испытывает ужас от того, что был так близко к убийству;

- Бородинское сражение, Пьер на батарее Раевского.

Важным дополнением будут видеофрагменты, иллюстрирующие короткую и трагичную линию Петра Ростова. Он, будучи натурой романтической, и имея соответствующий взгляд на войну, сбегает из дома, чтобы присоединиться к партизанскому движению. У него доброе и смелое сердце – например, он проявляет сочувствие к попавшему в плен французскому барабанщику, и отважно бросается в бой, не боясь ни пули, ни штыка. Но, когда он, игнорируя приказ командира, отважно бросается в атаку на французов, то получает смертельное ранение в голову. Эта смерть – Пете было около 16 лет, он был всеобщим любимцем в семье и главной радостью матери – подкашивает здоровье его родителей и буквально сводит их в могилу. Этой линией Л. Н. Толстой ещё раз демонстрирует, что восприятие войны через призму романтизма неприемлемо.

После ознакомления с данными фрагментами обучающимся предлагается сформулировать своё согласие или несогласие с Л. Н. Толстым, обосновать его, а также высказать собственную точку зрения на войну.

Таким образом, можно заключить, что Л. Н. Толстой, создавая произведение, ставил перед собой чёткую цель: понять и воссоздать мировоззрение, «мир» людей начала XIX века, которые стали участниками величайшего события – Отечественной войны 1812 года. В наше время Отечественная война 1812 года теряется на фоне таких масштабных и кровопролитных событий, как революция и Великая Отечественная война, но для Л. Н. Толстого и современников именно война, в которой Российская Империя смогла нанести поражение величайшему полководцу, была воистину великим событием. Писатель пытался понять, что думали и чувствовали эти люди, как осознавали происходящее, а заодно и осмыслить причины победы Российской Империи. Тем не менее, вместе с тем он видел Отечественную войну 1812 года через призму своих воззрений, а потому суждения его автора о войне ошибочно принимать без критической оценки только на основании того, что перед нами книга великого писателя. Вместе с тем, этот роман – самое масштабное и великое произведение русской литературы, посвящённое Отечественной войне 1812 года, что делает его и его экранизации основным источником иллюстративного материала при изучении этого события на уроках, посвящённых истории воинской славы России.

Список литературы

1. Анненков П. В. Исторические и эстетические вопросы в романе гр. Л. Н. Толстого «Война и мир» / П. В. Анненков [Электронный ресурс] : сайт. URL: http://az.lib.ru/a/annenkow_p_w/text_0280.shtml (дата обращения : 10.04.21).
2. Драгомиров М. И. Разбор романа «Война и мир» с военной точки зрения / М. И. Драгомиров. Изд. 2-е, [репр.]. – М. : ЛИБРОКОМ, 2011. – 134 с.
3. Норов А. С. Война и мир 1805–1812 с исторической точки зрения и по воспоминаниям современника [Электронный ресурс]: сайт. – URL: https://azbyka.ru/otechnik/Avraam_Norov/vojna-i-mir-1805-1812-s-istoricheskoi-tochki-zrenija-i-po-vozpominanijam-sovremennika (дата обращения : 10.04.21).
4. Витмер А. Н. 1812 год в «Войне и мире» : По поводу ист. указаний IV т. «Войны и мира» гр. Л. Н. Толстого / Витмер А. Н. – Санкт-Петербург : Печ. в тип. Деп. уделов, 1869. – 122 с.

ИЗУЧЕНИЕ ДЕЕПРИЧАСТИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Рогачёв Р. Б.

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

В статье рассматриваются этапы изучения деепричастий на занятиях по русскому языку как иностранному: повторение изученных тем, введение нового грамматического материала, формирование грамматических навыков. Предлагаются грамматические упражнения по данной теме.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, преподаватель РКИ, деепричастие, несовершенный вид глагола, совершенный вид глагола, грамматические навыки, иностранные обучающиеся.

THE STUDY OF VERBAL ADVERBS AT THE LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Rogachyov R. B.

*Branch of Military Academy of Logistics
named after the Army General A. V. Khrulev
(Russia, Penza)*

The article considers the stages of study of verbal adverbs at the lessons of Russian as a foreign language. It includes the reiteration of investigated subjects, the introduction of new grammatical material, the formation of grammatical practical knowledge. There are grammatical exercises on this subject brought forward.

Key words: Russian as a foreign language, teacher of Russian as a foreign language, verbal adverb, imperfective aspect of verb, perfective aspect of verb, grammatical practical knowledge, foreign students.

Большинство преподавателей русского языка как иностранного (РКИ) сходятся во мнении, что тема «Деепричастия» является одной из самых сложных в процессе обучения РКИ. Это объясняется сразу несколькими причинами. Во-первых, понимание данной темы иностранцами в значительной степени затрудняет тот факт, что во многих языках мира отсутствует такая часть речи (или форма глагола, если считать деепричастие одной из глагольных форм). Следует отметить, что отечественные учёные-лингвисты до сих пор не пришли к единой точке зрения по вопросу о морфологической принадлежности деепричастия: является оно самостоятельной частью речи или одной из форм глагола либо наречия. Во-вторых, деепричастия сочетают в себе признаки двух

разных частей речи: глагола и наречия. В-третьих, у иностранных обучающихся возникает ряд серьёзных трудностей при образовании деепричастий, что обусловлено многообразием суффиксов деепричастий, а также наличием в русском языке глаголов, от которых деепричастия не образуются (например, *печь, бежать, писать*) или образуются необычным способом (*быть – будучи, хотеть – желая, ждать – ожидая, прийти – придя*) и т. д. Наконец, в-четвёртых, деепричастия встречаются в основном в газетных, журнальных, учебных текстах, т. е. используются преимущественно в книжной речи. В разговорной речи они не употребляются вовсе или употребляются крайне редко. Е. Р. Ласкарева отмечает: «Изучая причастия и деепричастия, следует помнить, что они практически не употребляются в обиходно-бытовой сфере. Причастия и деепричастия используются в официальном общении (чаще – письменном, реже – устном), а также в художественной литературе» [1]. Нужно также подчеркнуть, что, начиная изучение деепричастий, иностранцы должны обладать значительным запасом русских слов (в том числе лексики научного стиля речи).

В процессе изучения данной грамматической темы на подготовительном курсе обычно выделяется несколько этапов: повторение изученной темы, введение нового лексико-грамматического материала, формирование грамматических навыков. Остановимся на каждом из этих этапов подробнее. Занятия с иностранными обучающимися по теме «Деепричастия» целесообразно начинать с повторения ранее изученного материала. Следует обратиться к грамматическим темам «Глагол» и «Наречие». При этом обучающимся необходимо вспомнить, что глагол обозначает действие, а наречие чаще всего обозначает признак действия и отвечает на вопрос *как?* Например: *бежать быстро, писать красиво, слушать внимательно*.

Следующий этап – введение нового материала. Преподаватель РКИ должен дать определение деепричастия. Он объясняет, что деепричастие – это неизменяемая часть речи/форма глагола, которая обозначает дополнительное действие по отношению к основному действию, выраженному глаголом. Далее преподаватель демонстрирует обучающимся речевой образец: *Ужиная в ресторане, друзья разговаривали*. В данном примере глагол-предикат *разговаривали* обозначает основное действие, а деепричастие *ужиная* обозначает дополнительное действие, происходящее в одно время с основным действием, и отвечает на вопрос *как?* *Друзья разговаривали (как?) ужиная*.

Поскольку деепричастие обозначает признак действия, выраженного глаголом, то оно относится к тому же субъекту действия, что и глагол. Обучающиеся иностранцы должны усвоить это с помощью конкретных примеров: *Слушая радио, он готовил обед.* = *Он слушал радио и готовил обед.* *Продолжая стрелять, бойцы продвигались вперёд.* = *Бойцы продолжали стрелять и продвигались вперёд.* Затем преподавателю следует объяснить обучающимся, что деепричастия, в отличие от причастий, не имеют грамматических категорий рода, числа и падежа.

Очень важным этапом в изучении деепричастий является объяснение способов их образования, а также анализ случаев их употребления в речи.

Необходимо обратить внимание обучающихся иностранцев на то, что деепричастия имеют две формы – несовершенного вида и совершенного вида. Деепричастие несовершенного вида используется, если действия протекают одновременно: *Читая текст, курсант записывает новые слова. Проверая тетради, преподаватель исправлял ошибки.* Наоборот, деепричастие совершенного вида употребляется, если в предложении речь идёт о последовательных действиях: *Выполнив боевую задачу, военнослужащий доложил об этом командиру. Получив посылку на почте, она вернулась домой.*

Достаточно часто иностранные обучающиеся сталкиваются с трудностями при образовании деепричастий. Чтобы свести к минимуму эти трудности, преподаватель РКИ должен максимально подробно разъяснить правила образования деепричастий, используя большое количество примеров и все доступные средства наглядности. Деепричастия несовершенного вида образуются от основы глагола несовершенного вида в форме настоящего времени 3-го лица множественного числа (*они*) с помощью суффиксов *-а, -я*: *слыша, стуча, думая, переводя.* Деепричастия совершенного вида образуются от основы глагола совершенного вида в форме прошедшего времени с помощью суффиксов *-в, -ши, -вши*: *сделав, увлѣвши, собравшись.* Как правило, серьёзные затруднения у иностранцев вызывает выбор нужного суффикса при образовании деепричастия от соответствующего глагола. В связи с этим необходимо обратить внимание обучающихся на следующие закономерности:

1) суффикс *-я* используется, если основа глагола заканчивается на гласный или мягкий согласный: *отвечать – отвеча-ют – отвечая; говорить – говор-ят – говоря.*

2) суффикс *-в* используется, если основа глагола заканчивается на гласный: *узнать – узна-л – узнав.*

3) суффикс *-а* используется, если основа глагола заканчивается на твёрдый согласный, а также на согласные Ч, Ш, Щ, Ж: *слышать – слыш-ат – слыша.*

4) суффикс *-ши* используется, если основа глагола оканчивается на согласный: *увлечь – увлѣк – увлѣвши.*

5) при образовании деепричастий от возвратных глаголов суффикс *-ся* меняется на *-сь*: *учиться – уч-ат-ся – учась.*

6) суффиксы *-вши* и *-сь* используются при образовании деепричастий от возвратных глаголов: *научиться – научи-л-ся – научившись.*

При образовании деепричастий совершенного и несовершенного вида иностранным обучающимся нужно обязательно учитывать ещё ряд существенных особенностей. Выделим эти особенности.

1. Глаголы совершенного вида с суффиксом *-ва* образуют деепричастия от основы инфинитива: *давать – давая, вставать – вставая.*

2. Глаголы совершенного вида с окончанием *-ти* образуют деепричастия от формы 1-го лица единственного числа будущего времени с помощью суффикса *-я*: *прийти – приду – придя; перевести – переведу – переведя.*

3. Не образуются деепричастия несовершенного вида от следующих глаголов: *писать, спать, бежать, ехать, пить, петь, мыть, бить, шить, лить.*

4. Не образуются деепричастия от глаголов с суффиксом *-чь* в инфинитиве: *стричь, печь, течь, жечь, мочь*.

5. Не образуются деепричастия совершенного вида от следующих глаголов:

– с суффиксом *-чь* в инфинитиве: *помочь, лечь, увлечь, привлечь, стечь, испечь, постричь*;

– от глаголов *вырасти, потрясти*.

6. Необходимо запомнить деепричастия, образованные от глаголов несовершенного вида: *быть – будучи, смотреть – глядя, хотеть – желая, ждать – ожидая*.

Следует отметить, что усвоение данных правил, исключений, языковых нюансов является, на наш взгляд, невыполнимой задачей для иностранцев, изучающих русский язык на подготовительном и I курсах; добиться её выполнения (при оптимальной организации учебного процесса со стороны преподавателя и значительных усилиях со стороны обучающихся) возможно только на II-V курсах обучения в российском вузе. Поэтому представленный выше грамматический материал на подготовительном курсе нужно вводить выборочно, исключая наиболее трудные аспекты и по возможности упрощая объяснение. По нашему мнению, это относится и к изучению темы «Деепричастие» в I семестре I курса, поскольку обучающиеся обладают недостаточным объёмом знаний по грамматике, а их грамматические навыки сформированы в недостаточной степени. В этом плане очень важно умение различать глаголы несовершенного и совершенного вида, от которых образуются соответствующие деепричастия. Необходимо подчеркнуть, что в процессе изучения любой грамматической темы преподаватель должен учитывать уровень подготовленности конкретной учебной группы.

Завершающим этапом изучения деепричастий на подготовительном курсе является формирование грамматических навыков. На этом этапе иностранные обучающиеся выполняют комплекс грамматических упражнений для закрепления изученного материала. Мы предлагаем два таких упражнения в качестве примера.

Упражнение 1. Образуйте от данных глаголов деепричастия несовершенного вида, если это возможно.

Идти, изучать, изучить, любить, полюбить, строить, построить, решать, решить, говорить, сказать, объяснять, объяснить, считать, ждать, сидеть, смотреть, посмотреть, волноваться, пить, выпить, интересоваться, убежать, быть, улыбаться, знакомиться, слушать, послушать, возвращаться, вернуться, найти, искать, плавать, учить, выучить, взять, двигаться, стрелять, выстрелить, командовать, докладывать, доложить, заряжать, зарядить, побеждать, победить, играть, кататься, ехать, уехать, написать, смеяться, рассказывать, рассказать.

Упражнение 2. Трансформируйте предложения по модели, используя деепричастия несовершенного вида.

Модель: *Он слушал песню и читал письмо. → Слушая песню, он читал письмо.*

1. *Анна разговаривает по телефону и готовит завтрак.*

2. Студенты сидели в аудитории и переводили новые слова.
3. Антон стоял около дома и ждал друга.
4. Курсант готовится к зачёту и повторяет грамматику.
5. Они гуляли и говорили друг с другом.
6. Рауль убирается в комнате и смотрит телевизор.
7. Ахмед помогает брату и решает задачу.
8. Ирина смотрела в зеркало и расчёсывала волосы.
9. Солдаты выполняли приказ и вели огонь по позициям врага.
10. Военнослужащие находятся на складе и выдают боеприпасы.

Интенсивная деятельность иностранных обучающихся на всех этапах изучения темы «Деепричастия» на подготовительном курсе в совокупности с активным взаимодействием преподавателя РКИ и обучающихся в ходе аудиторных занятий и внеаудиторной работы способствует более эффективному усвоению данной темы на I курсе и успешному использованию полученных знаний на последующих курсах обучения. Эти знания могут быть использованы прежде всего в процессе изучения специальных дисциплин, при работе с учебно-научной литературой.

Список литературы

1. Ласкарева Е. Р. Чистая грамматика. – СПб. : Златоуст, 2014. – 336 с.
2. Лебедева О. А. Причастия и деепричастия : методические указания по русскому языку как иностранному. – Нижний Новгород, 2011. – 55 с.
3. Петрачкова И. М. Изучаем причастия и деепричастия (на материале языка будущей специальности). – Гомель : ГомГМУ, 2014. – 88 с.

**К ВОПРОСУ ОБ ИЗУЧЕНИИ КОНСТРУКЦИЙ
С СЕМАНТИКОЙ ПРИЧИНЫ НА ЗАНЯТИЯХ
ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ
(НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ А. П. ЧЕХОВА)**

Сидорова О. Ю.

*Военный университет имени князя Александра Невского
Министерства обороны Российской Федерации
(Россия, г. Москва)*

Изучение синтаксического аспекта русского языка представляет собой сложный процесс, который тесно связан с пониманием предложно-падежной системы. Знакомство с конструкциями, выражающими семантику причины, предлагается на базе текстового материала, взятого из произведений Антона Павловича Чехова. Основное внимание в статье уделяется своеобразию семантики причины. Анализ предложений позволяет выявить сложную семантику, в которой значение причины осложняется качественным состоянием, выражающимся в лексическом значении глагола. Семантика причины рассматривается в статье с позиции меры и степени, что позволяет построить семантические ряды по степени значимости и важности причины. Знание о семантических возможностях языка позволит иностранному специалисту выразить не только основное значение, но и его оттенки.

Ключевые слова: семантика, предложение, причина, русский язык как иностранный, синтаксис.

**TO THE QUESTION OF STUDYING CONSTRUCTIONS
WITH SEMANTICS REASONS IN THE CLASSES
OF THE RUSSIAN LANGUAGE AS A FOREIGN LANGUAGE
(ON THE MATERIAL OF THE WORKS OF A.P. CHEKHOV)**

Sidorova O. Yu.

*Military University named after Prince Alexander Nevsky
of the Ministry of Defense of the Russian Federation
(Russia, Moscow)*

The study of the syntactic aspect of the Russian language is a complex process that is closely related to the understanding of the prepositional-case system. Acquaintance with constructions expressing the semantics of the cause is offered on the basis of textual material taken from the works of Anton Pavlovich Chekhov. The main attention in the article is paid to the originality of the semantics of the cause. Analysis of sentences allows you to identify complex semantics, in which the meaning of the cause is complicated by a qualitative state expressed in the lexical meaning of the verb. The semantics of the cause is considered in the article from the point of view of measure and degree, which makes it possible to construct

semantic series according to the degree of significance and importance of the cause. Knowledge of the semantic capabilities of the language will allow a foreign specialist to express not only the main meaning, but also its shades.

Key words: semantics, sentence, reason, Russian as a foreign language, syntax.

При изучении русского языка как иностранного большое внимание уделяется грамматическому аспекту, а именно рассмотрению предложно-падежной системы языка. После понимания и осмысления функционирования отдельных языковых единиц можно переходить к анализу предложений и его лексическому наполнению.

Семантика *причины* представляет собой достаточно сложную и разнообразную систему средств выражения, которую составляют предлоги, союзы, имена существительные, глаголы, местоимения, некоторые устойчивые сочетания. Анализ предложений поможет иностранному обучающемуся ответить на ряд возникающих вопросов о средствах выражения того или иного значения.

Произведения Антона Павловича Чехова были выбраны для анализа синтаксических единиц, потому что иностранные военные специалисты знакомятся с его творчеством не только на занятиях, но и во время внеаудиторного чтения. Язык писателя отличается краткостью, простотой и вызывает живой интерес.

Предложенный анализ синтаксических единиц можно использовать в ходе изучения средств выражения значения *причины* в простом и сложном предложении, так как основное внимание сосредоточено на его семантическом разнообразии. Значение *причины* может осложняться значениями следствия, уступки, времени, условия, качественным состоянием, градуальной семантикой. Под градуальным значением понимаем мерительный признак предмета, явления, действия, который может проявляться в большей или меньшей степени, что дает возможность построить градуальный ряд.

Первая группа примеров содержит лексику 'причина', которая служит для обозначения «явления, обстоятельства, **непосредственно порождающего, обуславливающего** другое явление – следствие» [2, III, с. 457]. В основе приведенного толкования значительное место отводится семантике 'взаимосвязанности', 'взаимообусловленности'. Проиллюстрируем эти положения несколькими примерами. Третья **причина** скуки – это моя неистовая, чрезмерная зависть (А. П. Чехов. В Москве); Да... В десять лет другим человеком стал. А **какая причина?** (А. П. Чехов. Дядя Ваня); А **главная причина** – я тебя люблю, как сына... и горжусь тобой (А. П. Чехов. Черный монах); – **Самая главная причина**, что вы уже тяготитесь мной (А. П. Чехов. Попрыгунья); Я скрыл **настоящую причину**, скрыл ее потому, что стыдился ее ничтожности... **Причина** была **мелка**, как порох... (А. П. Чехов. Драма на охоте); Где же тут выносливость, если **такая жалкая причина** заставляет хвататься за фосфорные спички? (А. П. Чехов. Драма на охоте) [1].

Во всех примерах рассматриваемое имя существительное *причина* называет явление или обстоятельство, которое объясняет произошедшее. Но при более

детальном анализе предложений можно выявить ряд отличий. При сочетании с определительным местоимением *какой* добавляется оттенок семантики ‘свойство, качество причины’, при сочетании с именами прилагательными *главный, настоящий, жалкий, мелкий* – ‘качество’: названные имена прилагательные образуют градуальный ряд по степени важности (такая жалкая – настоящая – главная – самая главная причина), усиливает степень качественной семантики местоимение *самый*, которое указывает на превосходную степень имени прилагательного. Негативную степень качественного значения усиливает указательное местоимение *такой*, которое в сочетании с именем прилагательным *жалкий* выражает семантику ‘незначительности’.

Вторая группа примеров содержит предлог *по причине*, который всегда выражает значение положительной или отрицательной причины. Обратимся к предложениям.

Жена моя бежала от меня на другой день после свадьбы с любимым человеком **по причине** моей непривлекательной наружности (А. П. Чехов. Дядя Ваня); Илья Ильич Телегин, или, как некоторые зовут меня **по причине** моего рябого лица, Вафля (А. П. Чехов. Дядя Ваня); Мамаша, конечно, из жалости не может говорить неприятности, чтобы ваша сестрица перебралась на другую квартиру **по причине** своего положения, а я больше не желаю, потому что ихнего поведения не могу одобрить (А. П. Чехов. Моя жизнь); **По причине** такого факта дом остался без хозяйки, а это всё равно, что человек без глаза (А. П. Чехов. Бабы); Оставил театр **по причине** хриплого голоса (А. П. Чехов. К свадебному сезону); Да ты, говорю, знаешь, что господин мировой судья, ежели пожелают, могут тебя за такие слова в губернское жандармское управление **по причине** твоего неблагонадежного поведения? (А. П. Чехов. Унтер Пришибеев) [1].

Все приведенные примеры объединяет наличие оттенка значения ‘негативной причины’: «бежать из-за чего»; «зовут из-за чего»; «переехать на другую квартиру из-за чего?»; «остаться без хозяйки из-за чего?»; «оставить театр из-за чего?»; «в жандармское управление отправить из-за чего?». После осуществления синонимических замен можно сделать вывод о соответствии семантике предлога *из-за*.

Градуальный ряд по степени значимости образует сочетание с указательным местоимением *тот*: *по той причине – по той же причине*. В первом случае выделяется компонент значения ‘конкретный, значимый’, во втором случае – усиливается компонент ‘именно эта причина, никакая другая’. Сравни: Ежели ты выйдешь в ученые и, не дай бог, станешь тяготиться и пренебрегать людьми **по той причине**, что они глупее тебя, то горе, горе тебе! (А. П. Чехов. Степь); В январе лекция опять не состоялась **по той же причине**, а в феврале было уже поздно начинать курс (А. П. Чехов. Черный монах) [1].

Третья группа примеров выражает семантику ‘отрицания причины’, основным показателем которой выступает предлог без. Продуктивным является употребление словоформы *без причины* с глаголами, выражающими эмоциональное, психологическое и физическое состояние. Рассмотрим примеры. Он **засмеялся без причины** и сел рядом (А. П. Чехов. Невеста); Она взяла его под руку и вдруг **засмеялась без причины** и издала легкий радостный крик,

точно была внезапно очарована какою-то мыслью (А. П. Чехов. У знакомых); Когда я шел на вокзал и потом сидел в вагоне, то **смеялся без причины**, и на меня смотрели, как на пьяного (А. П. Чехов. Моя жизнь) [1]. Семантика *причины* в приведенных предложениях совмещается со значением качественного состояния и значением уступки: *смеяться несмотря на отсутствие причины*.

Градуальный ряд по степени важности образуют следующие конструкции: *без всякой причины в груди ее шевельнулась радость* – *без всякой видимой причины проникался ненавистью* – *смеялась от малейшего пустяка и даже без причины* – *смеется не без причины*. Сравни: **Без всякой видимой причины** Яков мало-помалу **проникался ненавистью** и презрением к жидам, а особенно к Ротшильду ... (А. П. Чехов. Скрипка Ротшильда); **Без всякой причины в груди ее шевельнулась радость**: сначала радость была маленькая и каталась в груди, как резиновый мячик, потом она стала шире, больше и хлынула как волна (А. П. Чехов. После театра); Она всегда была смешлива, но теперь Лаптев стал замечать, что у нее от болезни минутами как будто ослабевал рассудок, и она **смеялась** от малейшего пустяка и **даже без причины** (А. П. Чехов. Три года); Она была не в силах остановить этого смеха и, чтобы показать самой себе, что она **смеется не без причины**, она спешила вспомнить что-нибудь смешное (А. П. Чехов. После театра) [1].

Во всех предложениях семантика причины осложняется значением качественного состояния, которое содержится в лексическом значении глаголов, имен существительных: ненависть – чувство сильнейшей вражды, неприязни [2, II, с. 456]; радость – «чувство удовольствия, удовлетворения» [2, III, с. 581]; смеяться – «издавать смех» [2, IV, с. 154]. Показателями семантики градуальности являются определительное местоимение *всякий*, усилительная частица *даже*, отрицательная частица *не*, которая указывает на осознанность и сознательность совершаемого действия.

Четвертая группа примеров – это предложения, содержащие языковую единицу «причины». Обратимся к примерам, анализ которых позволит сделать вывод о функционировании языковой единицы *причины*. В роли подлежащего: Сорин. Как тебе сказать? Были и другие **причины** (А. П. Чехов. Чайка) – Хотя, надо сознаться, – продолжал он, – были ближайшие **причины** для припадка и довольно-таки основательные (А. П. Чехов. Дуэль); – Да какие ни были бы **причины**, как бы ни были тяжелы улики, но надо же ведь рассуждать по-человечески! (А. П. Чехов. Драма на охоте); Урбенин улыбался, но на это у него были **свои причины** (А. П. Чехов. Драма на охоте). В роли прямого дополнения: Уважаю я **чужие причины** и тайны, но на этот раз меня сильно подстрекнуло любопытство (А. П. Чехов. Драма на охоте); – Допустим, что все это пустяки или что вас заставили так круто повернуть **причины скрытые**, до которых нет дела постороннему оку (А. П. Чехов. Драма на охоте); **Причины** знать тебе не нужно, и я их не скажу (А. П. Чехов. Драма на охоте); – сказал ему Полуградов, – напрасно подозревать никто не станет, а если подозревают, то, значит, **имеют на то причины!** (А. П. Чехов. Драма на охоте) [1].

Остановимся подробнее на следующем предложении: – Да какие ни были бы **причины**, как бы ни были тяжелы улики, но надо же ведь рассуждать по-

человечески! (А. П. Чехов. Драма на охоте). Градуальный компонент значения (семантика качественного состояния) содержится в конструкции *какие ни были бы*, которую составляют вопросительное местоимение *какие*, отрицательная и усилительная частица *ни* и частица *бы*, указывающая на ирреальность события.

О семантическом разнообразии причинных конструкций необходимо знать и иностранному военному специалисту для того, чтобы постараться выразить все оттенки значения и еще лучше понять такой богатый и красивый русский язык.

Список литературы

1. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. – URL: <https://ruscorpora.ru/new/> (дата обращения : 31.10.2021).
2. Словарь русского языка: в 4-х т. / РАН, Ин-т лингвистич. исследований / Под ред. А. П. Евгеньевой. – М.: Рус. яз.; Политграфресурсы, 1999.

ВИДЕОМАТЕРИАЛЫ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ УСВОЕНИЯ ГРАММАТИКИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ

Степина Т. А., Дубовик Н. В.

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

Рассматриваются проблемы усвоения грамматического аспекта языка иностранцами при изучении дисциплины «Русский язык как иностранный». Одним из методов, повышающих эффективность запоминания и применения грамматических форм и конструкций на начальном этапе обучения, является работа с видеофрагментами художественных фильмов.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, грамматический аспект, видеоматериалы как средство обучения.

VIDEO MATERIALS AS A MEANS OF INCREASING EFFICIENCY OF GRAMMAR ASSEMBLY IN THE CLASSES ON RCL

Stepina T. A., Dubovik N. V.

*Branch of Military Academy of Logistics
named after the Army General A. V. Khrulev
(Russia, Penza)*

The article deals with the problem of mastering the grammar aspect of the language by foreigners while studying the discipline “Russian as a Foreign Language”. The author suggests working with video fragments from feature films as one of the methods increasing the effectivity of memorizing and applying grammar forms and constructions at the beginning of the learning process.

Key words: Russian as a foreign language, grammar aspect, video materials as a means of teaching.

В течение нескольких десятилетий при изучении иностранного языка, в том числе и русского языка как иностранного, в высшей школе широко применяются видеоматериалы. В распоряжении преподавателя и обучающихся имеются аудио- и видеотехника, проекторы различных типов, интерактивные доски, мультимедийные классы. Вместе с тем методика использования этой совокупности технических средств не является до конца разработанной. Зачастую работа с видеоматериалами сводится к просмотру фильма и обсуждению поднятых в нем проблем. Однако возможности применения видеоматериалов значительно шире.

Анализируя проблемы, возникающие сегодня перед преподавателем русского языка как иностранного в неязыковом вузе, мы предлагаем рассмотреть практический опыт, накопленный на кафедре русского языка Пензенского филиала Военной академии материально-технического обеспечения, и обобщить его в рамках формирования коммуникативной модели обучения иностранному языку в неязыковом вузе.

Мы предлагаем использовать видеоматериалы для усвоения грамматических форм и конструкций русского языка в иностранной аудитории на начальном этапе обучения.

Многие преподаватели сталкиваются с проблемой подачи и закрепления именно грамматического материала, так как грамматическая практика, а именно этап закрепления, когда обучающиеся выполняют повторяющиеся грамматические упражнения подстановочного или имитационного характера с искомой грамматической формой, – скучна для обучающихся и не вызывает у них энтузиазма. Такие формы работы можно считать демотивирующими.

По нашему мнению, применение видеоматериала может сделать урок увлекательным и познавательным. Живое видео помогает создать ситуации, которые активизируют самостоятельную познавательную деятельность на уроке. Видео максимально приближает учащихся к реальным языковым ситуациям, что, конечно же, мотивирует их, и просмотр даже очень коротких видеофрагментов может дать огромное количество возможностей потренировать грамматические конструкции, связанные с реальными ситуациями.

Например, понимание и использование в речи глаголов разнонаправленного и однонаправленного движения, а также форм косвенной речи вызывает особую трудность у обучающихся из-за их несовпадения в русском и родном языке.

Необходимо сделать тренировку этих структур, приближенную к реальной коммуникативной ситуации. Для этого в педагогической практике кафедры русского языка Пензенского филиала ВА МТО при изучении грамматических категорий на подготовительном курсе используются небольшие видеофрагменты художественных фильмов.

Основными критериями отбора видеофрагментов являются следующие.

1. Уровень сложности

Уровень трудности языка в видеоматериале является определяющим фактором. Существует два способа использования материалов, которые содержат язык слишком трудный для уровня понимания смысла видеоматериала. Во-первых, не стоит использовать весь материал, есть всегда фрагменты, которые можно использовать независимо. Во-вторых, во время просмотра сложного в языковом отношении сюжета можно дать учащимся легкое задание. Таким образом, выбор видео определен не только языковым уровнем самого ролика, но и задачами к предлагаемому ролику.

2. Интерес

Вкусы у обучающихся самые разные: что интересно одним, то не интересно другим. Как показывает практика, большим успехом пользуются фильмы, в основу которых положены человеческие отношения, обычно веселые, романтические. Новости и документалистика также могут иметь успех, так как

многие обучающиеся интересуются текущими событиями в мире, особенно связанными с их родной страной или со страной изучаемого языка.

3. Качество и языковое содержание речи

Большое значение имеют также ясность речи и особенно языковое содержание для отработки искомых грамматических форм.

Веселая и романтическая комедия Л. Гайдая о приключениях студента Шурика, приехавшего на Кавказ собирать фольклор, – замечательный фильм для начинающих. Сюжет фрагмента понятен без слов, поэтому курсанты легко ориентируются в ситуации. Музыка, жесты, выражения лиц героев дают необходимый контекст.

На первом (предпросмотровом) этапе обучающиеся с помощью преподавателя формируют базу лексических и грамматических единиц, которые необходимы для дальнейшей работы с фрагментом.

Подготовительными заданиями могут быть следующие:

1. Перевод незнакомых слов и словосочетаний;
2. Высказывание предположения, о чем будет видео, исходя из начального статичного кадра;
3. Творческая работа с использованием карточек, на которых условно изображены герои фрагмента с именами и родом занятий: *Саша (Шурик) – студент, Эдик – шофер, Нина – студентка.*

Задача: составить диалог знакомства персонажей.

4. Презентация грамматического материала: глаголы движения (прямая и косвенная речь).

Второй этап – демонстрационный – имеет еще название активного этапа. В нашем случае это просмотр видеофрагмента (начало фильма продолжительностью 6 минут). Основной задачей является проверка предсказаний, сделанных учащимися до просмотра и, кроме того, на этом этапе проводится отработка основных навыков дешифровки текста, что является важнейшим аспектом аудирования. Учащиеся просматривают какой-либо отдельный сегмент видеосюжета и выполняют одно (или более) из описанных ниже видов упражнений.

1. Ответы на вопросы (диалогическое говорение с использованием отрабатываемого грамматического материала).

– *Кто герои видеофрагмента? (Кого вы увидели?)*

Предполагаемый ответ: *Мы увидели Сашу. Он студент, увидели Эдика, он шофер, также увидели девушку Нину. Она студентка.*

– *На чем ехали герои?*

Предполагаемый ответ: *Эдик ехал на большой машине, Саша ехал на осле, а Нина не ехала, она шла пешком.*

– *Что случилось потом? Почему?*

Предполагаемый ответ: *Потом машина остановилась, может быть, она сломалась. Осел тоже остановился, может быть, он устал и не хотел идти дальше.*

– *Какое настроение было у Эдика? Какое настроение было у Саши? Почему?*

Предполагаемый ответ: У них было плохое настроение, потому что они не могли ехать: машина сломалась и осел устал.

– Как молодые люди решали эту проблему? Какой был результат?

Предполагаемый ответ: Саша помогал Эдику завести машину, Эдик помогал Саше толкать осла. Они помогли друг другу, но результата не было.

– Кто им помог и как?

Предполагаемый ответ: Им помогла девушка Нина. Она шла по дороге, прошла мимо машины и машина поехала, прошла мимо осла и осел пошел.

2. Ответ на вопрос, который требует конструирования вывода.

Как вы думаете, почему, когда прошла девушка, осел пошел и машина поехала?

Предполагаемый ответ: потому что Нина была очень красивая, а красота – это сила. Она многое может.

3. Монологическое высказывание: расскажите о героях фрагмента, о том, что с ними случилось.

(Как вариант, преподаватель предлагает рассказать о событии со слов разных героев Саши, Эдика и Нины).

4. Просмотр фрагмента диалога Саши и Нины, который содержит изучаемые грамматические конструкции.

– Извините, пожалуйста, простите. Я хочу вас попросить идти прямо по дороге.

– Это почему?

– Понимаете, мой осел идет за вами как привязанный.

– Осел? Это он меня преследует?

– Да, он, он...

– Вы местная?

– Нет, я приехала к тете на каникулы.

– А я в командировку.

– До города далеко?

– Километра два.

Задание: а) повторите диалог Нины и Шурика (или озвучьте);

б) ответьте на вопросы: к кому приехала Нина? Зачем? Куда приехал Саша? Почему Шурик попросил Нину идти прямо по дороге?

в) замените диалог монологом, используя не прямую, а косвенную речь.

После просмотра предлагаются следующие виды работы (в зависимости от подготовленности):

а) повторение и вторичная отработка речевых блоков, содержащих изучаемые грамматические конструкции;

б) обсуждение. Учащиеся соотносят увиденное с реальными ситуациями в их жизни, в их стране и анализируют сходства и различия в культуре;

в) ролевая игра. Можно предложить учащимся проиграть просмотренный сюжет или развить его;

д) творческие работы. Учащимся предлагается написать краткий пересказ.

На третьем (постпросмотровом) этапе организуется речевая творческая деятельность учащихся. Учащиеся описывают кадры фильма (без звука), по

цепочке задают вопросы по содержанию кадра (кадров). Работа на данном этапе помогает формировать навыки письма и говорения. Все языковые трудности уже сняты и преподаватель направляет беседу, предоставляя учащимся речевые образцы и создает условия для творческой работы, осуществляемой в таком виде, как описание просмотренного сюжета, дополнение биографии героев, составление диалогов, создание окончания истории или другие подобные задания.

Конечно, возможности использования видео для начинающих несколько ограничены в силу малого объема их словаря и знаний грамматики. Однако использование видео время от времени приятно разнообразит занятие, вносит в него элемент реальной жизни, а главное, как показывает практика, повышает эффективность усвоения грамматических форм, новой лексики, формирует навыки аудирования и неподготовленного говорения.

Преимущества используемого метода заключаются, во-первых, в тренировке аудиовосприятия. Видеоматериалы были и остаются лучшим способом восприятия речи на слух на начальном этапе.

Во-вторых, необходимость правильных ответных действий со стороны учащихся заставляет их думать, в каком порядке строить фразу на русском языке, какой использовать глагол, почему используется именно эта форма глагола или существительного. Они запоминают сложные места и будут узнавать их, встречая снова. Так приходит понимание русской грамматики на интуитивном уровне. Обучающиеся будут более уверенно применять определенные конструкции, основываясь на личном опыте, просто потому, что они слышали, что «так говорят».

В-третьих, этот метод увеличивает словарный запас. Контекст фильма, который показывает значение непонятных слов, дает возможность не просто запомнить слова, а слова в контексте смысла, в котором они были употреблены. Такое запоминание является намного более качественным и полезным, чем пополнение словарного запаса традиционным методом. Кроме того, современные принципы изучения языка делают ставку на овладение живым языком, в котором присутствует сленг, повторяемые конструкции, сокращенные словоформы. А где еще найти источник разговорного языка.

Видеоматериалы, применяемые на уроках русского языка как иностранного, должны быть аутентичными, т. е. созданными носителями языка, при этом они зачастую могут не носить обучающего характера, не иметь отношения к процессу обучения. Специфика видеоматериалов как средства обучения РКИ на начальном этапе обучения обеспечивает общение с реальными предметами, стимулирующими почти подлинную коммуникацию: учащиеся как бы становятся участниками всех обыгрываемых с их помощью ситуаций, играют определенные роли, решают «настоящие», жизненные проблемы. Создаваемый при этом эффект участия в повседневной жизни страны изучаемого языка не только способствует обучению естественному, живому языку, но и служит мощным стимулом для повышения мотивации учащихся.

Эффективность использования видеофильмов зависит от эффективной организации занятий. Для действительно результативного использования видео на уроке нужно убедиться в том, что:

1. Содержание используемых видеоматериалов соответствует уровню языковой подготовленности учащихся.
2. Длительность используемого видеофрагмента не превышает реальные возможности этапа урока.
3. Ситуации видеофрагмента предоставляют интересные возможности для развития языковой, речевой, социокультурной компетенции учащихся.
4. Текст видео сопровождается четкой инструкцией, направленной на решение конкретной учебной задачи, понятной ученикам и оправданной логикой урока.

Использование видеофрагментов художественных фильмов позволяет совершенствовать речевые навыки, так как является богатым лингвистическим источником лексики, грамматики, синтаксиса, фонетики и других видов дискурса. И, самое главное, видео помогает создать коммуникативную ситуацию, в которой обучающиеся начинают пользоваться языком как его реальные носители.

Таким образом, речь идет не просто о закреплении грамматических форм языка, а об умении использовать его в реальном общении, т. е. о практическом овладении русским языком и, следовательно, о развитии прагматической межкультурной компетенции.

Список литературы

1. Азимов А. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий: теория и практика обучения иностранным языкам. – М. : ИКАР, 2009.
2. Барменкова О. И. Видеозанятия в системе обучения иностранной речи // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 3. – С. 20–25.
3. Верисокин Ю. И. Видеофильмы как средство мотивации школьников при обучении иностранным языкам. – Иностранные языки в школе. – 2003. – № 5. – С. 31–35.
4. Леонтьева Т. П. Опыт и перспективы применения видео в обучении иностранным языкам // Нетрадиционные методы обучения иностранным языкам в вузе : материалы респ. конференции. – Минск, 1995. – С. 61–74.
5. Смирнов И. Б. развитие устной речи учащихся на основе аутентичного художественного фильма // Иностранные языки в школе. – 2006. – № 6. – С. 11–14.
6. Соловова Е. Н. Использование видео на уроках иностранного языка / Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций. – М.; Издательство «Просвещение», 2002. – С. 298.
7. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам : Теория и практика : учебное пособие для преподавателей и студентов. – М. : Филоматис, 2004. – 306 с.

**К ВОПРОСУ О ПЕРЕВОДЕ ИНДИВИДУАЛЬНО-АВТОРСКИХ
РЕЛИГИОНИМОВ В РОМАНЕ НИЛА ГЕЙМАНА
«АМЕРИКАНСКИЕ БОГИ»**

Трушина А. С.

*Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова
(Россия, г. Москва)*

В статье рассматривается перевод романа Нила Геймана «Американские боги». Анализируется перевод индивидуально-авторских религионимов. Подчеркивается, что роман сочетает в себе сакральное и профанное и является авторской интерпретацией многих мировых культур. Особое внимание уделяется игре слов, объясняются переводческие решения.

Ключевые слова: религионимы, Нил Гейман, «Американские боги», теонимы, транслитерация, семантическое развитие.

**ON THE QUESTION OF TRASLATION OF AUTHOR'S INDIVIDUAL
RELIGIOUS NAMES IN NEIL GAIMANS NOVEL "AVERIAN GODS"**

Trushina A. S.

*Lomonosov Moscow State University
(Russia, Moscow)*

The article deals with the translation of Neil Gaiman's novel "American Gods". It analyzes the translation of author's individual religious names. It is emphasized that the novel combines the sacred and profane realms and is the author's interpretation of numerous world cultures. The author plays special attention to wordplay ad explains translator's decisions.

Key words: religious names, Neil Gaiman, "American gods", theonyms, transliteration, semantic development.

Роман Нила Геймана «Американские боги» представляет собой сочетание сакрального и профанного, авторскую интерпретацию многих мировых религий и авторское восприятие Америки и современной американской культуры. Текст романа изобилует религионимами, в том числе и индивидуально-авторскими, поскольку Гейман создает собственный пантеон богов для отображения американской действительности. Самую большую группу религионимов образуют имена и прозвища богов, причем у многих богов также есть «современные» варианты имен, данные им автором. При переводе необходимо распознавать аллюзии на религиозные тексты, обращать внимание на игру слов, на авторские изменения теонимов, религиозных образов в целом, на вольную интерпретацию религиозных текстов.

Одну из центральных позиций в романе занимает Один. Как и многие боги, играющие в этом произведении важную роль, он выступает под новым именем – Mister Wednesday: “Why don’t you call me Wednesday? Mister Wednesday. Although given the weather, it might as well be Thursday, eh?” [1, с. 31] – «Если учесть, что день сегодня определенно мой – то почему бы тебе не называть меня просто Среда. Мистер Среда. Хотя, если приглядеться к погоде, можно подумать, что нынче самый что ни на есть Торгов четверг» [2, с. 29]. Смысл в реплике Одина как раз состоит в обыгрывании названий дней недели, связанных с именами богов. Слово Thursday, четверг, произошло от староанглийского *thursdæg*, а оно, в свою очередь, пришло в староанглийский из древнескандинавского [3]. В романе мы видим описательный перевод «Торгов четверг»: переводчик отражает принадлежность дня недели определенному богу. Однако из текста перевода все еще неясно, почему персонаж, которого встречает главный герой, представляется мистером Средой. Возможно, переводчик не дает комментария для сохранения интриги, чтобы не раскрывать личность мистера Среды, ведь слово Wednesday произошло от староанглийского *wōdnesdæg*, где *dæg* означает “день”, а *Wōden* – Один. В этом контексте мы рассматриваем антропоним Mister Wednesday как религионим, поскольку в романе Нила Геймана он является именем бога.

Кроме этого имени, у Одина много других имен: “Wotan”, “Glad-of-War”, “Grimnir”, “Grim”, “Raider”, “Third”, “One-eyed”, “Highest”, “True-guesser”, “the Hooded one”, “All-Father” и “Gondlir Wandbearer”. Они переведены как «Вотан», «Тот-Кто-Рад-Войне», «Гримнир», «Грим», «Налетчик», «Третий», «Одноглазый», «Высокий», «Догада», «Капюшонник», «Отец всех» и «Гондлir Держатель Жезла». «Вотан», «Тот-Кто-Рад-Войне», «Грим», «Одноглазый» и «Гримнир» – традиционные соответствия религионимам “Glad-of-War”, “Grim”, “One-eyed” и “Grimnir”. Эти имена встречаются в англоязычных и русскоязычных источниках именно в таком виде. То же справедливо и для религионима «Высокий», причем нужно отметить, что традиционное соответствие именно таково, поскольку можно подумать, что “Highest” – это, например, «величайший». Что касается слова “Raider”, такое имя Одина нигде не встречается, вместо него можно найти вариант “attacking Rider”, и в целом Гейман действительно видоизменяет некоторые имена этого бога. Поэтому переводчик тоже обязан создать новый эквивалент, и в данном случае религионим переведен словом «Налетчик». Что касается религионима “Third”, традиционное соответствие для него – «Триди», однако переводчик решает перевести этот религионим буквально. Такое решение оправданно, потому что и автор романа позволяет себе видоизменить некоторые теонимы. Вариант «Третий» скажет читателю больше, чем «Триди», и избавляет переводчика от необходимости комментировать религионим. Имя “True-guesser” не встречается в источниках, но сопоставимо с прозвищем “very wise”. Стоит отметить удачное переводческое решение, «Догада», – это семантическое развитие в сочетании со стилизацией, поскольку мы видим устаревшее слово. Имя “the Hooded one” также, скорее всего, является видоизмененным, упрощенным вариантом имен “Shaggy Cloak Wearer” или “Hatter”, причем и имя “Grimnir” имеет значение

“hooded”. Религионим “All-Father” традиционно переводится как «Всеотец», а также существует вариант этого религионима “Father of All”, который, в свою очередь, передается как «Отец всех», однако разница не представляется принципиальной, причем стоит принимать во внимание тенденцию к упрощению религиозных текстов, которая прослеживается далее в романе. Последнее имя Одина, “Gondlir Wandbearer” переведено частично транслитерацией, частично традиционным соответствием, поскольку это имя переводится как «Гёндлир».

Также в своем романе Гейман создает ряд индивидуально-авторских религионимов. К ним относятся в том числе и новые, «американские», имена старых богов. Однако, помимо этого, в произведении представлен новый пантеон богов, богов глобализации и поп-культуры, богов XXI века, какими видит их автор. Можно считать выражением его точки зрения следующую цитату: “Religions are, by definitions, metaphors, after all: God is a dream, a hope, a woman, an ironist, a father, a city, a house of many rooms...” [1, с. 643] – «Бог есть мечта, надежда, женщина, юморист, город, дом со многими комнатами...» [2, с. 527]. Имена новых богов также можно отнести к религионимам. Так, примером такого религионима может послужить прозвище одного из новых богов “the technical boy”, переведенное на русский как «техномальчик». Здесь мы видим перевод с использованием неологизма. Вместо двух слов получаем составное слово, что оправданно, так как вариант перевода «технологический мальчик» будет выглядеть более громоздко. Понятно, что в этом случае эквивалента для индивидуально-авторского неологизма нет, и такой способ перевода полностью обоснован.

Одной из новых богинь является Media, чье имя переведено на русский язык эквивалентом – «Медиа». Примечательно, что этот религионим послужил основой для игры слов – “Media. I think I have heard of her. Isn’t she the one who killed her children?” [1, с. 548] – «Медиа. Кажется, что-то я о ней слышал. Это не та особа, что убила собственных детей?» [2, с. 446]. Реплика поясняется: «Мистер Нанси, естественно, имеет в виду Медею». Раскрывается, о ком говорит персонаж. Тем не менее переводчик не рассказывает историю Медеи: она убила собственных детей ради мести Ясону.

В романе есть еще ряд персонажей, которые не являются богами, но, судя по их говорящим именам, представляют некоторые аспекты человеческой жизни, достойные «поклонения»: среди них Mister Town, Mister Wood и Mister Stone, переведенные на русский язык как «мистер Градд», «мистер Лесс» и «мистер Камен». Нельзя не обратить внимания на то, что слова «город», «лес» и «камень» искажены. Возможно, это сделано для того, чтобы читатель не сразу догадался, почему героев зовут именно так и с чем их можно отождествлять. Однако в оригинале никакой интриги или загадки нет – мы наблюдаем говорящие имена, которые прямо характеризуют своих обладателей.

То же самое справедливо и для имени “Mr. World”, которое было переведено на русский язык как мистер Мирр, хотя в оригинале слово «мир» не искажено. Этот персонаж не является новым богом, и мистер Мирр – лишь псевдоним для него. При встрече Тень, бывший заключенный, узнает в этом божестве своего

бывшего сокамерника, которого звали Low Key Lyesmith – Ловкий Космо Дей. Тень, уже ближе узнавший мир американских богов, понимает, кто перед ним: “‘Jesus. Low Key Lyesmith,’ said Shadow, and then he heard what he was saying and he understood. ‘Loki,’ he said. ‘Loki Lie-Smith’” [1, с. 561]. – «Бог ты мой! Ловкий Космо Дей, – сказал Тень, а потом услышал сам себя и вдруг понял второй смысл только что произнесенных звуков. – Локи, – сказал он. – Локи Кознодей» [2, с. 458]. Вариант перевода “Low Key” как Ловкий представляется удачным. Это прозвище подходит преступнику и созвучно с именем «Локи». Перевод “Lyesmith” как «Космо Дей» менее убедителен, поскольку словосочетания «Космо Дей» в русском языке не существует. Однако прагматическая цель – запутать читателя, не дать ему с самого начала понять, кем является сокамерник Тени, – достигнута.

Таким образом, индивидуально-авторские религионимы в романе Нила Геймана «Американские боги» представляют собой большой интерес для переводчика. Его прагматическая задача – верно перевести новые теонимы, созданные автором, обращая внимание на игру слов и говорящие имена, при необходимости снабжая перевод комментарием.

Список литературы

1. Гейман Н. Американские боги. – М. : АСТ, 2016. – 640 с.
2. Gaiman N. American Gods. – New York : HarperCollins Publishers, 2015. – 764 с.
3. Webster’s Dictionary // Merriam-Webster. URL: <https://www.merriam-webster.com> / (дата обращения : 05.11.2021).

К ВОПРОСУ ОБ ОБРАЗЕ АФГАНИСТАНА В РОМАНЕ ХАЛЕДА ХОССЕЙНИ «БЕГУЩИЙ ЗА ВЕТРОМ»

Трушина Е. А., Тайаб Ф.

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

Анализируется роман известного американско-афганского писателя Халеда Хоссейни с точки зрения афганских реалий, отраженных в нем: традиций, обычаев, образа жизни, религии, литературы и т. д. Отмечается, что при прочтении романа можно составить полноценный образ страны, включающий самые разные стороны жизни Афганистана 1973–2002 гг.

Ключевые слова: обычаи и традиции Афганистана, роман «Бегущий за ветром», Халед Хоссейни.

ON THE QUESTION OF THE IMAGE OF AFGHANISTAN IN KHALED HOSSEINI'S NOVEL "THE KITE RUNNER"

E. A. Trushina, F. E. Tayab

*Branch of Military Academy of Logistics
named after the Army General A. V. Khrulev
(Russia, Penza)*

The article analyses the novel of Khaled Hosseini, the famous American-Afghan author, focusing on Afghan realia depicted in it, such as traditions, rites, lifestyle, religion, literature, etc. The author of the article highlights that the reading of the novel may allow one to develop a deep understanding of the country including different aspects of life in Afghanistan in 1973–2002.

Key words: Afghan rites and traditionsобычаи и традиции, "The Kite Runner" novel, Khaled Hosseini.

Халед Хоссейни – один из ярчайших представителей современной мировой прозы. Писатель родился в 1965 году в Кабуле в семье афганского дипломата. В 1980 году его семья получила право на политическое убежище в Соединенных Штатах Америки, где он затем поступил на медицинский факультет университета.

Первый роман писателя «Бегущий за ветром» стал американским бестселлером XXI века и уже несколько лет является одной из самых читаемых книг в мире. Роман переведен более чем на сорок языков, общий тираж превысил десять миллионов экземпляров. В 2005 году Халед Хоссейни получил престижную литературную премию «Свидетель мира».

Действие романа начинается в Кабуле в 70-х годах XX века и продолжается до 2002 года. Роман Хосейни очень многогранный и многоплановый и заслуживает отдельного большого исследования, мы в нашей работе хотим остановиться на аспекте, связанном с образом Афганистана.

Хосейни, эмигрировавший в США, будучи мальчиком, с большим теплом, любовью и одновременно болью и тоской описывает в романе свою родину. В романе мы знакомимся с самыми разными сторонами жизни Афганистана, с его обычаями, традициями, культурой, литературой.

Афганистан описан в романе глазами главного героя – мальчика, потом молодого человека и мужчины Амира.

Например, так герой отображает довоенную жизнь в доме его очень обеспеченного и уважаемого отца Бабы: «Все соглашались, что особняк моего отца, моего Бабы, был самым красивым в Вазир-Акбар-Хане, новом богатом районе на севере Кабула. А может, и во всем Кабуле. Обсаженный розами широкий проход вел к просторному дому с мраморными полами и широкими окнами. Узорчатые мозаичные панно для четырех ванных комнат Баба заказывал в Исфагане. Купленные в Калькутте ковры, шитые золотом, украшали стены, со сводчатого потолка свисали хрустальные люстры». Атмосфера богатства, комфорта, счастливой жизни пронизывает первые страницы романа. Одновременно по контрасту описаны условия, в которых жили слуги Бабы, Али и его сын Хасан: «В южной части сада, в тени локвы, стоял дом слуг, скромная глинобитная хижина, где жили Али и Хасан. В слабом свете двух керосиновых ламп жилище поражало скудостью обстановки, чрезвычайным порядком и чистотой. Два тюфяка у противоположных стен, между ними старенький гератский ковер с обтрепанными краями, трехногая табуретка в углу у стола, за которым Хасан рисовал. Почти голые стены, только один коврик с вышитыми бисером словами “Аллах Акбар”». Для друга Амира Хасана обычный телевизор является предметом несбыточных мечтаний и символом необыкновенной роскоши. Таким образом, предвоенный Кабул предстает городом социальных контрастов.

Подобное разделение видим среди афганского населения не только по принципу материального благополучия, но и по религиозной и национальной принадлежности. Амир пишет о своем друге Хасане: «Оказалось, мы, пуштуны, исторически преследовали и угнетали хазарейцев, вот те и подняли в девятнадцатом веке бунт, который был “подавлен с неслыханной жестокостью”. Мой народ перебил массу хазарейцев, продал в рабство их женщин, сжег их дома и изгнал с родных земель. Хазарейцы-шииты, и это одна из причин ненависти к ним суннитов-пуштунов ... люди обзывают хазарейцев “пожирателями мышей”, “плосконосыми” и “вьючными ослами”. Соседские дети кричали эти гадкие слова вдогонку Хасану. Странное дело, я ведь в глубине души тоже не считал Хасана другом в обычном смысле слова. Неважно, что мы сообща учились ездить на велосипеде “без рук” или на пару сооружали фотоаппарат из картонной коробки. Неважно, что зимой мы с Хасаном вместе запускали воздушных змеев чуть ли не каждый день... Все это бледнело перед лицом исторических и

религиозных предрассудков. В конце концов, я пуштун, а он хазарец, я суннит, а он шиит. И никуда тут не денешься. Никуда».

Совершенно иным предстает послевоенный Кабул, когда Амир возвращается в него после 20 лет отсутствия: «Стоило нам пересечь границу, как бедность и нищета обступили нас со всех сторон. Разбросанные между скал кучками детских кубиков убогие деревушки, растрескавшиеся саманные хижины... Да что там хижины! Четыре деревянных столба и кусок брезента вместо крыши – вот и все жилище бедняка. Дети в лохмотьях пинали ногами шмат тряпок – играли в футбол...»

В романе мы можем видеть, как проходит день школьника Амира и его слуги мальчика Хасана, что также описано автором на ярком контрасте: «Когда начинались занятия в школе, распорядок дня был твердый. Утром, пока я раскачивался, Хасан успевал умыться, совершить намаз вместе с Али и накрыть мне к завтраку ... Пока я ел и жаловался, какое трудное задали домашнее задание, Хасан заправлял мою постель, чистил мне ботинки, укладывал книги и карандаши, гладил одежду, напевая про себя старые хазарейские песни. Потом мы с Бабой садились в черный “форд-мустанг” и катили в школу ... Хасан оставался дома и вместе с Али хлопотал по хозяйству: стирал и развешивал во дворе белье, подметал полы, ходил на базар за свежим хлебом, мариновал мясо на обед, поливал газон».

В романе немало страниц отводится описанию народного творчества и традиций Афганистана, например: «Ну нет на свете афганца, который не знает хотя бы парочки анекдотов о хитреце Насреддине! Все-таки афганский юмор живуч. Страшные войны прокатились по земле моей родины, был изобретен Интернет, космический робот ползает по поверхности Марса, а афганцы, как и столетия назад, по-прежнему рассказывают друг другу анекдоты про Насреддина».

Видим в романе народные песни, которые поет отец Хасана Али:

«На высокой горе я стоял

И выкликал имя Али, Божьего Льва.

О Али, Божий Лев, царь людей,

Приди и вдохни радость в наши опечаленные сердца».

Как отмечает Хоссейни, основной мотив народных афганских песен – братство между людьми, родственные узы, перед которыми бессильно даже время. Этот мотив является ведущим и в романе.

Народный эпос также находит свое отражение в «Бегущем за ветром». Неоднократно встречаем упоминание о знаменитой поэме «Шахнаме», в честь главного героя которой Хасан назвал своего сына Сохрабом. Поэма была сложена в десятом веке и повествовала о древних персидских героях. Больше всего нравилась Хасану история о «Рустеме и Сохрабе. Рустем, великий воин на быстроногом скакуне Рехше, смертельно ранит в битве доблестного Сохраба, и тут оказывается, что Сохраб – его пропавший сын».

Прямые параллели с текстом поэмы видим и в романе – Амир через много лет узнает, что Хасан, которого он предал в детстве, – его родной брат.

Народные афганские традиции в романе описаны так: «Помню, однажды Баба взял меня на ежегодный турнир по бозкаши (козлодранию), который всегда проходит в первый день весны, первый день нового года. Бозкаши – национальная страсть афганцев. Чапандаз – мастер-наездник, которому покровительствуют богатые спонсоры, – выхватывает из гущи схватки тушу козла и пускается вскачь вокруг стадиона, чтобы вбросить козла в специальный круг, а все прочие участники всячески стараются ему помешать: толкают, цепляются за тушу, хлещут всадника кнутом, бьют кулаками. Их цель – добиться, чтобы он выронил козла».

Ключевым в романе является образ воздушного змея, также связанный с афганской традицией: «Каждую зиму по районам Кабула проходили состязания воздушных змеев. Для любого мальчишки воздушные бои были кульминацией зимних каникул. Я, например, никогда не мог заснуть в ночь перед соревнованиями... Солдат перед генеральным сражением, наверное, испытывает примерно то же самое. Я не шучу. Между войной и битвой воздушных змеев в Кабуле есть немало общего. Зимние турниры воздушных змеев – старая афганская традиция. Они начинаются в объявленный день рано утром и продолжаются, пока в небе не останется единственный змей – он и выигрывает состязание».

И об афганских праздниках автор рассказывает в романе: «Рабочая неделя с субботы до четверга, пикники по пятницам – в парках, на берегу озера Карга, в садах Пагмана. Разноцветные автобусы и грузовики, набитые людьми, катят по узким улицам Кабула, на бамперах сзади стоят проводники и кричат, где поворачивать. Когда проходит священный месяц Рамадан и наступает черед трехдневного праздника Эид, кабульцы в парадных нарядах отправляются провести родственников. Люди обнимаются и целуются и поздравляют друг друга словами «Эид мубарак» – счастливого Эида, а дети радуются подаркам и играют с крашеными крутыми яйцами...».

Многое из романа можно узнать и о погоде Афганистана – например, о том, что там тоже бывает снег и холодно: «В утро первого снега я всегда просыпался первым и прямо в пижаме выходил во двор, от холода обхватив себя руками за плечи. Двор, машина отца, деревья, крыши, холмы – все вокруг было укрыто толстым пушистым одеялом. Чистое голубое небо сияло над головой, белизна резала глаза. Я набирал целую пригоршню чистейшего снега и пихал в рот. Тишину нарушало только карканье ворон»; «Вечером накануне состязания снег так и валит. Мы с Хасаном сидим на подушках на полу за курси, низким столиком, накрытым толстым стеганым одеялом, и играем в панджпар. Ветер за окном раскачивает деревья. Порой, когда метет метель, мы с Хасаном просиживаем так целые дни за шахматами и картами – чаще всего за панджпаром»; «Летом в Кабуле дождь идет редко. Небо чистое и высокое, и солнце горячим уютом печет шею. Ручейки давно пересохли, рикши поднимают целые тучи пыли. Люди, отчитав в мечети положенные десять ракатов полуденной молитвы и выйдя на улицу, радуются любой тени и ждут не дождутся вечера, который принесет прохладу».

Из романа читатель может почерпнуть сведения и об укладе семьи и брака в Афганистане, об отношениях в семье. Хоссейни так описывает свадьбу Амира и его невесты Сораи: «Пир в связи с помолвкой – Ширини-хори, Сладкую трапезу, – как принято, должна была дать семья Сораи. Через несколько месяцев следовала свадьба. Тут уж все расходы ложились на Бабу. Баба потратил на свадьбу целых тридцать пять тысяч долларов, сбережения чуть ли не всей жизни. Баба ... купил мне традиционный зеленый наряд для ники – обряда принесения клятвы брачующимися. Помню, как мы, держась за руки, сидим на сцене на диване, словно на троне, и триста человек не сводят с нас глаз. Обряд именовался Аена Масшаф».

Видим в романе и обряд похорон: «Когда Бабу опускали в могилу на мусульманской части кладбища, мулла и какой-то другой человек затеяли яростный спор, какой именно аят из Корана полагается читать в этом случае, и, если бы не вмешался генерал Тахери, неизвестно, чем бы дело кончилось. Бросая яростные взгляды на противника, мулла прочел нужный стих. В могилу полетели первые комья земли».

С большой теплотой пишет Хоссейни и о национальной афганской еде: «Он скоро вернулся с четырьмя шампурами шипящих кебабов, лепешками и миской риса. Мы сели на кровать и в один присест уплели все. Хотя что-то осталось в Кабуле неизменным: кебабы были такими же ароматными и нежными, как в детстве»; «Фарзана приготовила нам шорву из бобов, репы и картошки. Мы помыли руки и погрузили куски лепешки, испеченной на тандыре, в шорву, – давненько не едал ничего вкуснее!»; она «приготовила кофта – мясные шарики с рисом – и ферни»; «незадолго перед закатом жены и дочери накрыли к ужину – рис, кофта и курма из цыплят. Все, как велит традиция: на полу была расстелена скатерть, мы сидели вокруг на подушках и ели руками из общей посуды – по блюду на четыре – пять человек».

Узнаем из романа мы и о национальной афганской музыке и музыкальных инструментах: «Из дома доносился гомон множества голосов, смех, негромкая афганская музыка – по-моему, классический газель в исполнении Устада Сараханга»; о национальной одежде: «Одет он так же, как и я: шерстяной башлык грубой вязки поверх пирхан-тюмбана и телогрейка, на голове нуристанский паколь (паколь – традиционный афганский головной убор в виде коричневого шерстяного берета “две лепешки” слегка набекрень)».

Большое место в романе занимает вопрос мусульманской веры и религиозных традиций: «В пятом классе начались занятия по исламу. Вел их мулла по имени Фатхулла-хан, коренастый плотный человек с рябым лицом и хриплым голосом. Он толковал нам о пользе выплаты закята и об обязанности совершить хадж, учил, как правильно совершать ежедневный пятикратный намаз, и заставлял вызубривать стихи из Корана, добиваясь с помощью розги, чтобы мы верно произносили арабские слова (хотя их значение оставалось для нас тайной), дабы они достигли ушей Аллаха. Как-то он просветил нас, что ислам считает пьянство великим грехом, за который пьяница ответит на Киямате, Судном дне». Именно к Богу обращается Амир в оду из тяжелейших минут своей жизни, когда его племянник Сохраб пытался покончить с собой: «Бросаю на пол

свой импровизированный джай-намаз, молитвенный коврик, преклоняю колени, касаюсь лбом пола. Кланяюсь и кланяюсь, обратясь к западу. А я ведь уже лет пятнадцать не молился, вдруг забыл слова? Нет, кое-что помню. Ла илла алай Йлла, Мохаммед расулулла. Нет Бога, кроме Аллаха, и Мохаммед – пророк Его. Баба ошибался, Бог есть. И всегда был. Я вижу его в глазах людей в этом коридоре скорби и отчаяния. Вот он, дом Господень; здесь, а не меж возносящихся к небу минаретов в белоснежном маджиде обретают Бога те, кто потерял его. Да простятся мне мои прегрешения, предательство и ложь! Да простится мне, что я много лет пренебрегал обязанностями мусульманина и обратился к Аллаху лишь в трудную минуту, да будет он ко мне благорасположен и милостив! Я кланяюсь, и целую землю, и даю обет совершить закят и назр. Я буду соблюдать пост во время Рамадана и даже по окончании его. Я вспомню каждое слово из Корана, священной книги, и отправлюсь в паломничество в знойный город посреди пустыни, и поклонюсь святыне Аль Кааба. Мысли мои отныне пребудут с Господом. Пусть только исполнит одно мое желание: да не падет на меня кровь Сохраба! Хватит и того, что руки у меня обгарены кровью его отца».

Узнаем также и о том, что у многих жителей Афганистана нет свидетельства о рождении, а продукты можно купить в долг, чему удивлялись американцы: «Как мне было объяснить им, что в Кабуле мы ходили за покупками с оструганной палочкой вместо кредитной карты? Когда мы с Хасаном брали хлеб, пекарь просто делал на палочке отметку. Одна лепешка из гудящего огнем тандыра – одна зарубка. В конце месяца отец подсчитывал отметки и расплачивался. Вот и все. Никаких лишних вопросов. Никаких документов».

Афганцы, вынужденные эмигрировать из-за войны, и в Америке старались держаться вместе и помогать друг другу: «Среди торговцев из Афганистана сложились неписанные правила поведения: с соседом-земляком надо поздороваться, угостить картофельным болани или кусочком кабули, принести свои соболезнования по поводу смерти родных, поздравить с рождением ребенка, скорбно склонить голову при упоминании о текущих событиях (это была неременная тема)».

Таким образом, в романе «Бегущий за ветром» видим настоящую «энциклопедию» афганской жизни. Герой романа Амир, эмигрировавший в Америку 20 лет назад и уверенный, что благодаря комфортной и спокойной американской жизни можно забыть все то, что он оставил в Афганистане, убеждается в обратном. Вернувшись в Афганистан, он понимает, что родина все это время оставалась с ним, была основой всего, чего он смог добиться в жизни, что родина не отпускает и никогда не отпустит: «Я сел у саманной стены. Нахлынувшее на меня внезапно чувство родины поразило меня самого. А я-то думал, все давно забыто и похоронено, ведь я уже так давно живу в другой стране, которая для людей, мирно спящих сейчас в доме у меня за спиной, нечто вроде иной галактики. И вот память ко мне вернулась, и при свете полумесяца Афганистан поднялся у меня из-под ног. Может быть, и моя родина меня вспомнит? Где-то там, за этими горами, лежит Кабул, настоящий, всамделишный город, не бледное воспоминание и не краткое сообщение “Ассошиэйтед Пресс”

с пятнадцатой страницы “Сан-Франциско кроникл”. Где-то за горами спит Кабул, где я со своим сводным братом запускал воздушных змеев. Город, где жизнь когда-то поставила меня перед выбором, а через четверть века опять привела сюда, чтобы я ответил за последствия».

Список литературы

1. Хоссейни Х. Бегущий за ветром. – М. : Фантом-пресс, 2015. – 416 с.

АНАЛИЗ ЛЕКСЕМ, ХАРАКТЕРИЗУЮЩИХ ЧЕЛОВЕКА, В РУССКОМ И ТАДЖИКСКОМ ЯЗЫКАХ

Хасанова Ш. Р., Джамирова Л. И.

*Таджикский государственный институт языков имени С. Улугзода
(Таджикистан, Душанбе)*

В статье анализируются лексемы, характеризующие человека в русском и таджикском языках. Данные фразеологизмы являются нетривиальными семами; центральной ФЕ данного поля является фразеологизм, наиболее нейтрально передающий идею «внешности человека» в русском и таджикском языках.

Ключевые слова: фразеологизмы, лицо, семантика, слова, смысл, русский язык, таджикский язык, семантика, символ, анализ, внешность человека.

LEXEM ANALYSIS CHARACTERIZING THE HUMAN IN RUSSIAN AND TAJIK LANGUAGES

Khasanova Sh. R., Dzhamirova L. I.

*Tajik State Institute of Languages named after S. Ulugzod
(Republic of Tajikistan)*

The article analyzes the lexemes that characterize a person in the Russian and Tajik languages. These phraseological units are non-trivial semes; the central phraseological unit of this field is the phraseological unit, which most neutrally conveys the idea of “a person's appearance” in Russian and Tajik languages.

Key words: phraseological units, face, semantics, words, meaning, Russian language, Tajik language, semantics, symbol, analysis, human appearance.

При детализации семантики возникают новые смыслы, например, сема «здоровый» проявлена в фразеологической единице *кровь с молоком*, которая употребляется, когда речь идет о внешности человека. Общая семантика выражения сводится к идее «о человеке со здоровым, цветущим, свежим цветом лица, с румянцем». Лексемы *сурхинарӯй, рӯсурх, сурхрӯй, сурхрухсор, сурхчеъра, чеърагулгун, чеърагулнор* в таджикском составляют один синонимический ряд с общим значением «он ки ранги рӯяш ба сурхӣ моил аст» – краснолицый, с румяным лицом. Эти лексемы таджикского языка, как и лексемы русского языка румянолицый, розоволицый, краснолицый, входящие в синонимический ряд, содержат указание на цвет лица. Данный признак может быть более или менее постоянным признаком, поскольку человек может обладать данным цветом лица вследствие молодости и хорошего здоровья, то есть имеют тенденцию сочетаться с названиями лиц молодого возраста, например, розоволицый юноша.

Обе были в одинаковых, новеньких, голубых платьях – свежие, румяные, веселые... [Л. Н. Толстой, с. 417]. – *Ҳар ду духтарак дар бар куртаҳои нави осмониранг доштанд, ботароват, сурхрӯ ва хушҳол буданд* [Л. Н. Толстой, с. 8].

Вместе с тем данные прилагательные могут свидетельствовать и о временном признаке лица человека, ибо румянец на лице выступает при морозе: *Рӯи ҳама аз ҳаяҷон сурх шуд, аммо ҳеҷ кас ҳашмгин намешуд* [Горький, с. 32] – Все лица загорелись румянцем возбуждения, но никто не злился [Горький, с. 41].

Описание приведенного ЛКК данного выражения приводит к мысли, что в таджикской традиционной культуре *кровь* выступает как символ жизненных сил человека, а *молоко* – достатка, благополучия. *Молоко* символизирует физическую крепость и здоровье. Более того, именно в *крови* пребывает энергия, в которой нуждается телесная жизнь человека. Таким образом, в данном выражении отражается традиционное представление о здоровье и силе человека, что соответствует проявлению лингвокультурологической семы. Образная структура выражения восходит к фольклору, где соединились народные представления о красоте в цвете, причем красного, как кровь, и белого, как молоко, что подключает к семантической структуре логозпистемную сему. Также следует заметить, что издавна на Руси считали белое лицо с румянцем на щеках признаком красоты и свидетельством хорошего здоровья [Бирих, с. 359]. ФЕ относится к топосной группе логозпистемной семантики и выполняет в дискурсе коммуникативную функцию. В таджикском языке ФЕ *шир барин* имеет значение «лицо белое, как молоко». В данном языке молоко тоже символизирует физическую крепость и здоровье.

Приведем пример, который характеризует особенности употребления данной ФЕ в современном таджикском языке: Ниёз намехост, ба ростӣ, ки намехост ин марди «хунхор» мӯи гардани **шир барин сафеди** гӯсфандро сурх гардонад, иданд, ки *ӯ* мисли **шир** покиза ва сафед аст, Ширбадаш ном карданд. Стилистическая маркировка ФЕ относит ее к книжному стилю, сам характер общения соответствует, скорее, описанию животного и человека в неофициальной ситуации. В таджикской пословице *Аз даҳонаш бӯи шир* меояд имеется ввиду, что человек еще мал.

В таджикском и русском языках существует ряд лексем, обозначающих человека с дефектами зрения: *наздикбин* – близорукий, *олусчашм* – косоглазый, *нобино* – слепой, *якчашм* – одноглазый. Часть прилагательных выделяют качества человека по особенностям телосложения. Используя особенности телосложения человека можно разделить прилагательные на группы, характеризующие свойства антропонима: нормостенические (*миенақад* – невысокий, *устухонаш миёна* – нормокостный), астенические (*рӯйдароз* – длиннолицый, *кифтанг* – узкоплечий, *харобина* – худощавый, *қадбаланд* – высокий), гиперстенические (*гирдрӯй*, *рафидарӯй*, *офтобрӯй* – круглолицый, *қаднаст* – невысокий, *танӯманд* – крепкий).

В качестве иллюстрации предложим следующий пример из НКТЯ: *Вале чун саворон ба андозаи чашмрас наздик омаданд, истиқболгирандагон ба*

пешсафмарде **чорпахлӯ**, чорафзор, дар сар кӯлоҳи нӯғтези ситорадор, дар тан пӯшоки сабзтоби сарбозӣ, тугмаҳои пероҳанаи шавбеҳи гули қоқу забазарди ҷилдор, дар по мӯзаҳои пошаву соқбаланди сипсиёҳи ҷилдор, савори аспидмасту бодпо чашм дӯхтанд [Самад А. Гардиши девбод, 2017]. Стилистическая маркировка ФЕ относит ее к книжному стилю, сам характер общения соответствует описанию человека как хорошего, здорового.

Сема «высокий» воплощается в такой ФЕ, как *Коломенская верста* (кто), которая употребляется, когда кто-то имеет рост значительно выше среднего, который резко выделяет его на фоне остальных. Общий смысл фразы заключается в идее «очень высокий и худощавый». Выражение представляется компонентами, которые в сумме составляют его лингвокультурологический код. Таким образом, в образе ФЕ встречается метафора, уподобляющая высокого человека верстовому столбу, а также гипербола – намеренное образное нереальное преувеличение нехарактерной длины тела человека. Видимо, значение оборота тесно связано с историей народа. ФЕ входит в топосную группу логоэпистем и в дискурсе она выполняет коммуникативную функцию. Следует отметить, что с данной ФЕ часто выражается неодинаковое восприятие роста мужчин и женщин. Например, очень высокий рост у мужчин не воспринимается настолько отрицательно, насколько он воспринимается у женщин.

Приведем пример из НКРЯ, который иллюстрирует употребление анализируемой ФЕ в практике речи: *Геннадий сердито проговорил: – Не баба – коломенская верста. Жолудев болезненно сморщился, она остерегающе сжала локоть соседа, заговорила о чем-то неважном и несущественном* [Леонид Зорин. Глас народа, 2007–2008]. Стилистическая маркировка ФЕ относит ее к промежуточному варианту между средним разговорным и художественным стилем, сам характер общения соответствует, скорее, описанию человека как знакомого.

Толковые словари современного русского языка определяют значение прилагательного **красивый** следующим образом: «приятный на вид, отличающийся правильностью очертаний, гармонией красок, тонов, линий, имеющий привлекательные черты лица, отличающийся стройностью и изяществом движений; доставляющий наслаждение взору, приятный внешним видом, гармоничностью, стройностью, прекрасный» [МАС II, с. 69; Шведова, с. 365]. *Бародари ман як ҷавони тануманд, хушқаду қомат ва зебо шуда расид* [Икромӣ, с. 265]. *Брат мой вырос, стал красивым юношей* [Дж. Икромӣ, с. 156].

С точки зрения стилистической принадлежности, лексема является нейтральной. Прилагательное **зебо** – «зебо, хубчеҳр, соҳибҷамол» – «красивый» используется в сочетании с существительными, обозначающими наименования лиц разного возраста: ср. красивый мальчик, парень, юноша, мужчина, старик. Возраст лица женского пола, как правило, юный или зрелый, но не пожилой. Возраст лица мужского пола по существу значения не имеет.

Ҳамин Устоназари ҷўбтарош писаре дошт ки дар он вақт ба синни шонздаҳ расидагӣ, соҳибҷамол, бамаънӣ, меҳнатӣ, деҳқон ва боғбони

хушхунар буд...[Икромӣ, с. 44] – У уста Назри был сын, **красавец** собой и умница, трудолюбивый и уже искусный садовник [Икромӣ, с. 36]. Контексты, в которых конкретизируется внешность красивого человека, немногочисленны. Особое внимание уделяется описанию глаз, взгляда, лица, волос:

Князь Болконский миёнақад, ҷавони хушрӯ, тарҳи рӯяш муаяни ҷиддӣ буд. [Толстой, с. 35] – Князь Болконский был небольшого роста, весьма **красивый** молодой человек с определенными и сухими чертами [Толстой, с. 51]. Частотны контексты, в которых внешность человека конкретизируется в описании предметов одежды, манере одеваться:

Пьер, ки бо фармони занаш мӯй монда, айнакаширо партофта ва мувофиқи расму либос пӯшида буд, бо чеҳраи маҳзун ва ғамгин дар залҳо мегашт [Толстой, с. 20] – Пьер, отпустивший по приказанию жены волоса, снявший очки, **одетый по-модному, но с грустным и унылым видом** ходил по залам [Толстой, с. 427].

Мушаррафа буд, ки ҳоло як зани қадбаланди навча ва олуфтаи шӯх шуда буд [Икромӣ, с. 412] – За эти годы Мушаррафа стала статной, **красивой** женщиной, большой щеголихой [Икромӣ, с. 231].

Прилагательное красивый часто встречается в одном контексте с такими единицами, как элегантный, очаровательный, обаятельный – общая оценка внешности. Лексема в форме женского рода – красивая – чаще встречается в сочетании с такими прилагательными, как: очаровательная, элегантная, эффектная, милая – общая оценка внешности; высокая – рост; стройная – фигура; молодая – возраст; черноволосая, седая – цвет волос; способная – интеллект; богатая – социальное положение.

Оими хурди миёнақад, кулчарӯ, шаҳлоҷашм, ситорагарм, вале гарданқӯтоҳ ва доғи кунъитакдор буд [Икромӣ, с. 23] – Младшая жена бая была невысока, круглолица, с большими блестящими глазами, очень привлекательная и **милая**, вся в веснушках [Дж. Икромӣ, с. 24].

Сема «маленький» проявляется в ФЕ «От горшка два вершка», которая употребляется, когда речь идет о внешности человека (обычно ребёнка или подростка). Семантически данное выражение означает «человек очень малого роста, щуплый и слабый». Мани майдаяк ҳамчун ҷон дар кафи Оташбасар фишор меҳӯрам, ҳамчун ҷони очаам.

Сема «жалкий» отражается в ФЕ, «мурғи бе болу пар», которая употребляется, когда речь идет и о внешности человека и о его положении. Общий смысл фразы заключается в идее «человек имеет жалкий, беспомощный вид, а также безвольный, безынициативный, бесхарактерный человек». В качестве иллюстрации предложим следующий пример из НКТЯ: Вай то ҳол худро монои як дарахти **бенаво** ва мурғи бе болу пар ҳис мекунад. Дар асарҳои бадеии шоир инсон аз зулму ситам азобу азият мекашад, бо донишу хиради баланд дар фақру тангдастӣ ба сар мебарад, ҳақиру **бенаво** ва мазлуму нотавон аст. Стилистическая маркировка ФЕ относит ее к разговорному стилю, сам характер общения соответствует, скорее, бытовой ситуации.

Список литературы

1. Авалиани Ю. Ю. К теории семантического поля во фразеологии (тематико-семантические группы фразеологических единиц) // Вопросы фразеологии XIV: Научные труды СамГУ им. А. Навои. – Самарканд, 1979. – С. 4–15.
2. Авалиани Ю. Ю., Ройзензон Л. И. О разграничении синонимии и вариантности в области фразеологических единиц // Вопросы фразеологии и составления фразеологических словарей: Материалы IX Всесоюзного координационного совещания. – Баку, 1968. – С. 70–77.
3. Икромӣ Дж. «Духтари оташ» фасли дуйум «Дарбадарӣ» // [«Дочь огня» второй сезон «Скитание»] / Джалол. Икромӣ -Душанбе, «Адиб», 2009. – 560 с.
4. Икромӣ Дж. «Духтари оташ» [«Дочь огня»] : роман / Джалол. Икромӣ; [рас.1 Королёва.]. – Душанбе : Ирфон, 1983. – 528 с.
5. Икромӣ Дж. Двенадцать ворот Бухары : трилогия / Джалол Икромӣ; [пер с тадж. Л. Бать, В. Смирновой, М. Явич.]. – М. : Сов.писатель, 1987 – 768 с.
6. Икромӣ Дж. Дочь огня / Джалол Икромӣ : [пер. В. Смирновой.]. – М. : Известия, 1965. – 456 с.
7. Кубрякова Е. С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Е. С. Кубрякова. – М. : Языки славянской культуры, 2004. – 506 с.
9. Кобозева И. М. Компонентный анализ лексического значения // Лингвистическая семантика. – М. : Эдиториал УРСС. Гл.5. – С.107–122.
10. Коваленко Е. Г. Русская фразеология как средство отражения национального менталитета. – Язык и культура // Выпуск № 11. – 2014.
11. Телия В. Н. Семантика идиом в функционально-параметрическом отображении // Фразеография в Машинном фонде русского языка. – М., 1990. – С. 42–48.

ОСОБЕННОСТИ ТОЛЕРАНТНОГО ОБЩЕНИЯ (К ВОПРОСУ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ)

Шумилина А. П.

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

В статье анализируются факторы невербального выражения в общении, влияющие на коммуникативную деятельность представителей разных этносоциолингвокультурных общностей.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, вербальные и невербальные средства общения, толерантное отношение, культурный шок.

FEATURES OF TOLERANT COMMUNICATION (ON THE ISSUE OF INTERCULTURAL COMMUNICATION)

Shumilina A. P.

*Branch of Military Academy of Logistics
named after the Army General A. V. Khrulev
(Russia, Penza)*

The article analyzes the factors of nonverbal expression in communication that affect the communicative activity of representatives of different ethnosociolinguocultural communities.

Key words: intercultural communication, verbal and non-verbal means of communication, tolerant attitude, cultural shock.

Толерантное общение в межкультурной коммуникации предполагает учёт национально-культурной специфики норм и правил социального поведения.

«Культурный барьер... гораздо опаснее и неприятнее языкового тем, что культурные ошибки воспринимаются гораздо болезненнее, чем ошибки языковые, несмотря на то, что первые гораздо более извинительны: различия культур не обобщены в своды правил, как различия языков. Нет ни грамматик, ни словарей культур» [1]. Как считает группа учёных, условиями успешной межкультурной коммуникации являются знание и защита собственной культуры, уважение, толерантное отношение к иной культуре.

Формирование умений межкультурного общения обучающихся в России иностранцев, отвечающего нормам и правилам общечеловеческой и национальной культуры – важнейшая задача образовательного процесса, в основе коммуникации которого лежит русский язык. Любой язык является

транслятором культуры своего народа в межкультурном общении. Понятие «культура» в разные времена трактовалось по-разному. Нам импонирует следующее определение: 1) совокупность ценностей и норм, присущих большой социальной группе, общности, народу или нации (например, русская культура, традиционная культура, корпоративная культура).

Овладение человеком нормами и правилами, принятыми в той или иной культуре, получило название инкультурации. Каждая социальная группа обладает определённой микрокультурой (субкультурой): нормами, правилами, моделями поведения. По мнению Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова, «информативность языка привычного поведения принципиально отличается от способов передачи информации вербальными и соматическими языками. Если человек поступает так, как от него ожидают, то своим поведением он не сообщает ничего нового. Новая информация передаётся только отклонениями от правил привычного поведения» [2].

Различают первичную и вторичную инкультурацию. К первичной инкультурации относится вхождение индивида в общество со сформированной культурой во взаимодействии (корпоративная культура, коллективная культура). Вторичная инкультурация начинается со вступления индивида в этносоциокультурные отношения.

Культурно-нормативная основа каждого народа формируется языковыми, речевыми, поведенческими нормами под влиянием коммуникативных традиций, мировоззренческих установок, философских направлений, религиозных предписаний. И вступление в противоречие с человеком иной культуры может привести в неприятие его в общность, что равносильно отторжению.

Национально-культурная специфика правил привычного поведения регулируется сложившимися социокультурными традициями. Например, у русских считается неприличным сидеть, высоко положив ногу на ногу, особенно за столом.

У многих народов это является естественным, общепринятым в их культуре. Как отмечает С. Г. Тер-Минасова [1], иностранцев удивляет разбалансированность социальных ролей в общении: на производстве подчинённые могут обратиться к начальнику на «ты», если раньше их связывали дружеские отношения. Постоянная вежливая улыбка в общении русскими может восприниматься как лишняя. Такому восприятию соответствует русская пословица: «Смех без причины – признак дурачины». Специфика правил привычного поведения особенно ярко проявляется в ситуации приветствия, прощания, приёме гостей, приёме пищи, в процессе переговоров.

В разных культурах одни и те же явления могут не только по-разному называться, но и по-разному выражаться невербальными средствами. Американский психолог А. Мехрабиан установил, что в среднем человек говорит словами не более 30 минут в день [2]. Значит, невербальный язык способен передать больше информации, чем вербальный. Соматический язык (мимика, жестикуляция, выражение глаз, всего лица) имеет национальную специфику. Жестикуляция играет одну из важных ролей в коммуникации. У разных народов одни и те же жесты могут обозначать разные значения, и разные жесты могут

пониматься однозначно: согласие у русских выражается кивком головы сверху вниз, у болгар – движением головы по горизонтали. Поднятый отдельно вверх большой палец у разных народов выражает восхищение, желание остановить такси, значение ругательства, приказ замолчать. Похлопывание по плечу может обозначать как знак расположения, одобрения, у других народов похлопывание может восприниматься как знак пренебрежительности, бесцеремонного отношения.

Национально-культурная семантика невербальных языков может помешать взаимодействию представителей разных этносоциокультурных общностей. Психолог Алан Пиз [3] и учёные-лингвисты обратили внимание на различие жестов, поз, мимики, взглядов при одинаковой ситуации общения у представителей разных народов. Народы различаются по частоте и интенсивности жестикуляции: народы Латинской Америки, Италии, Франции более активны в невербальном выражении своих мыслей, чем народы стран севера (Норвегии, Финляндии). Английский психолог Марк Аргайл установил, что в среднем на протяжении часового разговора финн прибегает к жестикуляции один раз, итальянец – 80, француз – 120, а мексиканец – 180 [2].

Постигая русский язык, обучающийся иностранец не задумывается над тем, что он использует жесты, которые имеют значение в его родном языке, в коммуникации же с носителями русского языка эта жестикуляция не способствует ни пониманию, ни эмоциональному выражению. В толерантном общении эти же жесты могут привести к конфликту. У русских в невербальном общении распространена жестикуляция руками: это жесты согласия и несогласия, недоумения, приветствия, прощания. Но жестикуляция руками по значению отличается у многих народов. Например, движение кисти руки вперёд и назад, обращённой ладонью к коммуниканту, у русских означает прощание, у итальянцев же подобный жест руки, но обращённый ладонью к себе, обозначает то же самое, что и у русских, но русскими он будет понят как призыв «Иди сюда!».

Одна из основных составляющих культуры человека – культура общения, культура речи. Следует отметить, что язык сам является транслятором культуры. По мнению С. И. Ожегова, под культурой общения следует подразумевать «умение правильно, точно и выразительно передавать свои мысли средствами языка... Но высокая культура речи заключается не только в следовании нормам языка. Она заключается ещё и в умении найти не только точное средство для выражения своей мысли, но и наиболее доходчивое (т. е. наиболее выразительное) и наиболее уместное (то есть самое подходящее для данного случая) и, следовательно, стилистически оправданное» [4].

Во избежание культурного шока культурологическое направление (лингвострановедческое) в преподавании русского языка как иностранного преследует цель обеспечения межкультурного общения между коммуникантами и, как следствие, взаимопонимания. Но к конфликту культур может привести игнорирование поведенческих реакций со стороны русскоязычного населения и со стороны представителей иной культуры. В вербальной коммуникации к конфликту культур может привести неправильно употреблённое слово с

национально-культурным компонентом семантики. Языковая норма – единство лингвистического и социального. Нормативные социальные явления в общении формируются в обществе и отбираются им, некоторые закрепляются и переходят из поколения в поколение, живут в веках. И их не следует игнорировать. Как подчёркивает В. В. Воробьёв, «... несмотря на определённые успехи в плане преподавания русского языка и культуры в их взаимосвязи, всё же во многих учебниках и пособиях мы имеем дело ещё с механическим соединением языкового ряда с культурологическим. Тогда как нужна более органическая связь, для чего должна быть разработана и соответствующая методика. Концепцию лингвокультурологии надо реализовать в соответствующей системе учебных пособий, словарей, учебников с наиболее полным охватом всех основных явлений русской культуры» [5].

Список литературы

1. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М. : Слово, 2000.
2. Пугачёв И. А. Проблемы социально-культурной адаптации иностранных учащихся в России / Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного : Учебная монография / Под общ. ред. С. А. Хаврониной, Т. М. Балыхиной. – М. : Российский университет дружбы народов, 2002.
3. Пиз А. Язык телодвижений. Как читать мысли окружающих по их жестам. – М. : Изд-во Эксмо, 2003. – 288 с.
4. Ожегов С. И. Словарь русского языка. – М. : Гос. изд-во иностр. и нац. словарей.
5. Воробьёв В. В. Практическая лингвокультурология / Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного : Учебная монография / Под общ. ред. С. А. Хаврониной, Т. М. Балыхиной. – М. : Российский университет дружбы народов, 2002.

УРОК КАК ОСНОВНАЯ СТРУКТУРНАЯ, СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ И ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ЕДИНИЦА

Шумилина Т. Н.

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

В данной статье рассматривается урок русского языка как иностранного как форма организации учебного процесса и как основная его единица, выявляются особенности такого урока – обучение речевой деятельности и комплексный характер всей работы. Коммуникативность урока связана со спецификой содержания предмета и с психологическими закономерностями усвоения иноязычной речи.

Ключевые слова: урок, единица, коммуникативность, обучение, учебный процесс, цель, презентация.

LESSON AS A BASIC STRUCTURAL, CONTENT AND FUNCTIONAL UNIT

Shumilina T. N.

*Branch of Military Academy of Logistics
named after the Army General A. V. Khrulev
(Russia, Penza)*

This article examines the lesson of Russian as a foreign language as a form of organization of the educational process and as its main unit, identifies the features of such a lesson – teaching speech activity and the complex nature of the entire work. The communicative nature of the lesson is related to the specifics of the content of the subject and to the psychological patterns of assimilation of foreign language speech.

Key words: lesson, unit, communication, learning, learning process, goal, presentation.

Урок – единица учебного процесса, обладающая чертами целого. Методическим содержанием урока русского языка как иностранного является коммуникативность, так как учебный процесс также характеризуется коммуникативностью. Урок – это ещё и форма организации учебного процесса. Форма и содержание урока тесно связаны между собой.

Урок русского языка для иностранцев в большей степени, чем урок любого другого предмета, является основным средством обучения, так как на уроке учащийся получает возможность пользоваться языком как средством общения [1].

Особенности уроков иностранного языка и русского языка как иностранного состоят в комплексном характере всей работы по обучению языку

и в том, что целью и содержанием таких уроков является обучение речевой деятельности.

Коммуникативность урока русского языка как иностранного вытекает не только из специфики самого содержания предмета, но и из психологических закономерностей усвоения иноязычной речи. Развитие у обучающихся умений и навыков в чтении и устной речи идёт в одно время с усвоением языкового материала. Фонетические, лексические, грамматические элементы языкового материала связаны между собой. Работая над определённым языковым аспектом, следует обращать внимание и на другие аспекты.

Коммуникативность урока русского языка носит объективный характер и происходит из самой природы языка. Все виды речевой деятельности взаимосвязаны: устная речь способствует пониманию текста, делает процесс чтения более простым, а чтение, в свою очередь, развивает устную речь обучающихся, делает её более богатой и разнообразной. Общаясь, учащиеся выражают свои мысли вслух, а в процессе письма они выражают то же самое в письменной форме, так как обучение письменной и устной речи тесно связаны между собой.

Чтобы овладеть иностранным языком, обучающиеся на уроке должны быть активными. Для этого преподавателю необходимо вызвать интерес к изучаемому языку, хотя эта особенность не очень типична для уроков иностранного языка, как она проявляется при изучении других предметов.

Большинство методистов-лингвистов считает, что учебная деятельность включает три стадии – установочную, ориентировочную, исполнительскую, контрольную. Всё, что предшествует презентации учебного материала – начальная часть урока (объявление темы, целей урока, подготовка к восприятию нового учебного материала), основная часть – презентация нового учебного материала, его разъяснение, тренировочная часть – выполнение упражнений, контроль.

Установка настраивает обучающихся на восприятие новой темы, что осуществляется через её название. Комментирование учебных целей – конкретизация установки применительно учебной ситуации, показ и комментирование действий, которые ведут к достижению цели данной деятельности, способов их достижения и ориентиров, на которые необходимо опираться при достижении целей.

Восприятие – приём новой учебной информации по одному или нескольким каналам связи, наглядно-образное отражение предметов и явлений действительности в их объективной целостности и многосторонности [2].

На этапе представления желательно разнообразить презентацию нового материала – речевой образец, текст, визуальная нетекстовая информация, аудиоматериал.

Момент осознания информации на уроке представлен как семантизация – толкование и интерпретация единиц усвоения. Понимание – первичная проверка правильности отождествления полученной информации, процесс овладения общими и существенными признаками предмета [3].

Поскольку за единицу общения принимается текст, то на уроках

иностранных языков изучается грамматика, которая нашла своё речевое выражение в тексте в зависимости от её функций. Притекстовые задания на уроке чаще всего представляют собой вопросы на усвоение текста. Такие задания соответствуют пониманию темы. Можно давать упражнения, выполняющие функцию первичного усвоения материала. Средства контроля понимания – общие вопросы к тексту, вопросы для самоконтроля, тесты.

Система уроков есть их совокупность, обеспечивающая формирование речевых умений и навыков применительно к определённой теме (тексту) и на основе определённого языкового материала [4].

Система уроков помогает правильно определить цель каждого урока и определяет перспективу работы обучающихся. В основе цикла уроков (занятий) лежит содержательно-коммуникативный принцип, предполагающий определение требований к овладению конкретным грамматическим материалом, который соответствует тематико-ситуативному комплексу; цикл занятий объединён одной темой. Преподаватель должен планировать материал, распределяя его по урокам в соответствии со ступенями формирования необходимых речевых навыков, чтобы представлять перспективы работы. Итог работы над темой – новая ступень в развитии речевых умений. Нужно отбирать языковой материал в рамках темы: слова и грамматические конструкции; речевые образцы, коммуникативные ситуации; по речевым образцам вводятся лексические и грамматические единицы. Отбираются также и задания, их виды и последовательность. Задания должны выбираться так, чтобы обучающиеся понимали, для чего, где, когда они могут использовать в речи изучаемые слова и конструкции. Необходимо отбирать материал текстов, на котором происходит развитие навыков и умений в разных видах речевой деятельности.

Как часть учебного процесса урок соотносится с циклом и всем курсом обучения, но если его рассматривать отдельно, то он – очень замкнутая единица, которая имеет цели, задачи и содержание. Можно считать урок состоявшимся при условии, если достигнуты цели и задачи. Например, цель занятия – знакомство с глаголами движения.

Презентация данной грамматической темы построена на объяснении структуры *кто (что) / куда* с винительным падежом и предлогами *в, на, под, за, через*: *Танки врага не смогли пройти через минные поля. Бронетранспортёры двинулись за обратные скаты высот. Противник идёт в атаку. Курсанты ездили на практику.* Формированию речевых умений поможет создание следующих ситуаций: диалоги о путешествии, отпуске, посещении музея. Цель данного урока тесно связана с целью цикла уроков, которые включают в себя монолог по темам «Учёба», «Рассказ о себе», «Институт» и так далее.

Языковая цель – уметь составлять и анализировать предложения на русском языке; речевая – владеть основными видами речевой деятельности – эти две цели можно рассматривать как промежуточные. Цели урока или системы уроков и конечная цель обучения русскому языку взаимосвязаны, но не одинаковы. Цель занятия должна быть конкретной частицей конечной цели – отражать эту цель.

К формированию лингвистической компетенции относится такой уровень овладения материалом, когда обучающиеся находят и употребляют в речи новые

учебные единицы, не умея ещё ими пользоваться для решения коммуникативных задач. Этому способствуют подготовительные (подстановочные) упражнения.

Контроль необходим для оценки знаний учащихся, для соотнесения результатов с целями урока и проверки адекватности результатов. На занятии контроль может сопровождать различные этапы работы (самоконтроль, промежуточный контроль), или представлять собой заключительную задачу (итоговый контроль).

Главная коммуникативная цель урока русского языка как иностранного – формирование умений учащихся владеть тактиками решения типовых задач в актуальных сферах общения [5]. Это конечная цель.

Итак, урок представляет собой как единицу учебного процесса, так и форму его организации. Особенности урока русского языка как иностранного – комплексная подача материала и обучение речевой деятельности. Ещё одна характерная черта таких уроков – коммуникативность, вытекающая из специфики содержания предмета и из психологических закономерностей усвоения чужой речи. Различные языковые аспекты взаимосвязаны, что способствует развитию навыков речевого взаимодействия обучающихся.

Список литературы

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – СПб. : Златоуст. – 2009.
2. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура : Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного : Метод. руководство / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – 4-е изд., перераб. и доп. – М. : Рус. яз., 1990. – 246 с.
3. Зимняя И. А., Леонтьев А. А. Психологические особенности начального овладения иностранным языком / Под ред. А. А. Миролюбова, Э. Ю. Сосенко // Вопросы обучения русскому языку иностранцев на начальном этапе : сборник статей. – М., 1971.
4. Бурлакова И. И. О некоторых формах методического сопровождения начинающих педагогов // Инноваций в образовании. – 2015. № 8.
5. Арутюнов А. Р., Трушина Л. Б. Учебник русского языка для иностранцев: основные требования и характеристики / Современное состояние и основные проблемы изучения и преподавания русского языка и литературы. – М. : Изд-во «Русский язык». – 1981.

**ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ВОЕННОЙ ЛИРИКИ
ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО
В ВОЕННОМ ВУЗЕ**

Юсаяев А. С.

*Министерство обороны Российской Федерации
(Россия, Москва)*

В статье рассматривается художественный текст как средство обучения иностранному языку в контексте коммуникативно-деятельностного подхода, а также рассмотрен ряд особенностей военной лирики о Великой Отечественной войне как с точки зрения идейно-художественного своеобразия, так и применительно к практической работе на занятиях с иностранными курсантами.

Ключевые слова: художественный текст, военная лирика, языковая среда, Гончаров.

**LINGUODIDACTIC POTENTIAL OF MILITARY LYRICS
WHEN STUDYING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE
AT A MILITARY UNIVERSITY**

Yusyaev A. S.

*Ministry of Defense of the Russian Federation
(Russia, Moscow)*

The article considers the literary text as a means of teaching a foreign language in the context of a communicative-activity approach, and also considers a number of features of military lyrics about the Great Patriotic War both from the point of view of ideological and artistic originality, and in relation to practical work in classes with foreign cadets.

Key words: literary text, military lyrics, language environment, Goncharov.

В преподавании русского языка как иностранного художественный текст используется довольно часто. Это отчасти связано с той огромной ролью, которую играет художественная литература в русской культуре и в жизни каждого русского человека, а отчасти с тем фактом, что художественный текст – это богатейший материал, который можно использовать с разными целями и с помощью которого можно решить большое количество разнообразных учебных и не только учебных задач. Преподаватель должен понимать, насколько порой неоднозначна и многогранна информация, передаваемая художественным текстом. Художественный текст является наиболее сложным видом учебного текстового материала, «уроки с его использованием требуют от учителя серьезной филологической подготовки, знакомства с особенностями психологии восприятия художественной литературы, знаний из области методической

науки, а также хорошего литературного вкуса и тонкого языкового чутья» [1, с 224].

Художественный текст является высшим проявлением свойств естественного языка. В его лингвистической структуре воплощаются особенности живой речи, литературной нормы языка и искусства.

Создавая условия для успешного освоения русского языка иностранными военнослужащими, важно не только учитывать подготовку материалов для осуществления дидактического процесса и разработку системы упражнений, но и уделять внимание развитию языковой личности обучающегося, повышению мотивации к изучению дисциплины и построению маршрута обучения с учетом всех специфических особенностей военного образовательного учреждения и самого курсанта. Общение иностранных военнослужащих на начальном этапе на русском языке происходит только с преподавателем на занятиях и редко с русскими курсантами и офицерами. Ограниченность языковой среды в условиях обучения в военном вузе восполнить практически невозможно, но существуют способы искусственного погружения в языковую среду.

В этой связи особо значимую роль приобретает в военном вузе работа с художественными текстами на занятиях по русскому языку как иностранному.

Лирика о Великой Отечественной войне на занятиях с иностранными курсантами в военном вузе имеет особенно большое значение, поскольку обладает почти всеми свойствами, необходимыми для чтения в иноязычной аудитории:

- 1) имеет познавательно-воспитательное значение;
- 2) тематически принадлежат к кругу изученных лексических тем;
- 3) проблемы, поднятые поэтами, являются общечеловеческими;
- 4) небольшой объём даёт возможность запомнить и целостно воспринять произведение;
- 5) жизненные ситуации, описанные в стихотворениях, стимулируют обучающихся к высказыванию по данной теме, к спорам и дискуссиям.

Основываясь на практической методике обучения чтению художественной литературы, разработанной профессором Н. В. Кулибиной, в качестве примера работы с художественным текстом предлагается комплекс заданий к стихотворению В. М. Гончарова «Возвращение». Выбор текста обусловлен несколькими факторами: военная тематика, традиционно присутствующая в учебных программах и тематических планах и находящая живой отклик у курсантов; небольшой объём текста, позволяющий провести полноценную работу с ним в рамках одного занятия. Предполагаемая аудитория – студенты подготовительного или первого курса, уровень владения русским языком – А2 / В1.

А все случилось очень просто...

Открылась дверь, и мне навстречу

Девчурка маленького роста,

Девчурка, остренькие плечи!

И котелок упал на камни.

*Четыре с лишним дома не был...
А дочка, разведя руками,
Сказала: «Дядя, нету хлеба!»*

*А я её схватил – и к звездам!
И целовал в кусочки неба.
Ведь это я такую создал.
Четыре с лишним дома не был...*

Предтекстовая работа

Биографическая справка. Гончаров Виктор Михайлович (1920 – 2001) – поэт, писатель, художник. Начал писать стихи с 1934 года. Участник Великой Отечественной войны, был трижды тяжело ранен. Автор более 30 поэтических сборников о характерах и судьбах людей в годы тяжёлых испытаний, а также об их простой, повседневной жизни: «Глаза говорят», «След человеческий», «Эхо любви». Стихотворение «Возвращение» написано летом 1945 года.

Притекстовая работа

1. Обратите внимание на название. Попробуйте представить ситуацию и предположить, кто вернулся, куда и откуда? Почему автор сделал названием своего стихотворения слово «возвращение»? Подумайте, какое это событие и когда оно могло произойти?

2.1. Прочитайте первую строчку стихотворения.

А все случилось очень просто...

2.2. Вспомните название стихотворения и подумайте – что именно случилось?

2.3. Прочитайте следующие три строчки.

Открылась дверь, и мне навстречу

Девчурка маленького роста,

Девчурка, остренькие плечи!

2.4. Как вы думаете, какая дверь открылась? О ком идёт речь в выражении «мне навстречу»? Предположите, кто это – «девчурка маленького роста»?

2.5. Прочитайте всю строфу и подумайте, почему у этой девчурки «остренькие плечи»?

3.1. Прочитайте две первые строчки второй строфы.

И котелок упал на камни.

Четыре с лишним дома не был...

3.2. Подумайте, чей котелок упал? Почему он упал? Как вы теперь представляете себе героя, место и время действия?

3.3. Как вы понимаете выражение «четыре с лишним дома не был»? Где был герой столько времени?

3.4. Прочитайте заключительные строчки строфы.

А дочка, разведя руками,

Сказала: «Дядя, нету хлеба!»

3.5. Итак, «девчурка» – это дочка героя. Но почему она называет своего отца «дядя»?

3.6. Что значит «разведя руками»? Как вы думаете, в каких ситуациях люди разводят руками?

3.7. Герой не успел ничего сказать, но девочка сразу говорит, что «нету хлеба». Подумайте, почему?

4.1. Прочитайте третью строфу.

А я её схватил — и к звездам!

И целовал в кусочки неба.

Ведь это я такую создал.

Четыре с лишним дома не был...

4.2. Обратите внимание на выражение «схватил – и к звёздам!». Как вы думаете, что это значит? Почему он ничего не говорит дочери?

4.3. Как вы думаете, что целовал герой? Что на лице девочки похоже на «кусочки неба»? Почему?

4.4. Что имеет в виду герой, говоря «ведь это я такую создал»? «Такую» – это какую?

4.5. Почему в конце стихотворения ещё раз повторяется строчка «Четыре с лишним дома не был»? Предположите, о чём думает герой в этот момент?

Послетекстовая работа

5.1. Мы можем представить себе дочку главного героя. А попробуйте описать его самого. Прокомментируйте своё описание.

5.2. Опишите ситуацию текста. О каком событии идёт речь, когда и где оно произошло, кто его участники. Запишите свой рассказ.

5.3. Какие эмоции вызывает у вас это стихотворение?

5.4. Послушайте стихотворение в исполнении известного российского актёра Сергея Безрукова. Согласны ли вы с тем настроением, которое он вложил в прочтение?

5.5. Если стихотворение вам понравилось, выучите его наизусть.

Ключи

1. Вернуться может человек после отсутствия где-то. Не обязательно долгого (вернуться можно и в класс после короткого разговора в коридоре), но такая ситуация вряд ли стала бы названием для стихотворения. Скорее всего, герой вернулся (или возвращается?) после долгой разлуки к своим родным, близким.

2.2. Случилось – значит герой уже вернулся домой.

2.4. Открылась дверь родного дома. «Мне» – это главному герою, вероятно, члену семьи, которая живёт в этом доме. Значит, «девчурка маленького роста», скорее всего, младшая сестра или дочь героя.

2.5. Потому что она маленькая, худенькая, хрупкая.

3.2. Котелок – это армейская посуда. Значит, герой военный. Он уронил котелок, не в силах справиться с эмоциями. Вспомним, что стихотворение

написано в 1945-м году, когда закончилась Великая Отечественная война. Теперь ситуацию можно представить более определённо – солдат вернулся домой, к семье, после войны.

3.3. Разлука действительно была долгой – героя не было дома больше четырёх лет. Как раз столько длилась Великая Отечественная война – значит, он воевал с первого дня, прошёл всю войну.

3.5. Дядей называют не только родственника: брата отца или матери. Дети обычно называют так чужого человека, взрослого мужчину. Дочь не узнала отца, скорее всего потому, что она была ещё совсем маленькой, когда он уходил воевать.

3.6. Развести руки в стороны – это жест, который используют, когда удивляются, недоумевают или не знают, как поступить в трудном положении.

3.7. Девочка не узнала отца, она подумала, что это просто солдат, который после утомительной дороги зашёл попросить еды. Скорее всего, таких солдат в голодное военное и послевоенное время она видела много. Она бы и рада поделиться, но хлеба дома действительно нет – и это ещё одна причина, почему у девочки «остренькие плечи».

4.2. «Схватить» – взять, поймать быстрым, резким движением. Герой не видел дочь больше четырёх лет. Ему сложно подобрать слова, поэтому он просто бросается к дочери, подхватывает её на руки и подбрасывает вверх, как часто делают с малышами.

4.3. Герой целует лицо дочери, которое оказалось так близко. «Кусочками неба» называет глаза девочки за их ярко-голубой цвет.

4.4. Он счастлив, что война закончилась, что теперь он отец, а не солдат. Конечно, он говорит о дочери. «Такую» – маленькую, хрупкую, родную – всё, что для него обозначает новую, мирную жизнь.

4.5. Он рад, что вернулся и встретился с семьёй, но в то же время с грустью понимает, что больше четырёх лет герой был оторван от дома, от семьи, не видел, как растёт его дочь.

5.1. Молодой человек, лет 25–30 (потому что дочка ещё маленькая), солдат или младший офицер (потому что молодой и потому что с котелком), с медалями и орденами (потому что долго воевал), высокий, с большими руками (потому что подбрасывает дочку аж до неба, к звёздам), с синими глазами, как у дочери.

Итак, работа с произведениями о Великой Отечественной войне на занятиях с иностранными курсантами представляется весьма сложным и многогранным явлением педагогического процесса, предоставляющим обширное поле для реализации самых различных методов и приёмов, как инновационных, так и вполне традиционных. Кроме того, подобное соединение текстологической, социально-исторической и воспитательной составляющей призвано способствовать комплексному решению одной из главнейших задач военного учебного заведения – формированию личности будущего офицера, способного не только выполнять предстоящие служебные обязанности, но и продолжать свое военно-научное образование в различных областях знаний.

1. Кулибина Н. В. Уроки русского языка с использованием художественных текстов. Тексты лекций и образцы уроков (для зарубежных преподавателей русского языка). – М. : Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2011. – С. 222–240.
2. Гончаров В. М. Избранные произведения. Стихотворения, поэмы, лады. – М.: «Художественная литература», 1978. – 364 с.

Научное издание

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

Сборник материалов
IV Международной научно-практической конференции

Технический редактор *С. Н. Морозова*
Изготовление оригинал-макета – *Е. Л. Боброва*

Подписано в печать _____. Формат 60х90/16.
Бумага офсетная. Гарнитура «Таймс»
Печать трафаретная. Усл. печ. л. _____. Уч.-изд. л. _____.
Изд. № _____. Зак. № _____. Бесплатно.
Для внутриведомственного пользования.
Типография Филиала ВА МТО (г. Пенза),
Пензенского артиллерийского инженерного института.
440005, Пензенская обл., г. Пенза-5