

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ
Белорусский национальный технический университет

Факультет международного сотрудничества

**ЭТНОКУЛЬТУРНЫЙ
И СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ
В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКОВ
В НЕГУМАНИТАРНЫХ ВУЗАХ**

Сборник научных статей
III Международной научно-практической конференции

Минск, 30 марта 2023 г.

Минск
БНТУ
2023

УДК 811.161.1/3(082)

ББК 81.2я43

Э91

Редакционная коллегия:

канд. филол. наук, доцент *И. В. Будько* (ответственный редактор);
канд. филол. наук, доцент *И. В. Савицкая*;
старший преподаватель *Н. Л. Макаренко*;
старший преподаватель *Ю. А. Смирнова*;
преподаватель *А. П. Савченко*

Рецензенты:

зав. кафедрой теории и методики преподавания русского языка как иностранного филологического факультета БГУ,
д-р филол. наук, доцент *С. И. Лебединский*;
зав. отделом лексикологии и лексикографии Института языкознания имени Якуба Коласа ГНУ «Центр исследований белорусской культуры, языка и литературы» НАН Беларуси,
канд. филол. наук *Е. Н. Лантёнок*

Требования к системе:

IBM PC-совместимый ПК стандартной конфигурации, дисковод CDROM. Программа работает в среде Windows.

Открытие электронного издания проводится посредством запуска файла Конф. 2023 (ФМС – РКИ). Возможен просмотр электронного издания непосредственно с компакт-диска без предварительного копирования на жесткий диск компьютера.

Дата доступа в сети: 27.06.2023. Объем издания: 2,4 Мб. Заказ 553.

Белорусский национальный технический университет.

Пр-т Независимости, 65, г. Минск, Республика Беларусь.

Тел. (017) 293-92-16, факс (017) 292-71-73.

В сборник включены научные статьи, посвященные актуальным вопросам преподавания языков в вузах с учетом социо-лингвистической и этнокультурной составляющей учебного процесса.

Предназначен для широкого круга специалистов-филологов, работающих в высших учебных заведениях, а также для педагогов, методистов и научных работников.

Статьи печатаются в авторской редакции.

ISBN 978-985-583-925-6

© Белорусский национальный
технический университет, 2023

СОДЕРЖАНИЕ

<i>СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКОВ</i>	7
<i>Герасимова Н. А.</i> Использование сторителлинга на занятиях по РКИ на начальном этапе обучения.....	7
<i>Лемешевская О. Б.</i> Методические особенности дистанционного обучения.....	11
<i>Макаренко Н. Л.</i> Конвергенция современной русистики и практики преподавания русского языка как иностранного.....	17
<i>Машканцева С. В.</i> Специфика изучения глаголов в китайской аудитории на занятиях РКИ.....	24
<i>Приступа Я. В.</i> Обучение произношению на занятиях по русскому языку как иностранному.....	29
<i>Пусенкова Г. А.</i> Вопрос организации процесса обучения на современном этапе.....	33
<i>Сазонова Н. В.</i> Современные тенденции в практике преподавания РКИ.....	37
<i>Шарейко И. Л.</i> Использование современных цифровых ресурсов для создания образовательного контента нового поколения.....	41
<i>СПЕЦИФИКА ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ</i>	46
<i>Болбас Н. М., Котикова-Сабайда С. В.</i> Особенности артикуляционной базы русского языка на фоне иноязычных систем.....	46
<i>Болбас Н. М., Котикова-Сабайда С. В.</i> Особенности строения русского слога: дидактический аспект.....	51
<i>Вечер О. А.</i> Особенности и этапы работы с лексикой на уроках РКИ.....	55
<i>Гошка А. А.</i> Особенности глагольной системы в рамках русского языка как иностранного при обучении китайских студентов.....	58
<i>Котикова-Сабайда С. В.</i> Фонологический подход как основа обучения взрослых учащихся русскому произношению.....	64
<i>Панченко А. В.</i> Проблемы и перспективы языковой подготовки иностраннх студентов (этнополитологические аспекты).....	67
<i>Платоненко О. В.</i> Изучение причастий при обучении русскому языку как иностранному.....	74

<i>Савченко А. П.</i> Специфика проведения занятий по русскому языку как иностранному в китайской аудитории.....	80
<i>Сазонова Н. В., Белая А. Г.</i> Приемы работы с паронимами в практике преподавания РКИ.....	84
<i>Сазонова Н. В., Белая А. Г.</i> Технологии дистанционного обучения в практике преподавания РКИ.....	87
<i>Сычёва Е. С.</i> Междисциплинарный подход в обучении русскому языку как иностранному.....	91
<i>Тихоненко Е. В.</i> Система упражнений по теме «Глаголы движения» в практике преподавания русского языка как иностранного.....	94
<i>Ткаченко Н. Г.</i> Особенности преподавания русского языка узбекским студентам.....	99

<i>ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКА КАК ЯЗЫКА СПЕЦИАЛЬНОСТИ.....</i>	105
<i>Авад Зейнаб Аббас</i> Обучение иностранных студентов инженерной графике на русском языке.....	105
<i>Баско Н. В.</i> Словообразовательный подход в обучении иностранных студентов профессиональной лексике.....	111
<i>Гаврусева Л. А.</i> К вопросу о создании учебного пособия по научному стилю речи.....	119
<i>Горбачевский Д. А.</i> Применение особых методических приемов для усвоения специальных терминов при обучении иностранцев на подготовительном отделении технического вуза.....	123
<i>Кавцевич И. А., Будько И. В.</i> Смешанное обучение в практике преподавания биологии для иностранных слушателей довузовской подготовки.....	129
<i>Кавцевич И. А., Кавцевич В. Н., Титова Е. Т.</i> Формирование понятийного аппарата у иностранных слушателей при изучении биологии.....	136

<i>ЭТНОКУЛЬТУРНЫЙ И СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ПОДХОДЫ В ПРЕПОДАВАНИИ ЯЗЫКОВ.....</i>	144
<i>Белый В. В.</i> Культура речи в условиях двуязычия.....	144
<i>Бут-Гусаим С. Ф.</i> Изучение национального ономастикона в курсе русского языка как иностранного.....	147

<i>Ерошевич А. В.</i> Использование теории концептов в исследовательских работах лингвокультурологической направленности у студентов, изучающих русский язык как иностранный.....	154
<i>Касьянова В. М.</i> Расширение социокультурной компетенции при изучении русской грамматики (из опыта работы с иностранными магистрантами).....	160
<i>Лемешевская О. Б.</i> Сторителлинг на уроках РКИ как средство развития коммуникативных навыков студентов.....	167
<i>Лойко А. И.</i> Этнокультурный подход в преподавании философии в техническом университете на английском языке.....	173
<i>Макастрова Т. С.</i> Особенности работы с художественным текстом на уроках русского языка как иностранного.....	178
<i>Смирнова Ю. А.</i> Интертекстуальный код имен собственных в литературе постмодернизма.....	183
<i>Стрельцова Т. С.</i> Роль художественной литературы в преподавании русского языка как иностранного.....	187

<i>БЕЛАРУСКАЯ МОВА Ў КАНТЭКСЦЕ СУЧАСНЫХ ЛІНГВАДЫДАКТЫЧНЫХ ТЭНДЭНЦЫЙ</i>	194
<i>Будзько І. У.</i> Лексічныя асаблівасці прапаведніцкага падстылю канфесійнага стылю сучаснай беларускай мовы.....	194
<i>Гіруцкая Л. А.</i> Пра канцэпт сумленне ў беларускіх устойлівых выразах і афарыстычных выслоўях.....	203
<i>Касцючык В. М.</i> Аксіялагічны змест фразеалагізмаў і прыказак у мастацкім дыскурсе.....	209
<i>Макітрук С. М.</i> Найменні з кампанентам “податокъ”: анамасіялагічны аспект.....	217
<i>Мантур Е. Е.</i> Індывідуальна-авторскія неалогізмы в беларускаязычных поэтычскіх прайзвядзеннях і іх рускоязычныя эквіваленты.....	223
<i>Мяцельскі А. А.</i> Камп’ютарны жаргон у мове інжынера-праграміста.....	230
<i>Пятрова Н. Я.</i> Фарміраванне і развіццё беларускай спецыяльнай лексікі ў галіне сучаснай інфарматыкі і камп’ютарных тэхналогій.....	235
<i>Савіцкая І. У.</i> Прапаведніцкі падстыль як адна з разнавіднасцей канфесійнага стылю сучаснай беларускай мовы.....	241

<i>Савіцкая І. У., Сахончык А. П.</i> Студэнцкі слэнг як частка лексічнай сістэмы беларускай мовы.....	249
<i>Хазанова К. Л.</i> Рэгіянальны фальклор як крыніца фактычнага матэрыялу пры вывучэнні беларускай мовы.....	254
<i>Ярмоленка Э. В.</i> Даданыя дапаўняльныя сказы ў старабеларускай мове (на матэрыяле “Аповесці аб Баве”).....	258

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ.....264

<i>Лю Сюаньцзы</i> Исследования и практика смешанного онлайн-обучения на примере курса «Лексика».....	264
<i>Лян Чуньюй</i> Методика преподавания русского языка для студентов «нулевого уровня».....	267
<i>Пушкина Ж. А.</i> Сложности преподавания РКИ в китайской аудитории.....	271
<i>Сюй Кунь</i> Вспомогательные роли НКРЯ в преподавании сложноподчиненных предложений с придаточным изъяснительным.....	274
<i>Чжан Ваньи</i> Об аудировании и говорении в процессе обучения русскому языку студентов первого курса общедоступных курсов.....	279

ОБУЧЕНИЕ ЯЗЫКАМ В ЭПОХУ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ.....288

<i>Amanov M. E., Hanberdieva B. K.</i> Features of language learning in the era of information technology.....	288
<i>Babaeva A. A., Alashayeva A. B., Amanov M. E.</i> Digitalization of education is a requirement of the ime.....	295
<i>Аннасахедов Б. Н.</i> Подготовка учебно-методических материалов по языковому обучению студентов технических вузов.....	301
<i>Бабаханова Д. А., Собирова М. Ю.</i> Обучение языковым явлениям на основе анализа текста.....	307
<i>Казакбаева С. И.</i> Речевые акты извинения в русском и узбекском языках.....	313
<i>Казакбаева С. И.</i> Особенности формы обращения в русском и узбекском языках.....	318
<i>Камалова К. Ф.</i> Русский язык в техническом вузе: проблемы и перспективы.....	324

**СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ
В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКОВ**

УДК 811.161.1'243:378.147.091.3

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СТОРИТЕЛЛИНГА НА ЗАНЯТИЯХ ПО
РУСКИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ**

Герасимова Н. А., старший преподаватель
Белорусская государственная академия музыки
Минск, Республика Беларусь

Аннотация: в статье рассматривается технология сторителлинга на занятиях по русскому языку как иностранному, описываются этапы работы над созданием истории, приводятся примеры.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, сторителлинг, технология обучения, «скелет» истории, персонализация, увлекательная форма.

**THE USE OF STORYTELLING IN RUSSIAN AS A FOREIGN
LANGUAGE CLASSES AT THE INITIAL STAGE OF TRAINING**

Gerasimova N. A., senior lecturer
Belarusian State Academy of Music
Minsk, Republic of Belarus

Summary: the article deals with the technology of storytelling in the Russian as a foreign language classes, describes the stages of work on the creation of the story, gives examples.

Keywords: Russian as a foreign language, storytelling, learning technology, "skeleton" of a story, personalization, fascinating form.

Сторителлинг (англ. storytelling) – это коммуникационный и маркетинговый прием, который помогает донести информацию через рассказ или историю. Истории легко слушать и воспринимать,

интересно примерять на себя. Все учатся этому с детства, например, слушая и рассказывая сказки. Мы слышим истории каждый день: кто-то пересказывает свой разговор с начальником, кто-то делится впечатлениями от похода в театр и т. п. Мы слушаем истории других людей и сами в ответ рассказываем свои. Это означает, что мы все занимаемся сторителлингом.

Отцом сторителлинга как метода считается Дэвид Армстронг, который изложил его основы в книге «Руководство по улучшению работы». Этот руководитель большого концерна заметил, что работники плохо усваивают сухие и сложные инструкции, однако отлично воспринимают истории о том, как конкретные сотрудники его компании справлялись с трудностями в критических ситуациях, находили необычных клиентов. Армстронг собрал интересные истории у подчиненных и издал сборник. Это был совершенно новый формат инструкции: с героями, деталями, эмоциями, моралью.

Сторителлинг работает в бизнесе, помогая продать товар или услугу. Однако преподаватели РКИ воспользовались этим методом для повышения интереса студентов к изучению языка. Можно сказать, что сторителлинг – это педагогическая технология, основанная на применении историй с оговоренной структурой и интересным героем, которая направлена на решение вопросов обучения, развития и воспитания. Много полезной информации об этом методе можно найти на сайте «Сторителлинг в РКИ: эффективно и нескучно» (<https://storytellingrussian.com>).

Работа с историей включает три этапа: объяснение новых слов и выражений; создание истории; чтение и обсуждение.

На первом этапе незнакомые слова и выражения переводятся на родной язык студентов. Затем можно составить несколько словосочетаний или предложений. Можно пояснить новые слова с помощью жестов, картинок, видео.

На втором этапе создается сама история с помощью вопросов и ответов. Преподаватель заранее подготавливает «скелет» (короткую версию). Например: *Это мальчик. Он живет в У него есть Он хочет Он пошел Ему понравилось Он мечтает* Исходная история может трансформироваться и обрести детали при помощи вопросов (Как зовут мальчика? Где он живет? С кем? Какая вещь у него есть? Как часто он ...? Кем он хочет стать? Куда он пошел?) К примеру: *Это мальчик Витя. Он живет в маленьком*

городе с родителями и сестрой. У него есть старая гитара отца. Каждый вечер он занимается игрой на ней. Витя хочет стать хорошим гитаристом и выступить в разных городах. Он пошел в музыкальную школу и нашел интересного преподавателя. Мальчику понравилось брать уроки у профессионального музыканта. Он мечтает побывать в разных странах на гастролях.

На третьем этапе обучаемые читают свои истории (у каждого получается уникальная). Преподаватель задает уточняющие вопросы, сравнивает истории. Обучаемые задают вопросы друг другу. Если преподаватель сочтет нужным, может быть выбрана самая интересная история. Для снятия психологических препятствий не делается акцент на грамматических и речевых ошибках.

Преподаватели русского языка как иностранного БГАМ давно и плодотворно используют технологию рассказывания в двух вариантах: студентам предлагается «скелет» истории и перечень вопросов. Например, преподаватель предлагает создать рассказ «Мои новые друзья». «Скелет» таков: *«Меня зовут Я приехал(а) в Минск в ... и учусь в Здесь я познакомился (познакомилась) с ... и Это мои новые друзья. ... – это мой новый друг. Ему ... лет (год, года). Сейчас он учится в ..., его специальность Раньше он учился в Он хочет стать добрый (трудолюбивый, умный, способный, талантливый, общительный, веселый) человек. Он много занимается в классе и дома. В свободное время он любит Мы вместе ... [1, с. 39]. И вопросы: Как вас зовут? Где вы учитесь? С кем вы познакомились? Кто ваш новый друг? Сколько ему лет? Где он учится сейчас? Какая его специальность? Где он учился раньше?» и т. д. Каждый слушатель пишет и рассказывает свою историю. Если в группе 10–11 человек, то столько разнящихся в деталях историй и будет создано и выслушано. Происходит персонализация истории, под которой мы понимаем введение в историю каких-то подробностей или деталей, которые отражают реальную жизнь или реальные интересы слушателей. Заметим, что в данном случае простая короткая история лучше сложной и длинной. Чтобы свободно и уверенно говорить по-русски, многое нужно отработать до автоматизма, а сторителлинг позволяет много раз повторить изучаемые слова и конструкции в увлекательной форме.*

Сторителлинг может использоваться периодически, а может включаться в учебный курс целой сюжетной линией. Это особенно

актуально на долгосрочных программах. Можно придумать историю, которая будет служить мостиком между модулями курса. Один из вариантов – «История Золушки»: 1. Джон приехал в незнакомый город из маленькой деревни. 2. Он поступил в университет и познакомился с новыми друзьями. 3. Джон весело проводит свободное время. 4. Джон делает покупки в магазине. 5. Джон пошел на день рождения к подруге. 6. Джон нашел престижную работу. 7. Его мечты и планы на будущее.

К каждой истории можно привязать определенную лексику и грамматику. Например, к теме 1 изучается лексика: транспорт, городская инфраструктура, глаголы движения, направления движения; предложный и винительный падежи; конструкции «Где находится ...?», «Где можно купить ...?», «Куда вы ходили ...?», «Что вы видели ...?», «Что есть в ...?» и др. Используется принцип всплывающей грамматики: минимальное объяснение правила, максимальное использование его в активном говорении.

На уроке сторителлинга преподаватель задает очень много разнообразных вопросов, которые стимулируют обучаемых добавлять новые подробности к истории, помогают развивать речь, говорить свободно, избавиться от страха перед аудиторией.

Для этой методики очень важно создать доброжелательную атмосферу на занятии. Успех в обучении иностранному языку во многом заключается в личности преподавателя, его открытости, креативности, любви к людям, которых он обучает. Сторителлинг сближает участников, это важный элемент в построении доверия. Если мы знаем истории других людей, мы относимся к ним с большим пониманием и сочувствием.

Список использованных источников

1. Герасимова, Н. А. Говорим по-русски везде: практикум для иностранных слушателей подготовительного отделения / Н. А. Герасимова, О. М. Буркова, С. В. Машканцева / под ред. Е. В. Михайловой. – Минск: БГАМ, 2021. – 140 с.

УДК 811.161.1

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Лемешевская О. Б., преподаватель

Белорусский национальный технический университет

Минск, Республика Беларусь

Аннотация: в статье рассматриваются важные аспекты эффективной организации учебного процесса на дистанционной основе, обсуждаются особенности планирования и проведения занятий, подходы к организации коммуникации и взаимодействия между преподавателями и студентами, а также методы мотивации и поддержки учащихся на дистанционном курсе. Также рассмотрены различные методы и технологии, которые могут быть использованы для создания интерактивной и динамичной образовательной среды.

Ключевые слова: дистанционное обучение, методические особенности, цели дистанционного обучения, коммуникативная составляющая процесса обучения, достоинства и недостатки дистанционного обучения.

METHODOLOGICAL FEATURES OF DISTANCE LEARNING

Lemeshevskaya O. B., lecturer

Belarusian National Technical University

Minsk, Republic of Belarus

Summary: the article considers important aspects of effective organisation of the learning process on a distance learning basis, discussing the specifics of planning and conducting classes, approaches to organising communication and interaction between teachers and students, as well as methods of motivating and supporting students on a distance learning course. Various methods and technologies that can be used to create an interactive and dynamic educational environment are also considered.

Keywords: distance learning, methodological features, aims of distance learning, communicative component of the learning process, advantages and disadvantages of distance learning.

Дистанционное обучение на сегодняшний день является одной из важнейших тенденций в развитии образования и уже достаточно давно занимает свое место в системе образования XXI века. Современные технологии и возможности, которые предоставляет дистанционное обучение, делают его одним из наиболее эффективных и удобных способов получения образования [7, с. 52].

Дистанционное обучение позволяет избежать ограничений, связанных с географическим расположением учебных заведений и ограничениями во времени, что существенно расширяет доступность образования для различных категорий населения.

Однако, чтобы говорить о том, что дистанционная форма обучения является «образовательной системой XXI века», необходимо учитывать не только технологические возможности, но и методологические подходы, которые используются в этой форме обучения. Такие подходы включают, например, активное и самостоятельное обучение, проблемно-ориентированное обучение, проектную деятельность, кооперативное обучение и т. д.

Множество целей дистанционного обучения делают образование более доступным, гибким и индивидуализированным для студентов, а также дают возможность использовать новые технологии для повышения качества образования. Эта форма обучения позволяет студентам получать знания и навыки без необходимости физически присутствовать на лекциях или занятиях. Вместо этого, студенты могут использовать различные технологии, такие как видеоконференции, интерактивные онлайн-курсы, форумы обсуждения и т. д. для связи с преподавателями и соучениками и получения доступа к учебному материалу [6, с. 21].

Существуют и другие трактовки понятий дистанционного обучения и образования, которые отражают многообразие подходов к их пониманию.

Одна из таких трактовок, например, может быть связана с акцентом на использование информационно-коммуникационных технологий в обучении. Так, дистанционное обучение может трактоваться как форма обучения, основанная на использовании различных средств электронной коммуникации.

Другая трактовка может быть связана с акцентом на асинхронность обучения. В этом случае дистанционное обучение может пониматься

как форма обучения, которая позволяет обучаемому осуществлять учебный процесс в удобное для него время и в нужном темпе [5, с. 81].

Также может быть трактовка, которая подчеркивает глобальную ориентацию дистанционного обучения, позволяющую получать образование из любой точки мира, независимо от географического расположения учебного заведения или обучаемого.

Трактовки понятий дистанционного обучения и образования могут различаться в зависимости от контекста и акцента в каждом конкретном случае.

Дистанционное обучение может использоваться в различных областях образования, от начального до высшего образования и профессионального обучения [7, с. 53].

Дистанционное обучение – это образовательный процесс, в котором студенты и учителя не находятся в одном месте и взаимодействуют друг с другом через технологии, такие как интернет, видеоконференции и электронная почта [2, с. 77].

Отметим особенности дистанционного обучения.

Гибкость. Дистанционное обучение предоставляет студентам возможность учиться в любое удобное для них время и место. Это может быть особенно полезно для людей, которые имеют загруженный график работы и жизни.

Индивидуализация. Дистанционное обучение может быть более индивидуализированным, чем традиционная форма обучения, поскольку студенты могут учиться в своем собственном темпе и повторять материал, который им трудно усваивать [7, с. 54].

Необходимость самостоятельности. Дистанционное обучение требует большой самодисциплины и самостоятельности со стороны студента. Он должен самостоятельно планировать свое время, следить за дедлайнами и инициировать общение с учителем или однокурсниками при необходимости.

Использование технологий. Дистанционное обучение основано на использовании технологий, таких как веб-сайты, видеоконференции, онлайн-форумы и т. д. Студенты должны быть готовы использовать эти технологии и иметь необходимые технические навыки.

Ограниченность общения. При дистанционном обучении меньше возможностей для непосредственного общения и взаимодействия между студентами и преподавателями. Однако, многие дистанцион-

ные курсы включают в себя такие формы как видеоконференции и онлайн-форумы, чтобы обеспечить обратную связь и возможность общения.

Проблемы с мотивацией. Из-за неимения возможности личного присутствия студенты могут испытывать трудности с мотивацией. Однако преподаватели могут помочь студентам оставаться мотивированными, предоставляя им поддержку и регулярную обратную связь.

Однако в дистанционном обучении имеются свои методические особенности, которые отличаются от традиционных форм обучения. Некоторые из методических особенностей дистанционного обучения включают в себя:

1. Использование информационно-коммуникационных технологий.
2. Индивидуализация обучения.
3. Активное использование самостоятельной работы студентов: дистанционное обучение требует от студентов большой самостоятельности и самодисциплины, чтобы организовывать свое время и выполнять задания без присутствия преподавателя. Поэтому в дистанционном обучении активно используется самостоятельная работа студентов, которая может включать выполнение домашних заданий, чтение лекций и материалов, а также участие в онлайн-дискуссиях и форумах.
4. Развитие информационной грамотности. В дистанционном обучении студенты развивают свои навыки информационной грамотности, так как им приходится работать с большим объемом информации, искать необходимые материалы в сети, анализировать и оценивать их качество и достоверность.
5. Фокус на результате. В дистанционном обучении большое внимание уделяется результату обучения. Знания студентов оцениваются по выполнению заданий и прохождению тестов, что позволяет оценить уровень знаний студентов и понимания ими материала [6, с. 26].

Несмотря на многие преимущества, дистанционное обучение имеет и некоторые недостатки, которые могут повлиять на качество обучения и учебный процесс. Некоторые из главных недостатков дистанционного образования включают в себя:

1. Ограниченность межличностного взаимодействия: дистанционное обучение может не обеспечивать такое же количество межличностного взаимодействия, как традиционное присутственное обучение, что может приводить к ощущению отчуждения и ухудшению качества обучения.

2. Необходимость самостоятельной организации и самодисциплины.

3. Ограничения в доступе к практическим занятиям: дистанционное обучение может ограничивать доступ студентов к практическим занятиям, лабораторным работам и другим формам активной практики, что может негативно сказаться на качестве обучения.

4. Ограничения в использовании оборудования и технологий: требует наличия высокоскоростного интернета, современного компьютера и другого оборудования, что может ограничивать доступность для некоторых студентов.

5. Ограниченность возможностей для социальной адаптации: студенты не имеют таких же возможностей для взаимодействия с другими студентами и преподавателями, как при традиционном обучении [5, с. 92].

Итак, дистанционное обучение имеет ряд недостатков, которые могут повлиять на качество обучения и учебный процесс. Однако многие из этих недостатков могут быть уменьшены или устранены с помощью правильной организации и планирования обучения, а также использования современных технологий и методов обучения.

Но при всем при этом дистанционное обучение имеет множество достоинств, которые делают его привлекательным как для образовательных организаций, так и для самих обучающихся. Некоторые из основных достоинств дистанционного обучения:

1. Позволяет обучаемым изучать материалы в удобное для них время и темпе, что дает возможность совмещать учебу с работой, семейной жизнью и другими обязательствами.

2. Обучение происходит в онлайн-среде, что позволяет изучать материалы из любой точки мира, не выходя из дома.

3. Не требует обучающихся посещать занятия в аудитории, что позволяет экономить время и снижать затраты на дорогу и проживание в другом городе.

4. Имеется возможность использования различных форматов обучения, таких как видео лекции, онлайн-тесты, групповые дискуссии и т. д.

5. Позволяет обучаемым выбрать программу обучения, которая наилучшим образом соответствует их потребностям и уровню подготовки.

Подведем итог. Одним из основных преимуществ дистанционного обучения является то, что студенты могут выбирать удобное для себя время, а также могут изучать темы в соответствии со своими интересами и потребностями. Кроме того, дистанционное обучение часто является более доступным, поскольку не требует переезда для проживания в другом городе или стране. Также в дистанционном обучении большую роль играет самостоятельная работа обучающегося. Обучаемый получает задания и материалы для изучения, и основную работу по усвоению их должен выполнять самостоятельно. Это означает, что в процессе дистанционного обучения большая ответственность ложится на самого обучающегося. Он должен быть мотивирован, организован, дисциплинирован и готов работать самостоятельно, не ожидая постоянного контроля и направления со стороны преподавателя.

Однако это не означает, что преподаватель не играет важной роли в дистанционном обучении. Напротив, он является главным источником информации, который предоставляет обучающему материалы, задания и контрольные вопросы для самостоятельной работы. Кроме того, преподаватель обязан оказывать поддержку обучающему, отвечая на вопросы, устраняя возникающие трудности и предоставляя обратную связь на выполненную работу.

Таким образом, дистанционное обучение имеет множество преимуществ и достоинств, которые делают его привлекательным для широкой аудитории обучающихся.

Список использованных источников

1. Анализ цифровых образовательных ресурсов и сервисов для организации учебного процесса школ / И. А. Карлов [и др.]. – М.: НИУ ВШЭ, 2020. – 72 с.
2. Боброва, И. Дистанционное образование / И. Боброва. – М.: LAP Lambert Academic Publishing, 2022. – 162 с.
3. Власова, Е. А. Адаптивное планирование численного состава кафедр в дистанционном образовании / Е. А. Власова. – М.: Синергия, 2020. – 533 с.
4. Казакова, Т. Ю. Психолого-педагогическое сопровождение дистанционного образования учащихся / Т. Ю. Казакова // Начальное образование. – 2017. – № 1. – С. 25–28.

5. Карманова, Е. В. Дистанционное образование в условиях компетентного подхода: монография / Е. В. Карманова. – М.: ФЛИНТА, 2017. – 159 с.

6. Колбышева, С. И. Организация учебной деятельности слушателей дистанционной формы обучения / С. И. Колбышева. – Минск: РИПО, 2016. – 41 с.

7. Никуличева, Н. В. Дистанционное обучение: организационные формы для работы с обучающимися / Н. В. Никуличева // Справочник заместителя директора школы. – 2016. – № 4 – С. 52–57.

8. Никуличева, Н. В. Интернет-ресурсы для подготовки дистанционного курса / Н. В. Никуличева // Справочник заместителя директора школы. – 2016. – № 4 – С. 58–61.

9. Турнецкая, Е. Л. Реализация элементов дистанционных образовательных технологий в учебном процессе образовательного учреждения / Е. Л. Турнецкая // Технологическое и художественное образование учащейся молодежи: проблемы и перспективы: материалы VII Всерос. науч.-практ. конф., 2018, г. Уфа. – Уфа, 2018. – С. 178–183.

10. Ускова, О. А. Дистанционная форма обучения русскому языку как иностранному: проблемы и перспективы / О. А. Ускова, Л. В. Ипполитова // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Серия: Образование и педагогические науки. – 2017. – № 5. – С. 42–50.

УДК 81-13

КОНВЕРГЕНЦИЯ СОВРЕМЕННОЙ РУСИСТИКИ И ПРАКТИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Макаренко Н. Л., старший преподаватель

Белорусский национальный технический университет

Минск, Республика Беларусь

Аннотация: в статье дается краткий обзор теории современного русского языка и отдельных лингвистических концепций, способных быть полезными в курсе преподавания русского языка как иностранного.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, русистика, лингвистика, фонетика, морфология, грамматика, синтаксис, стилистика, семантика, концепция, теория.

CONVERGENCE OF MODERN RUSSIAN STUDIES AND PRACTICE OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Makarenko N. L., senior lecturer
Belarusian National Technical University
Minsk, Republic of Belarus

Summary: the article provides a brief overview of the theory of the modern Russian language and individual linguistic concepts that may be useful in the course of teaching Russian as a foreign language.

Keywords: russian as a foreign language, russian studies, linguistics, phonetics, morphology, grammar, syntax, stylistics, semantics, concept, theory.

Русский язык как иностранный – отдельная научная дисциплина, которая включает сложную систему знаний и методических приемов. Эта система кардинально отличается от методики преподавания русского языка как родного и содержит существующие в современной русистике способы и стратегии описания языкового материала на различных уровнях: фонетическом, морфологическом, синтаксическом, дискурсивном.

Методология РКИ как наука выделяет проблемные для всех категорий иностранцев явления языка, оценивает релевантность различных способов описания материала на каждом этапе его освоении – начальном, среднем, продвинутом; учит приемам создания собственных описаний языкового материала, оптимальных для той или иной группы иностранных учащихся.

Современный русский язык с точки зрения методики его преподавания иностранцам как дисциплина содержит все уровни языка – фонетику, морфологию, синтаксис, стилистику – и базируется на таких дисциплинах, как введение в современную лингвистику, формальное представление естественного языка, функциональные модели в естественном языке и, наконец, на самой методике преподавания.

Рассмотрим проблематику языковых явлений русского языка на каждом уровне его структуры относительно преподавания иностранцам.

Первый уровень – фонетика – имеет ряд подуровней. Так, на фонологическом подуровне необходимо классифицировать ошибки иностранных учащихся в произношении и собрать отрицательный материал при обучении произношению, обратив внимание на интерференцию и иностранный акцент [1].

На втором подуровне полезно будет рассмотреть фонетическую транскрипцию и артикуляционную классификацию звуков. К основным принципам фонетической транскрипции относятся типы транскрипции, принятые в русистике. В артикуляционной классификации звуков необходимо иметь представление об устройстве речевого аппарата и артикуляционных профилях звуков, артикуляционной базе и артикуляционном укладе русского языка [2].

На подуровне сегментной фонетики можно показать типологические особенности русского вокализма и консонантизма, трудности в постановке произношения ударных гласных, их качественные и количественные позиционные изменения [3].

К типологическим особенностям русского консонантизма относятся противопоставления согласных по месту и способу образования. Необходимо выявить признаки глухости-звонкости русских согласных и особенности их функционирования в иноязычном акценте; твердость-мягкость согласных, палатализацию и веляризацию, разграничения в произношении сочетаний типов *та – тя – тья*. Кроме того, важно обратить внимание на сложные сочетания согласных, ассимиляцию, позиционные изменения согласных по четырем основным признакам [4].

На подуровне суперсегментной фонетики может быть правильным изучить схему редукции (слог, фонетическое слово и ударение, просодический центр и основные ритмические модели русского слова), синтагму, интонацию и интонационные средства: изменение частоты основного тона, паузу и синтагматическое членение фразы, основные типы интонационных конструкций (ИК), смысловоразличительную роль типов ИК и передвижений интонационного центра [5].

С трудностями преподавания фонетики в иностранной аудитории преподавателю поможет справиться знание звуковых систем

языков мира в сравнении с СРЯ, международного фонетического алфавита (IPA), вокалических и консонантных систем языков мира и их типологии, а также типологической фонологии и основных типологических особенностей русского языка.

Далее рассмотрим, чем может быть полезна теоретическая лингвистика. Во-первых, общая теория языка и типология позволяет выделить универсальное и специфическое в языке. Во-вторых, достижения современной теоретической лингвистики могут позволить выбрать подход к преподаванию – когнитивный или коммуникативный, на основе чего преподаватель создаст структуру урока.

В курсе грамматики на уровне морфологии мы изучаем основные принципы русского словоизменения. При изучении именного словоизменения особого внимания требуют родительный падеж множественного числа существительных, адъективный тип склонения, местоимения *этот, тот, весь*. В курсе глагольного словоизменения трудные случаи представляют собой глагольные основы, классы глаголов, образование видов глагола, императива, а также образование причастий и деепричастий.

При изучении имени существительного на разных этапах освоения РКИ требуется обратить особое внимание на способы кодирования референциального статуса. При освоении падежной системы важны модель управления, валентность, базовые и периферийные падежные значения.

Глагол как морфологическая единица изучается в системе наклонения, времени, вида, залога и актантажной деривации, а также его форм (причастия и деепричастия). Вид глагола можно рассматривать, опираясь на однокомпонентную или двухкомпонентную теорию вида, для чего необходимо установить их преимущества и недостатки с точки зрения преподавания русского языка как иностранного.

Локативные конструкции в русском языке изучаются в рамках противопоставления *где? – куда? – откуда?* и локативных предлогов. Темпоралы – как способы падежного маркирования смысла *когда?* При этом даются предложные конструкции с семантикой времени.

Синтаксис русского языка с точки зрения его преподавания иностранцам часто дается как субъектно-предикатная система. При этом парадигма, лежащая в основе госстандартов по русскому языку, имеет достоинства и недостатки [13]. Как альтернативу препода-

даватель вправе выбрать вербоцентрический подход. Он ярко описан у Люсьена Теньера в «Основах структурного синтаксиса» [10].

Кроме того, в курсе синтаксиса необходимо обратить внимание на генитивные отношения в русском языке, вводя генитивные конструкции на разных этапах освоения РКИ (конструкции с внешним посессором: синтаксис или семантика), а также определительные отношения и понятие «когнитивной сопряженности», изложенное А. Е. Кибриком в «Лингвистической реконструкции когнитивной структуры» и «Константах и переменных языка» [9]. Изучение сложносочиненного предложения сопряжено с семантикой союзов *a – u – no*.

Сложноподчиненное предложение классифицируем по способам выражения логических отношений: причина, следствие, уступка. При изучении относительного предложения широко распространен (и оправдан) прием релятивизации: клаузы с союзным словом *который* vs причастие. Трудности у иностранцев вызывает построение сложных предложений с формами сослагательного наклонения, трансформации предложений с формами сослагательного наклонения, модель управления с глаголами желания, глаголами речи и мысли, а также способы передачи чужой речи.

Стилистика русского языка – важная ступень в его освоении. Здесь изучается семантика различных частей речи, предикатов и предметных имен, их семантические роли и прототипы, семантические и синтаксические валентности, семантическая структура: асерция, пресуппозиция, наблюдатель, модальная рамка.

В рамках полисемии на всех этапах овладения русским языком определяются критерии выделения значений, даются типы полисемии, объясняются методы сравнения. В рамках синонимии изучаются устройство синонимического ряда с определением доминанты, а также различные части речи с точки зрения синонимии. Кроме того, формируются навыки пользования корпусами, скетчами, словарями.

Концепция лексических функций «Смысл ↔ Текст» И. А. Мельчука и А. К. Жолковского легла в основу изучения устойчивой сочетаемости и свойств коллокатов [6]. Особое внимание можно уделить семантической мотивации и фразеологизации в лексических функциях, а также лексическим функциям OPER, MAGN и др.

Структуру фразеологических единиц и синтаксические фраземы изучаем в рамках типов фразем по В. В. Виноградову [14]. В ходе работы выделяем семантическое и культурное во фразеологии, обращая внимание на семантический потенциал разных опорных слов в разных языках.

В рамках прагматики и языкового этикета уделим внимание коммуникативному кодексу и его основоположнику Грайсу (максимы Грайса) [12]. Дадим определение дейксису и рассмотрим его прагматические переменные речевого акта: пространственный дейксис, временной дейксис, личный дейксис, социальный дейксис. Разберем, что такое индикативные символы, шифтеры, и их роль в языковой структуре [15].

На продвинутом этапе обучения вводим понятие дискурса, изучаем его виды, классификацию и структуру. Выявляем основные механизмы – когезию и когеренцию; разбираем его информационную структуру, делаем разговорный анализ. Находим дискурсивные факторы и «мягкую» грамматику. Определяем когнитивные модели дискурса.

Изучение триады Фреге не будет лишним на продвинутом и углубленном этапах обучения. Здесь можно дать понятие референции и анафоры, определить факторы, влияющие на выбор референциального выражения (РВ) при первом упоминании и при повторной номинации (анафорические РВ), актуализировать понятие социального дейксиса, активации/доступности. Необходимо обозначить семантический вес референта в дискурсе, определить его синтаксическую и семантическую роль.

Таким образом, обращение к теории современной лингвистики облегчит РКИ-сту путь достижения цели – научить иностранца пользоваться русским языком в любой коммуникативной ситуации.

Список использованных источников

1. Григорьев, Е. И. Звуки речи и их коммуникативная функция / Е. И. Григорьев, В. М. Тычинина; Тамбовский гос. ун-т им. Г. Р. Державина. – Тамбов, 2006. – 122 с.
2. Кодзасов, С. В. Общая фонетика / С. В. Кодзасов, О. Ф. Кривнова; Российский гос. гуманитарный ун-т. – М., 2001. – 592 с.

3. Поварова, И. А. Онтогенетические аспекты становления интонационной стороны речи / И. А. Поварова, Е. А. Щепилова // Онтогенез речевой деятельности: норма и патология. – М.: Прометей, 2005. – С. 364–373.

4. Потапова, Р. К. Функционально-речевая специфика просодии и семантики / Р. К. Потапова // Речевые технологии. – 2014. – № 1–2. – С. 3–21.

5. Светозарова, Н. Д. Интонационная система русского языка / Н. Д. Светозарова. – Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1982. – 176 с.

6. Мельчук, М. Языки славян. культур, 2007; Мельчук, И. А. Русский язык в модели «Смысл ↔ Текст» // Wiener slawistischer Almanach. Sonderband 39. М.; Вена, 1995.

7. Кибрик, А. Е. Константы и переменные в языке / А. Е. Кибрик. – СПб.: Алетейя, 2003. – 719 с.

8. Кибрик, А. Е. Лингвистическая реконструкция когнитивной структуры / А. Е. Кибрик // Вопр. языкознания. – 2008. – № 4. – С. 51–77.

9. Кибрик, А. Е. Очерки по общим и прикладным вопросам языкознания (универсальное, типовое и специфичное в языке) / А. Е. Кибрик. – М.: Изд-во МГУ, 1992.

10. Теньер, Л. Основы структурного синтаксиса. – М., 1966. – 656 с.

11. Mel'čuk, Igor A. & Zholkovsky Alexander K. 1984. Explanatory Combinatorial Dictionary of Modern Russian. Vienna: Wiener Slawistischer Almanach.

12. Грайс, Г. П. Логика и речевое общение / Г. П. Грайс // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. 16. Лингвистическая прагматика. – М.: Прогресс, 1985. – С. 216–234.

13. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://gct.msu.ru/docs/A2_standart.pdf. – Дата доступа: 25.04.2023.

14. Виноградов, В. В. Основные понятия русской фразеологии как лингвистической дисциплины / В. В. Виноградов // Избр. труды. Лексикология и лексикография. – М., 1974. – С. 123–139.

15. Филлмор 1997 – Филлмор Ч. J. Лекции по дейксису. Стэнфорд: CSLI, 1997.

УДК 811.161.1

СПЕЦИФИКА ИЗУЧЕНИЯ ГЛАГОЛОВ В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ

Машканцева С. В., старший преподаватель
Белорусская государственная академия музыки
Минск, Республика Беларусь

Аннотация: статья посвящена специфике изучения глагольной системы русского языка на занятиях РКИ в китайской аудитории с учетом этнокультурных особенностей. Рассматриваются сходства и различия глагольных систем русского и китайского языков, причины возникновения ошибок при употреблении глаголов, предлагаются пути преодоления возникающих трудностей.

Ключевые слова: глагол, русский язык, китайский язык, РКИ, этнокультурный подход.

THE SPECIFICITY OF STUDYING VERBS IN THE CHINESE AUDIENCE AT RFL LESSONS

Mashkantseva S. V., senior lecturer
Belarusian State Academy of Music
Minsk, Republic of Belarus

Summary: the article is devoted to the specifics of studying the verbal system of the Russian language in Russian as a foreign language classes in a Chinese audience, taking into account ethnocultural characteristics. The author examines the similarities and differences between the verbal systems of the Russian and Chinese languages, the causes of errors in the use of verbs, and suggests ways to overcome the difficulties that arise.

Keywords: verb, Russian language, Chinese language, Russian as a foreign language, ethnocultural approach.

В настоящее время ведущей тенденцией в преподавании русского языка как иностранного является этнокультурная направленность обучения, поскольку человек с рождения находится в рамках стереотипов родного языка, национальной культуры. Различия языков заключаются в мышлении их носителей, в специфике восприятия окружающего ми-

ра. Язык – это «объединенная духовная энергия народа... понятная всем говорящим и возбуждающая в них примерно одинаковую энергию... Разные языки – это отнюдь не различные обозначения одной и той же вещи, а различные видения ее» [1, с. 349].

При обучении русскому языку как иностранному преподаватель не только использует современные методы и технологии, но и адаптирует их к конкретному контингенту учащихся, учитывает специфику и национальные традиции той или иной страны. Этноориентированный подход к обучению РКИ позволяет преподавателям лучше понять иностранных студентов, определить наиболее эффективные формы и методы обучения, найти и обосновать трудности, с которыми сталкивается тот или иной этнос, помочь студентам адаптироваться в новой социокультурной среде [2, с. 41].

В русском языке глагол является центром высказывания и носителем основной семантической и грамматической нагрузки, поэтому центральное место на уроках РКИ отводится именно глаголу. В русском языке глагол изменяется в настоящем и будущем времени по лицам и числам, в прошедшем времени – по родам и числам. Часть русских глаголов имеют постфикс *-ся* и являются возвратными. В русском языке глаголы бывают несовершенного или совершенного вида, тем самым включается сема «нерезультативности, процесса» или «результативности, завершенности процесса».

Поскольку китайский язык является языком изолирующего типа, в нем отсутствуют формы словоизменения, нет четких морфологических показателей, характеризующих каждую часть речи. Одно и то же слово может выступать одновременно в роли имени существительного, прилагательного и глагола. «В китайском языке члены предложения не имеют определенных морфологических показателей и синтаксическая функция обычно зависит от места, занимаемого им в предложении. Поэтому в китайском языке существует определенный порядок слов» [3, с. 90]. Грамматические отношения в предложении выражаются порядком слов, поэтому структура предложения чаще всего соответствует схеме: «субъект – предикат – второстепенные члены предложения». В русском языке, принадлежащем к синтетическому типу, позиции главных и второстепенных членов предложения не фиксированы, могут варьироваться.

В китайском языке, как и в русском, глагол является центром предложения, каждая составная часть которого связана с глаголом.

Глаголы в китайском языке, в отличие от русского, не спрягаются, не имеют категории вида, времени, лица и рода. Для разных лиц и времен в китайском языке всегда используется одна и та же форма глагола. Видовременные отношения выражаются с помощью немногочисленных глагольных суффиксов. Также временные значения могут передаваться с помощью отрицаний, различных для разных времен [3, с. 28].

Следует отметить, что эмоционально-экспрессивный компонент присутствует в значениях глаголов в обоих языках. Глаголы в китайском языке отличаются высокой образностью и метафоричностью. Чтобы понять значение глагола, необходимо «сложить» смысл, выражаемый несколькими иероглифами. Образность и метафоричность русских глаголов зависят от стилистической окрашенности, которая достигается аффиксацией или использованием фразеологизмов.

Различия в системах двух языков весьма значительны, поэтому ошибки учащихся в употреблении глаголов связаны прежде всего с грамматическими категориями, которые отсутствуют в родном языке. Например, в китайском языке глаголы движения не дифференцируются по признаку однонаправленность/разнонаправленность. Чтобы принять эту особенность русского языка, китайским студентам приходится, по сути, изменить собственную языковую картину мира. По этой же причине им трудно понять грамматические особенности переходных и непереходных глаголов. В китайском языке нет возвратных глаголов, что влечет за собой замену возвратных глаголов невозвратными. Например:

Я родил в 1999 году. (Правильно: *Я родился в 1999 году.*)

Магазин находит в центре города. (Правильно: *Магазин находится в центре города.*)

Он недавно женил. (Правильно: *Он недавно женился.*)

Среди ошибок употребления глаголов у китайских студентов также можно назвать пропуск возвратного местоимения. Например: *Я плохо чувствую, у меня болит голова* (пропущено слово *себя*).

В русском языке достаточное количество безличных глаголов (в том числе и многозначных), несвойственных китайскому языку. В связи с этим преподаватель постоянно сталкивается с разнообразными ошибками, обусловленными многозначностью, переносным значением, грамматическими особенностями этих глаголов, с одной стороны, и влиянием родного языка иностранного студента, с другой. Ошибки

проистекают не столько от непонимания значения формы глаголов состояния, сколько от смешения форм, на первый взгляд близких, но совершенно различных по своему употреблению.

При переводе на китайский язык нелегко передать нюансы значений переходных глаголов без приставок и с приставками. Китайским студентам также трудно дифференцировать значения пространственных приставок *до-*, *пере-*, *про-* и др. Нередко студенты заменяют правило русской грамматики китайским – в результате имеет место синтаксическая или морфологическая ошибка.

Затруднения в изучении названной темы на продвинутом этапе появляются и потому, что нередки случаи расхождения между ранее изученным теоретическим материалом и практическими случаями употребления. В первую очередь это касается явления многозначности слов.

На наш взгляд, для успешного усвоения материала и исключения трудностей процесс обучения РКИ должен включать следующие компоненты: этнокультурную направленность, коммуникативность, связь урока с жизненными ситуациями, интерактивность, использование технических средств обучения, активность каждого иностранного студента, доброжелательную атмосферу.

В системе образования Китая главным подходом в обучении является выполнение упражнений по модели, поэтому следует обращать внимание на такой вид работы, особенно на начальном этапе. Практика показывает, что китайские студенты достаточно легко выполняют упражнения на подстановку слов и словосочетаний.

Помимо упражнений и заданий общего типа следует разрабатывать систему этноориентированных заданий с учетом не только типологических особенностей языка, но и сходства и различий мировоззрения, традиций, менталитета, типичного поведения китайцев. Так, китайцы с уважением относятся к старшим, вежливы и учтивы к родителям. При изучении глаголов можно использовать, например, диалог «Визит к родителям», в котором китайские студенты должны будут расспросить своих родителей об их эмоциональном и физическом состоянии.

В силу национальных особенностей для китайцев трудными являются задания на обсуждение каких-либо проблем. В связи с этим моделирование ситуаций, диалоги, интерактивные игры – все будет способствовать развитию самостоятельности учащихся, снижать их

эмоциональное напряжение, мотивировать к дальнейшему обучению. Для развития устной речи китайских студентов необходимо использовать коммуникативно-ситуативные методы работы. Это поможет научить учащихся высказывать свое мнение, вызвать интерес к материалу, добиться его запоминания путем использования личных знаний на практике. Поскольку китайцы очень азартны, следует активно использовать на занятиях игровой компонент.

Китайские студенты относятся к той категории учащихся, которые боятся ошибиться. В этом случае следует неудачи обратить в юмор, научить воспринимать процесс обучения более легко из-за отсутствия знаний. Следует регулярно в процессе обучения пополнять знания о русском (белорусском, славянском) менталитете, традициях, обычаях.

Поскольку уроки иностранного языка в первую очередь направлены на общение, следует избегать фраз, которые в современной повседневной жизни не звучат. Так гораздо эффективнее усвоить иностранную речь.

Основная задача при обучении заключается в формировании умения учащихся использовать полученные знания в типовых речевых ситуациях. Следует обратить особое внимание на то, как хорошо иностранные учащиеся смогут понять эту тему, насколько успешно смогут применить полученный материал на занятии и в общении с носителями русского языка. Например, можно предложить следующие диалоги или инсценировки: «В театре», «Визит к врачу», «Ужин в ресторане», «На остановке» и др.

Также при работе с китайскими студентами следует использовать их морально-этическую мотивацию и стимулирование личных достижений, чередовать групповые и индивидуальные формы работы, адаптировать методы и технологии обучения к китайской аудитории. Все это поможет избежать ошибок при обучении, научит китайских студентов высказывать свое мнение, повысит интерес к русскому языку, поможет применять полученные знания в практике общения.

Таким образом, глагол как часть речи в русском и китайском языках имеют большие различия. У китайских студентов возникает ряд трудностей при изучении и употреблении глаголов, поскольку культуры и системы языков двух стран сильно отличаются, отсюда возникают ошибки, обусловленные грамматическими категориями, которые отсутствуют в китайском языке.

Решить вышеназванные проблемы может помочь этнокультурный подход в обучении РКИ, который предполагает изучение социолингвистических особенностей русского и китайского языков, опор на систему культурных и социальных ценностей. Для успешного усвоения семантических и грамматических особенностей системы русских глаголов следует проводить обучение с обязательной опорой на родной язык, с учетом культурной специфики. При этом преподаватель должен обращать внимание на сходства или различия языков. Такой подход к изучению иностранного языка позволяет развить личность и ее самосознание, приобрести положительный языковой и культурный опыт.

Список использованных источников

1. Гумбольдт, В. Язык и философия культуры / В. Гумбольдт. – М.: Прогресс, 1985. – 452 с.
2. Пугачёв, И. А. Этноориентированная методика в поликультурном преподавании русского языка как иностранного: монография / И. А. Пугачёв. – М.: РУДН, 2011. – 284 с.
3. Горелов, В. И. Грамматика китайского языка / В. И. Горелов. – Издание 2-е, перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1982; – 278 с.

УДК 811.161.1

ОБУЧЕНИЕ ПРОИЗНОШЕНИЮ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Приступа Я. В., преподаватель

*Белорусский государственный университет информатики
и радиоэлектроники
Минск, Республика Беларусь*

Аннотация: в статье приведены варианты способов организации работы над формированием умений и навыков произношения на занятиях по русскому как иностранному.

Ключевые слова: обучение, русский язык как иностранный, орфоэпические нормы, произношение, формирование.

PRONUNCIATION TRAINING IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSES

Pristupa Y. V., lecturer

*Belarusian State University of Informatics and Radioelectronics
Minsk, Republic of Belarus*

Summary: the article presents options for ways to organize work on the formation of pronunciation skills and abilities in classes in Russian as a foreign language.

Keywords: teaching, Russian as a foreign language, orthoepic norms, pronunciation, formation.

На занятиях по русскому языку как иностранному (РКИ) произношение играет очень важную роль. Правильное произношение позволяет говорить более четко и понятно, а также производить правильное ударение в словах. Обучение произносительным нормам на занятиях по РКИ имеет несколько важных факторов:

1) улучшение коммуникации: правильное произношение помогает улучшить понимание и коммуникацию с носителями языка;

2) уменьшение ошибок: неверное произношение может привести к неправильному пониманию смысла слов;

3) повышение уверенности: правильное произношение помогает повысить уверенность и улучшить речь;

4) подготовка к жизни за пределами аудитории: правильное произношение позволяет иностранным обучающимся лучше представлять себя в любой ситуации, в которой они будут говорить на неродном языке;

5) приобретение культурных знаний: правильное произношение помогает слушателям понять тонкости произношения, связанные с культурными нормами, что является важным компонентом изучения языка.

Обращаясь к вопросу обучения нормам произношения, можно отметить, что воспитание произносительно-слуховой культуры предлагает две стороны: формирование слуховых умений и формирование артикуляционно-произносительных умений. В соответствии с этим выделяются упражнения двух типов:

1) упражнения, направленные на развитие слуховой культуры;

2) упражнения, направленные на развитие произносительной культуры.

Первый тип упражнений имеет преимущественно аналитический характер, поскольку при их выполнении осуществляется переход от непосредственного, нерасчлененного восприятия звукового потока речи к его расчленению и оценке. Упражнения второго типа носят преимущественно синтетический характер, так как предполагают мобилизацию всех фонетических знаний и умений для оформления звуковой стороны речи. Взаимосвязь этих двух типов упражнений очевидна: воспитание произносительной культуры возможно лишь в опоре на слуховые навыки, и наоборот, поэтому часто упражнения носят смешанный аналитико-синтетический характер [1].

К аналитическим упражнениям, направленным на развитие речевого слуха, относятся:

1. Упражнения, вырабатывающие умения на слух определять звуковой состав слова, не смешивать звучание с написанием, например: *В чем проявляется расхождение между написанием и произношением таких слов, как «счет», «шить», «жать», «сучно», «конечно»?*

Разновидностью такого рода заданий является фонетико-графический разбор, который приучает четко определять звуковой состав слова, разграничивая звуки и буквы, что активно способствует сознательному усвоению многих орфоэпических норм.

2. Упражнения, вырабатывающие умение на слух определять место ударения в слове, воспитывающие чувство речевого ритма.

3. Упражнения, вырабатывающие умения оценивать звуковой состав слова с точки зрения орфоэпических норм.

К основным упражнениям аналитического типа, способствующим развитию слуховой культуры, относятся:

1. Упражнения, вырабатывающие умения правильно воспринимать и оценивать интонационную структуру фазы, например: *Послушайте предложения и определите, в каком из них наблюдается более резкое повышение тона и с чем это связано?*

2. Упражнения, вырабатывающие умения оценивать фразу с точки зрения ее благозвучия и звуковой выразительности [2].

Следующие два типа упражнений направлены на развитие произносительной культуры:

1. Упражнения, вырабатывающие навыки нормативного произношения звуков и нормативной постановки ударения.

2. Упражнения, направленные на формирование артикуляционно-произносительных навыков.

При первом типе упражнений студентам-иностранцам предлагается произнести слово и вслушаться в его звуковой состав или, наоборот, проанализировав звуковую форму слова, произнести его правильно.

При втором типе рекомендуются следующие упражнения:

а) произнесите несколько раз подряд сочетания слов так, чтобы все гласные слышались отчетливо;

б) прочитайте отчетливо следующие строчки с повторяющимися звуками.

При проведении любого упражнения, направленного на развитие произносительного навыка, очень эффективным вспомогательным средством может служить запись устных ответов на диктофон или обмен голосовыми сообщениями в мессенджерах: в собственной речи, услышанной как бы со стороны, обучающемуся легче обнаружить орфоэпические и артикуляционные недочеты.

Можно предложить обучающимся упражнения, которые призваны развивать речевой слух и формировать у них устойчивые орфоэпические умения и навыки.

Наиболее уместными при формировании правильной речи иностранных слушателей могут быть следующие несколько упражнений:

1) упражнения, направленные на орфоэпический разбор слова. Целью таких упражнений является развитие речевого слуха иностранных обучающихся, выработка умений слышать звучащее слово, например:

– *подумать и решить, произносится ли данное слово всегда и во всем одинаково или по-разному;*

– *посмотреть в словаре, какое произношение считается верным;*

– *произнести слово вслух правильно;*

2) упражнения, предполагающие знание слушателей некоторых наиболее важных норм произношения, ударения. Цель подобных упражнений – создать условия для осознанного усвоения норм орфоэпии, воспитать потребность в речевом самосовершенствовании;

3) упражнения, вырабатывающие умение воспроизводить слова правильно, с учетом имеющихся орфоэпических помет. Их цель – научить иностранных слушателей грамотно читать написанное.

4) упражнения с предварительной орфоэпической подготовкой, осуществляемой самими обучающимися. Они предусматривают обозначение ударения и произношения в словах, вызывающих затруднения.

Наиболее значимое место при обучении произношению отводится устной форме работы, так как звуковая сторона речи является предметом орфоэпии [3].

Таким образом, для обучения произношению требуется специальная система упражнений, построенная с учетом того теоретического материала, который должны усвоить обучающиеся в процессе изучения курса РКИ, и направленная на формирование умений и навыков правильного произношения.

Важно также понимать, что произношение необходимо постоянно отрабатывать и совершенствовать, поэтому на занятиях по русскому языку как иностранному преподавателю необходимо регулярно работать над данной темой.

Список использованных источников

1. Брызгунова, Е. А. Звуки и интонация русской речи. Лингвонный курс для иностранцев / Е. А. Брызгунова. – 3-изд. – М., 1977. – 315 с.
2. Методика развития речи на уроках русского языка: книга для учителя / Н. Е. Богуславская [и др.]; под ред. Т. А. Ладыженской. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1991. – 240 с.
3. Львов, В. В. Обучение нормам произношения и ударения в средней школе: 5–9 кл.: книга для учителя / В. В. Львов. – М.: Просвещение, 1989. – 144 с.

УДК 372.881.111.1

ВОПРОС ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Пусенкова Г. А., старший преподаватель
Белорусский государственный университет
Минск, Республика Беларусь

Аннотация: в статье поднимается вопрос организации процесса обучения в современных условиях. Отмечается необходимость поиска новых форм обучения, вызванных ситуациями экстраординар-

ного характера. Рассматриваются некоторые проблемы традиционных и перспективных форм обучения.

Ключевые слова: глобальная пандемия, гибридное обучение, мотивация.

THE QUESTION OF ORGANIZING THE LEARNING PROCESS AT THE PRESENT STAGE

Pusiankova H. A., senior lecturer

Belarusian State University

Minsk, Republic of Belarus

Summary: the article raises the problem of organizing the learning process in modern conditions. The author notes the need to search for new forms of education caused by situations of an extraordinary nature. Some problems of traditional and perspective forms of education are considered.

Keywords: global pandemic, hybrid learning, motivation.

Период на стыке XX и XXI века можно охарактеризовать двумя словами: «турбулентность» и «неопределенность». В новейшей истории человечества за последнее двадцатилетие произошло множество серьезных потрясений: социоприродные катаклизмы, глобальный финансовый кризис, изменения в геополитической обстановке, эпидемия коронавируса и т. д. В условиях глобальной пандемии, вызванной COVID-19, все мировое образовательное сообщество было поставлено перед фактом срочного и тотального «вынужденного дистанта», что в скором времени привело к пониманию того, что дистанционное обучение имеет ряд ограничений и неудобств, по крайней мере, на первых порах. Период пандемии закончился и наступил период восстановления – период новой нормальности, в котором активно внедряются новые форматы обучения.

Сегодня становится актуальной задача поиска новой формы организации учебного процесса, которая успешно справилась бы с вызовами в процессе обучения в перспективе. Прогнозируя форматы образования ближайшего будущего, необходимо учитывать ведущие тренды в области цифровых и информационных технологий. Согласно ежегодному докладу Innovative Pedagogy 2022 года, пред-

ставленному учеными Института образовательных технологий в Открытом университете (Великобритания) в сотрудничестве с другими международными исследователями, были выявлены десять тенденций, где одной из ведущих было обозначено гибридное обучение [1]. Сущность его заключается в комбинаторике трех пространств образовательного процесса: синхронного, онлайн, асинхронного. В связи с этим актуальным «становится запрос на новую дидактику, новые модели построения всего процесса обучения, программы, оценивание и т. д.» [2, с. 140]. В нашем понимании гибридное обучение должно быть открытым и безопасным, предоставлять равные возможности для студентов, максимально целесообразно использовать различные каналы коммуникации.

Главное отличие гибридного обучения от любого другого вида – параллельное и бесшовное сочетание онлайн-обучения с очным, что, в свою очередь, может привести к более высокой эффективности при условии качественной методологической подготовки преподавательского состава, технологической оснащенности и стратегической осмысленности процесса. Гибридный формат – это еще большие возможности для доставки контента, чем те, что предоставляет чистый онлайн или офлайн. Эксперты отмечают еще один значительный плюс – гибридный формат позволяет не только убрать физические границы между странами, но и может привести вузы к новому витку сотрудничества, однако это потребует значительных усилий и перестройки.

Перестройка учебного процесса под офлайн, смешанный с онлайн-ом, требует изменений не только в оснащении аудитории, но и в рабочей практике преподавателей. Для оптимальной работы преподавателя нужна поддержка, возможность учиться и постепенно осваивать новые инструменты. При этом оптимально подбирать «такие инструменты, которые соответствовали бы принципу простоты и удобства использования для всех участников процесса обучения» [2, с. 141]. «В настоящее время существует огромное количество различных ресурсов, средств и методов, способных кардинально изменить образовательный процесс, сделать его современным, интересным и эффективным» [3, с. 378].

Особую озабоченность для гибридных форматов представляет мотивация. «Чтобы обучение было успешным, необходимо вызвать положительное отношение обучаемого к содержанию и процессу

обучения, которое формируется в процессе общения, через которое происходит обмен духовными ценностями с участниками образовательного процесса. Кроме этого, отношение обучаемого к предмету во многом определяется его отношением к преподавателю, который его преподает. Чем лучше налажен психологический контакт обучающегося с преподавателем, тем выше вероятность создания благоприятной обучающей среды и вовлеченности обучающихся в процесс обучения» [4, с. 297].

Необходимо отметить ведущую роль преподавателя в организации всего процесса обучения с учетом изменяющихся условий и тенденций в современном мире. Прежде всего преподаватель сам должен быть достаточно мотивирован и заинтересован в успешной организации совместной деятельности. Современный преподаватель должен быть готов к изменению своего методического мышления вследствие различного рода вызовов и нововведений. Постоянный творческий поиск рациональных форм, средств и методик для организации продуктивной учебно-познавательной деятельности может быть залогом успешного достижения поставленных целей обучения в современных условиях.

Список использованных источников

1. Kukulska-Hulme, A., Bossu, C., Charitonos, K., Coughlan, T., Maina, M., Ferguson, R., FitzGerald, E., Gaved, M., Guitert, M., Herodotou, C., Prieto-Blázquez, J., Rienties, B., Sangrà, A., Sargent, J., Scanlon, E., Whitelock, D. (2022). *Innovating Pedagogy 2022: Open University Innovation Report 10*. Milton Keynes: The Open University.

2. Пусенкова, Г. А. Модель HYFLEX и ее дидактический потенциал в процессе обучения / Г. А. Пусенкова // *Современные тенденции языкового образования: опыт, проблемы, перспективы: сборник статей участников IV Международной научно-практической конференции (28 марта 2022 г.)* / науч. ред. Л. Н. Набилкина, отв. ред. Д. Л. Морозов; Арзамасский филиал ННГУ. – Арзамас: Арзамасский филиал ННГУ, 2022. – С. 140–142.

3. Пусенкова, Г. А. Геймификация как средство повышения мотивации обучающихся / Г. А. Пусенкова, И. Л. Шарейко // *Актуальные проблемы гуманитарного образования: материалы VIII Междунар.*

науч.-практ. конф., Минск, 22–23 окт. 2021 г. / Белорус. гос. ун-т; редкол.: О. А. Воробьева (гл. ред.) [и др.]. – Минск, 2021. – С. 378–382.

4. Пусенкова Г. А. Особенности организации дистанционного обучения / Г. А. Пусенкова // Рахимовские чтения – 2021. – Уфа, 2021. – С. 296–298.

УДК 811.161.1(06)

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

Сазонова Н. В., преподаватель

*Белорусский национальный технический университет
Минск, Республика Беларусь*

Аннотация: современная ситуация в мире и в образовании в частности, а также изменившийся тип мышления современных молодых людей требуют от преподавателя поиска и применения в практике новых форм и методов обучения, подходящих в определенный момент в конкретной ситуации. В статье сделан анализ наиболее эффективных из них.

Ключевые слова: новые тенденции и методы обучения РКИ, сторителлинг, обучающие сайты в Интернете, инфографика, креолизация, подход Station Rotation.

CURRENT TRENDS IN THE PRACTICE OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Sazonova N. V., lecturer

*Belarusian National Technical University
Minsk, Republic of Belarus*

Summary: the current situation in the world and in education in particular, as well as the changed type of thinking of modern young people, require the teacher to search for and apply in practice new forms and methods of teaching that are suitable at a certain moment in a particular situation. The article analyzes the most effective of them.

Keywords: new trends and methods of teaching Russian as a foreign language, storytelling, online learning sites, infographics, creolization, Station Rotation approach.

Распространение IT-технологий в жизни, в том числе в образовании, клиповое мышление молодых людей поколений Y и особенно Z (так называемых «цифровых аборигенов»), а также необходимость проведения занятий по РКИ в режиме дистанционного обучения во время пандемии COVID-19 и в постпандемийное время вынуждают преподавателей искать новые универсальные формы и методы обучения, пригодные для аудиторного занятия и в формате онлайн-урока.

Рассмотрим некоторые наиболее интересные тенденции в практике преподавания.

1. Метод сторителлинга.

Это обучение владению языком через чтение и рассказывание историй. Выделяют 3 этапа работы с историями:

1) объяснение значений слов (приемы: пояснение с помощью жестов, введение новой лексики путем предъявления мини-историй в утрированном замедленном темпе и переводом незнакомой лексики на язык учащихся);

2) рассказ истории (вопросно-ответная беседа, когда преподаватель мотивирует учащихся на создание коллективной истории);

3) чтение и обсуждение дополнительных текстов (направлен на закрепление, поэтому в этих текстах должна повторяться лексика, выученная на 1 и 2 этапах).

Особенность методики заключается в повторении лексики в каждой форме работы, что будет способствовать усвоению материала. Весь грамматический материал должен быть разделен на новый и изученный. Новый вводится на родном языке учащихся в начале работы.

Использование метода сторителлинга возможно только творчески преподавателями. Рассказывание историй – один из способов вызвать у человека желание говорить. Этому способствуют следующие приемы: а) сознательное ограничение грамматики и вокабуляра; б) отслеживание понимания учащимися информации; в) интервальное повторение лексики; г) соединение повторения со свежей информацией; д) запоминание лексики и грамматических конструкций на конкретном материале [1, с. 38].

Для создания открытой атмосферы в аудитории необходимо объяснить правила работы на родном языке студентов или на языке-посреднике, создавать совместные образы и жесты изучаемого материала, менять темп или вид деятельности при угасании интереса.

2. Инфографика на уроках РКИ.

Инфографика – это графический способ подачи информации; одна из форм графического и коммуникативного дизайна.

Активное использование инфографики стало иметь место в связи с повышенной визуализацией при подаче информации. Информация, представленная в виде инфографики, усваивается эффективнее за счет ограниченного объема лексической составляющей и визуализации деталей. А поскольку инфографика объединяет знаки разных семиотических систем: вербальные, графические, числовые – иностранные обучающиеся воспринимают текст эмоционально и рационально [3, с. 41].

Существует 3 типа инфографики:

- 1) аналитическая (создана на основе аналитических материалов и представляет собой обзор социальных опросов);
- 2) новостная (конкретная новость в оперативном режиме);
- 3) реконструкции (воссоздает динамику событий в хронологическом порядке. Этот тип является значительным средством активизации устной речи).

Метод инфографики пригоден при работе со студентами уровней А1–С2.

3. Креолизация текстов.

Креолизованный учебный текст – особый дидактический продукт, образованный путем соединения словесного ряда (вербальный компонент) и визуального элемента (невербальный компонент) [5, с. 100].

Креолизация – использование картинок, фотографий, мемов, цветowych вставок, таблиц, схем.

Этот метод сегодня является неотъемлемым признаком коммуникации вообще и учебной информации в частности. Выступая в качестве удобной формы предъявления необходимой учебной информации, креолизованный текст является еще и новым способом ее усвоения [5, с. 105].

4. Подход Station Rotation.

Для проведения занятия, основанного на этом подходе, используются разные электронные ресурсы. Station Rotation по сути включает в себя 4 «станции»: чтение, письмо, говорение, аудирование. Преподаватель выступает в роли фасилитатора (способствует определенной группе людей в осознании своих целей).

На этапе чтения читается текст с вопросами после для проверки понимания, которые могут быть открытыми/закрытыми, истинными/ложными. На этапе аудирования обычно слушают аудиоклип, смотрят видео на YouTube или слушают песню на русском языке. На этапе говорения можно опубликовать устные подсказки для учащихся во время ответов на ряд вопросов или в процессе диалога друг с другом [4, с. 414].

По сути все «станции» учащиеся проходят самостоятельно, следуя за подсказками или прибегая к помощи преподавателя. Такая самостоятельность и автономность при выполнении заданий позволяет работать в комфортном для каждого темпе, вернуться к выполненному ранее, повторить недодуманное, послушать диалог или песню несколько раз.

Подход Station Rotation имеет ряд преимуществ:

- 1) учебная производительность учащихся увеличивается во время смены «станций»;
- 2) позволяет преподавателю выступать в роли посредника.

Когда учащиеся работают и переходят от «станции» к «станции», появляется возможность проверить каждого отдельного студента, увидеть их прогресс, приоритеты в «станциях» и проанализировать причины последних [4, с. 415].

В завершение отметим, что никакие ультрасовременные платформы обучения и интерактивные формы и методы не умаляют и не отменяют традиционной формы проведения занятий, живого контакта с обучаемыми, сиюминутного реагирования на течение занятия и возникающие нестандартные ситуации. В связи с этим видится целесообразным применять на аудиторном занятии по РКИ те формы и метода интерактивного обучения, которые наиболее близки преподавателю и обучающимся и пригодны на данном этапе обучения русскому языку.

Список использованных источников

1. Ковалёнок, С. В. Метод сторителлинга для мотивации и успешного овладения русским языком как иностранным / С. В. Ковалёнок // Национально-культурный компонент в тексте и языке. – Минск: МГЛУ, 2020. – С. 37–42.
2. Козловцева, Н. А. Реализация принципов обучения РКИ в социальной сети INSTAGRAM / Н. А. Козловцева, Н. Н. Толстова // Русский язык за рубежом. – 2021. – № 2. – С. 70–76.
3. Мезит, А. Э. Опыт использования инфографики на уроках РКИ / А. Э. Мезит // Русский язык за рубежом. – 2021. – № 3. – С. 41–48.
4. Троцюк, С. Н. Применение электронных образовательных ресурсов в обучении РКИ / С. Н. Троцюк // РКИ: лингвометодическая образовательная программа. – Белгород: БелГУ, 2021. – С. 412–417.
5. Черкашина, Т. Т. Образовательная и коммуникативная функции креолизованного текста / Т. Т. Черкашина, Н. С. Новикова // Русский язык за рубежом. – 2022. – № 3. – С. 99–106.

УДК 372.881.111.1

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ЦИФРОВЫХ РЕСУРСОВ ДЛЯ СОЗДАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КОНТЕНТА НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

Шарейко И. Л., старший преподаватель
Белорусский государственный университет
Минск, Республика Беларусь

Аннотация: в статье рассматриваются основные подходы к формированию инновационной образовательной среды современного вуза путем внедрения цифровых образовательных ресурсов. Проанализированы основные характеристики и возможности использования сервиса по созданию интерактивных рабочих листов Wizer.me в высшей школе.

Ключевые слова: цифровые образовательные ресурсы, реструктуризацию образовательного пространства, интерактивный рабочий лист.

USING MODERN DIGITAL RESOURCES TO CREATE NEW GENERATION EDUCATIONAL CONTENT

Shareika I. L., senior lecturer

Belarusian State University

Minsk, Republic of Belarus

Summary: the article considers the main approaches to the formation of an innovative educational environment at a modern university through the introduction of digital educational resources. The main characteristics and possibilities of using the service for creating interactive worksheets Wizer.me in higher education are analyzed.

Keywords: digital educational resources, educational space restructuring, interactive worksheet.

Глобальный эксперимент по использованию дистанционных технологий в реализации очной формы получения высшего образования позволил специалистам оценить потенциал цифрового обучения и подтолкнул их к поиску прогрессивных стратегий для решения методических проблем, направленных на повышение качества современного образования. На наш взгляд, преобразования должны включать комплексную модернизацию различных аспектов учебно-познавательного процесса за счет потенциала цифровых ресурсов с ориентацией на достижение максимально эффективного образовательного результата. Цифровые технологии сами по себе не ведут к улучшению качества образования, но могут стимулировать появление новых педагогических практик, обеспечивающих заинтересованность и вовлеченность обучаемых на всех этапах познавательной деятельности – от первоначального знакомства с учебным контентом до решения актуальных профессионально-ориентированных задач [1, с. 167].

В настоящее время в виртуальном обучающем пространстве существуют различные веб-ресурсы, способные эффективно дополнить традиционный образовательный процесс. Больше нет необходимости

ограничиваться одним форматом, характерным для определенного типа занятий. Преподаватель может и должен «реструктурировать учебное пространство для обеспечения самореализации каждого студента в соответствии с его личными возможностями и предпочтениями, используя современные цифровые образовательные ресурсы» [2, с. 354]. При этом оптимально подбирать такие инструменты, которые «соответствовали бы принципу простоты и удобства использования, чтобы переход от физической реальности к виртуальной среде был максимально бесшовным без обременения техническими проблемами» [3, с. 141]. Примером использования подобных ресурсов является интерактивный рабочий лист, представляющий собой цифровое средство для организации самостоятельной учебной деятельности обучающихся на основе веб-инструментов и сетевых серверов. Данный элемент ИКТ выгодно отличается от других образовательных ресурсов совокупностью свойств, которые делают его привлекательным для использования. Во-первых, возможность бесплатного (или частично бесплатного) доступа ко всем инструментам сервиса и ко всем заданиям, представленным в открытой галерее и доступным для дальнейшего использования или редактирования. Во-вторых, наличие готовых шаблонов, позволяющих создавать абсолютно новые интерактивные рабочие листы или разрабатывать свои на основе существующих.

Среди инновационных образовательных ресурсов по созданию интерактивных рабочих листов следует отметить сервис Wizer.me, который является свободным, простым и быстрым инструментом для преподавателей, заинтересованных в создании современных дидактических материалов с целью активизации учебной деятельности обучаемых и повышения мотивационной составляющей образовательного процесса.

В открытой галерее сервиса Wizer.me содержится огромная коллекция готовых интерактивных рабочих листов по различным предметам и на разных языках, дизайн которых был тщательно разработан, с тем чтобы пользователи могли выбрать соответствующий фон и подходящие темы, отформатировать шрифт и определиться с цветовой гаммой.

Собственный контент создается во внутреннем редакторе и включает следующие виды заданий: открытый ответ (Open Question), множественный выбор ответа (Multiple Choice), текст с

заполнением пропусков (Blanks), соединение текста и картинки (Fill on an Image), установление соответствия (Matching), работа с таблицами (Table) или с готовым текстом (Text), классификация (Sorting), добавление интерактивного задания со сторонних ресурсов (Embed), групповое обсуждение заданной темы (Discussion), поиск слов по теме из буквенной матрицы (Word Search Puzzle). Кроме этого, сервис Wizer.me позволяет пользователю добавлять в задания рабочего листа мультимедийные файлы (Video, Voice, Image). Несомненным достоинством предлагаемого сервиса является возможность представления ответа на задание не только в текстовом или графическом формате, но также в виде аудио- или видеофайла, расширяя границы взаимодействия всех участников образовательного процесса.

Интерактивные рабочие листы Wizer.me предоставляют возможность провести рефлексию с помощью готовых вариантов либо предложить свои собственные. На сервисе представлены как текстовые шаблоны (Question Bank: What is one takeaway you learned? How did you overcome a challenge with this assignment? What did you enjoy about the assignment? etc.), так и графические, в виде популярных значков в социальных сетях, например «палец вверх» или «палец вниз».

В зависимости от поставленной задачи, интерактивные листы могут использоваться на различных этапах занятия: для актуализации фоновых знаний и постановки проблемы, для введения и/или закрепления нового материала, для осуществления контроля или самоконтроля, для проведения рефлексии или в качестве альтернативного домашнего задания. Именно многофункциональность использования интерактивных средств позволяет сделать обучение более гибким и динамичным, а образовательный процесс лично значимым и управляемым. Каждый обучающийся получает возможность работать с учетом индивидуальных образовательных потребностей, в собственном темпе, варьируя количество времени и сил, затраченных на получение желаемого результата. Включение в обучение заранее подготовленных педагогом цифровых ресурсов предусматривает реструктуризацию образовательного пространства для обеспечения самореализации каждого студента в соответствии с его личными возможностями и предпочтениями и, следовательно, полностью соответствует требованиям высшей школы к подготовке специалиста нового поколения.

Список использованных источников

1. Шарейко, И. Л. Актуальные вопросы организации дистанционного обучения в условиях цифровой трансформации системы образования / И. Л. Шарейко // Современные тенденции языкового образования: опыт, проблемы, перспективы: материалы III Междунар. науч.-практ. конф., Арзамас, 29 марта 2021 г. / Науч. ред. Л. Н. Набилкина, отв. ред. Д. Л. Морозов; Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета имени Н. И. Лобачевского. – Арзамас, 2021. – С. 167–170.

2. Пусенкова, Г. А. Выявление и внедрение передовых практик смешанного обучения в процессе преподавания английского языка в период пандемии covid-19 / Г. А. Пусенкова, И. Л. Шарейко // Актуальные проблемы гуманитарного образования: материалы VII Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 22–23 окт. 2020 г. / Белорус. гос. ун-т; редкол.: С. А. Важник (гл. ред.) [и др.]. – Минск, 2020. – С. 351–357.

3. Пусенкова, Г. А. Модель Нуflex и ее дидактический потенциал в процессе обучения / Г. А. Пусенкова // Современные тенденции языкового образования: опыт, проблемы, перспективы: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф., Арзамас, 28 марта 2022 г. / Науч. ред. Л. Н. Набилкина, отв. ред. Д. Л. Морозов; Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского. – Арзамас, 2022. – С. 140–142.

**СПЕЦИФИКА ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ
ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ**

УДК 811.161.1

**ОСОБЕННОСТИ АРТИКУЛЯЦИОННОЙ БАЗЫ РУССКОГО
ЯЗЫКА НА ФОНЕ ИНОЯЗЫЧНЫХ СИСТЕМ**

**Болбас Н. М., старший преподаватель,
Котикова-Сабайда С. В., старший преподаватель**
*Белорусский национальный технический университет
Минск, Республика Беларусь*

Аннотация: в статье рассматривается значимость овладения особенностями артикуляционной базы русского языка при обучении учащихся-иностранцев нормативному русскому произношению.

Ключевые слова: артикуляция иноязычных звуков, установка речевых органов, выполнение произносительных движений, произносительные навыки.

**FEATURES OF THE ARTICULATION BASE OF THE RUSSIAN
LANGUAGE IN THE BACKGROUND OF FOREIGN
LANGUAGE SYSTEMS**

**Bolbas N. M., senior lecturer,
Kotikova-Sabaida S. V., senior lecturer**
*Belarusian National Technical University
Minsk, Republic of Belarus*

Summary: the article discusses the importance of mastering the features of the articulatory base of the Russian language when teaching for-
eign students the normative Russian pronunciation.

Keywords: articulation of foreign sounds, placement of speech organs, performance of pronunciation movements, pronunciation skills.

Исследуя теоретические вопросы изучения иностранных языков, лингвисты акцентируют внимание на значимости фонетического аспекта – материальной стороны языка: образование звуков и порождение произносительной стороны речи. Произносительная сторона речи каждого конкретного языка уникальна, прежде всего, характерным артикуляционным укладом органов речи и имеет свои отличительные особенности: в одних языках используются преимущественно одни уклады, в других – другие, различна степень напряженности артикуляционных укладов, характер работы голосовых связок и т. д. Основой «для правильного овладения» артикуляцией иноязычных звуков и «необходимым условием» для их восприятия на слух, орудием, облегчающим и ускоряющим процесс обучения, как утверждает Л. В. Щерба [6], и ключом к овладению рядом аналогичных фонетических элементов, по мнению И. М. Логиновой [4], в изучаемом языке служит артикуляционная база. Все эти произносительные навыки – и уменьшение напряжения произносительных органов, и озвончение, и смягчение согласных, как ориентирует С. И. Бернштейн, – усваиваются не методом «полной индукции» от отдельных звуков, а как общий принцип произносительного поведения [1].

Именно специфические черты артикуляционной базы, как отмечают исследователи, создают определенные, порой непреодолимые для взрослых учащихся трудности при овладении произношением вновь изучаемого языка.

Необходимо отметить, что в научной и методической литературе отсутствует единое мнение о том, что следует считать артикуляционной базой. В наиболее общем виде, как определяет С. И. Бернштейн, она складывается из общих признаков, отличающих произношение данного языка от произношения других языков [1].

В другой интерпретации артикуляционную базу следует понимать как единство определенных артикуляций, свойственных данному языку, и артикуляционного уклада, определенной установки речевых органов, обеспечивающих правильное и наиболее экономное выполнение произносительных движений [4].

Сопоставляя артикуляционные базы русского и других языков, и отмечая ряд их отличительных черт, С. И. Бернштейн, Е. А. Брызгунова, С. В. Кодзасов, И. М. Логинова [1, 2, 3, 4] и др. выделяют следующие характерные особенности артикуляционной базы русского языка:

1. Основная особенность артикуляционной базы русского языка связана с движением языка «вперед-назад», может неоднократно меняться в слове и характеризуется двумя укладами: 1) мягко-передним, при котором тело языка продвинуто вперед, кончик языка упирается в нижние зубы, губы растянуты в стороны (этот уклад является основой постановки всех мягких согласных и гласных [и], [е]; [а], [э] (при нейтральном положении губ); 2) твердо-задним: тело языка отодвинуто назад и напряжено в задней части (основа постановки всех твердых согласных и гласных [у], [о], [ы]).

2. В качестве первостепенной важности, как отмечает С. И. Бернштейн, отличающей русскую артикуляционную базу, выступает отсутствие фонетического признака различия слов по признаку долготы и краткости гласных (данный признак функционально значим для фонетических систем, например, французского, немецкого, персидского, английского и других языков) [1].

3. Не менее важная характеристика русской артикуляционной базы связана с большой подвижностью губ при произнесении гласных: губы энергично вытягиваются в «трубочку» – [у], растягиваются в «улыбке» – [и], округляются – [о]. Так, в китайском языке губы плотнее прижаты к зубам и несколько напряжены; в целом для китайской артикуляции характерна меньшая подвижность губ, но отмечается их большая напряженность. Если в русском языке лабиализацию имеют гласные заднего ряда, то в вокалической системе французского языка преобладают лабиализованные гласные переднего ряда.

4. Артикуляция гласных в русском языке имеет достаточно широкий диапазон: между артикуляцией гласного переднего ряда [и] и гласными заднего ряда [у] и [о] большое артикуляционное пространство. Гласные [о] и [ы] характеризуются как дифтонгоиды.

Положение органов речи при произношении русских гласных отличается неустойчивостью, меньшей напряженностью в сравнении с образованием гласных, например, в немецком, английском, французском языках, где положение органов речи остается неизменным от начала до конца произношения звука.

5. Специфической особенностью произношения русских гласных является их подчинение согласным: согласный влияет на гласный, проникает в его артикуляцию (особенно под воздействием мягких согласных), а не наоборот, как это имеет место в немецком, французском языках и других языках.

6. Все русские твердые согласные имеют артикуляцию с окраской на [ы], все мягкие – на [и], а, например, во французском языке твердые согласные имеют окраску на [ë], в китайском языке многие согласные единицы содержат носовой элемент.

7. Для русской артикуляционной базы типично переключение артикуляций с заднеязычных на переднеязычные и наоборот; с артикуляции палатализованных согласных на артикуляцию непалатализованных и наоборот; с артикуляции звонких согласных в соседстве с гласными на артикуляцию глухих и наоборот; характерна артикуляция передней части спинки языка [т – д – н – р], [т' – д' – н' – р'].

8. Артикуляция русских звуков сосредоточена в ротовой полости: носовая полость используется минимально (в отличие многих европейских языков, а также китайского, персидского и др.); гортанные и глоточные артикуляции, характеризующие артикуляционную зону согласных арабского языка, отсутствуют.

9. Произносительные характеристики большинства русских согласных определяются переднеязычным укладом органов речи, большинство согласных артикулируется с опущенным кончиком языка; для китайского языка характерно несколько отодвинутое назад ровное положение языка (язык не касается неба и тем более зубов) при загнутом кончике языка вверх, к альвеолам.

10. В русском языке в позиции абсолютного конца слова происходит полное оглушение звонких согласных и на конце слышатся их глухие пары. В персидском языке в аналогичной позиции звонкие согласные теряют свою звонкость лишь частично и в соответствующие им глухие пары никогда не переходят, во французском языке также отсутствует оглушение согласных в конечном положении и сохраняется большая четкость согласных на паузе.

11. Артикуляция палатализованных согласных сопровождается подъемом средней части спинки языка к небу.

12. Голосовые связки участвуют в образовании не только гласных и сонорных, но и звонких согласных. При этом глухие и звонкие согласные различаются по участию голоса, а не по наличию придыхания и напряженности артикуляции.

13. Слоговые границы выражены нечетко.

Придавая особую значимость роли артикуляционной базы при овладении иноязычным произношением, исследователи убеждают, что пока учащийся не усвоил артикуляционную базу, его произно-

шение не приобретает надлежащего иноязычного облика, усвоение отдельных звуков будет для него затруднено, и, в сущности, почти ни одного звука он не будет произносить вполне правильно.

Вопрос о конкретных путях по овладению особенностями артикуляционной базы русского языка, безусловно, является одним из самых сложных в методике преподавания РКИ и приобретает особую значимость с целью успешного и наиболее эффективного и экономного овладения как ее особенностями, так и русским произношением и русским языком в целом.

Список использованных источников

1. Бернштейн, С. И. Вопросы обучения произношению применительно к обучению русскому произношению иностранцев / С. И. Бернштейн // *Общая методика обучения иностранным языкам: хрестоматия.* – М., 1991. – С. 271–274.

2. Брызгунова, Е. А. Практическая фонетика и интонация русского языка / Е. А. Брызгунова. – М., 1963. – 306 с.

3. Кодзасов, С. В. *Общая фонетика* / С. В. Кодзасов, О. Ф. Кривнова. – М., 2001. – 590 с.

4. Логинова, И. М. Описание фонетики русского языка как иностранного (вокализм и ударение) / И. М. Логинов. – М., 1992. – 158 с.

5. Одинцова, И. В. К методике формирования артикуляционной базы русского языка / И. В. Одинцова // *Слово. Грамматика. Речь.* – М., 1999. – С. 137–144.

6. Щерба, Л. В. *Избранные работы по языкознанию и фонетике.* Т. 1. / Л. В. Щерба. – М., 1958. – 182 с.

УДК 811.161.1

**ОСОБЕННОСТИ СТРОЕНИЯ РУССКОГО СЛОГА:
ДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

**Болбас Н. М., старший преподаватель,
Котикова-Сабайда С. В., старший преподаватель**
*Белорусский национальный технический университет
Минск, Республика Беларусь*

Аннотация: в статье рассматриваются особенности строения русского слога и его значимость при обучении учащихся нормативному русскому произношению.

Ключевые слова: слог, слоговоеделение, фонационное дыхание, сочетания согласных, редукционный автоматизм, позиция в слове.

**FEATURES OF THE STRUCTURE OF THE RUSSIAN
SYLLABLE: DIDACTIC ASPECT**

**Bolbas N. M., senior lecturer,
Kotikova-Sabaida S. V., senior lecturer**
*Belarusian National Technical University
Minsk, Republic of Belarus*

Summary: the article discusses the structural features of the Russian syllable and its importance in teaching students the normative Russian pronunciation.

Keywords: syllable, syllable division, phonation breathing, consonant combinations, reduction automatism, word position.

В практике постановки иноязычного произношения особое место отводится овладению и восприятию звуков в составе слога, так как значительную часть трудностей, «порой непреодолимых», составляют различия именно в организации слога, как отдельно стоящего, так и в непрерывном потоке речи. Основная сложность состоит, прежде всего, в несовпадении норм слоговогоделения родного и изучаемого языков. Например, Л. В. Щерба [4, 5], указывая на сложность правил русского слоговогоделения как в книжных, так и в разговорном

стилях речи, отмечал необходимость понимания того, что каждый согласный может иметь три формы: а) сильноконечную, когда конец согласного сильнее его начала: *сон, ссора, к кому, ра-ззадорить, ра-ссориться* и т. п.; сильноконечные согласные образуют начало слога; б) сильноначальную, когда конец согласного слабее его начала: *ус, ум, кит* и т. п. (в русском языке при этом слегка сокращается длительность предшествующего гласного; сильноначальные образуют конец слога (в русском языке нет сильноначальных звонких, а в других языках, например, во французском, есть, в силу чего учащиеся слышат не то, что фактически произносится, а то, что привыкли слышать; это приводит как к ошибочным звуковым вставкам, так и выпадению звуков или замене компонентов сочетания). При усвоении русского произношения французу нужно отказаться от своих привычек в произношении звонких согласных и такие русские слова, как *когда, тогда, нужда* нужно научиться произносить с русским слогоделением, то есть, *ко-гда, то-гда, ну-жда*, а не *ког-да, тог-да, нуж-да*, как это имеет место во французском языке, убеждает Л. В. Щерба [4]. В этой связи особую значимость приобретает разрешение вопроса по овладению фонационным дыханием, характерным для изучаемого языка. Именно фонационное дыхание во многом определяет нормативность звучания. При овладении особенностями русского слога необходимо учитывать и ряд других специфических особенностей, среди которых ярко выраженная доминанта согласных с их разным количественным составом (от одного до шести).

В русском языке, например, для начала слова характерно наличие от одного до четырех согласных, то есть слог может иметь структуру СГ, ССГ, СССГ, ССССГ, при этом допускается разнообразная последовательность звуковых единиц: почти любой звук русского языка может стоять в начале, середине или конце слога. Именно в этом отношении отдельные народы меньше всего способны к приспособлению. Так, стечение согласных в начале слова отсутствует в китайском, корейском языках. В китайском языке, к примеру, звуки, образующие слог, размещаются в строгом порядке, и слог содержит не более четырех звуков. Стечение согласных избегают в арабском, персидском. В английском языке имеются слоги с наличием двух, трех согласных в начале слова, но особенностью этих слоговых структур является их ограниченность в фонемном

отношении, в отличие от почти полной свободы сочетаний фонем в русском языке. Для носителей языков Восточной Азии и Южной Африки усвоение произношения в сочетании двух согласных вызывает значительные, порой непреодолимые трудности: в бирманском языке не допускается сочетание согласных; японский язык «терпит» только сочетание носовых с гомоганными согласными.

В этом плане следует особо отметить работу Е. А. Брызгуновой [2], где достаточно подробно представлены все возможные в фонологической системе русского языка двухсоставные сочетания согласных, даны перечни возможных сочетаний трех, четырех, пяти согласных и четырнадцать моделей односложного русского слова.

Наиболее распространены в русском языке слоги типа ССГС, например, *стол, груз*, составляющие 31,8 % словоформ; слоги типа СГС – *лом, сад*, составляющие 30,5 %; и слоги типа СГСС – *мост, карп*.

Особую значимость при овладении специфическими особенностями русского произношения представляет и осознанное усвоение «фонологической подвижности русского ударения» с ярко выраженной напряженностью ударного гласного и позиционной редукцией безударных слогов. Как отмечает С. И. Бернштейн [1], носители немецкого и английского языков, не находя в русской речи долгих гласных, обнаруживают склонность произносить русские ударные гласные так, как в их родных языках произносятся краткие ударные – с сильным отступом, совершенно чуждым русскому языку. Подобный устойчивый сильный отступ «сообщает русской речи яркую иноязычную окраску» и бороться с ней, рекомендует С. И. Бернштейн, следует путем понимания учащимися разницы в принципах слогоделения и правилах произношения гласного перед согласным следующего слова [1].

Во избежание переноса редукционного автоматизма родного языка на русский особую методическую значимость приобретают и вопросы усвоения качественной редукции русских гласных, то есть усвоения изменения характера артикуляции гласного в зависимости от соседства с определенным согласным и положения по отношению к ударному слогу. В этой связи, по утверждению В. А. Виноградова [3], существенными являются следующие факторы и позиции:

1) местонахождение безударной гласной по отношению к ударной (первый, второй, третий предударный слог и заударные);

2) прикрытость/неприкрытость безударной гласной первого предударного слога;

3) особенности согласных, предшествующих гласному элементу слога;

4) позиция в ударном слоге, которая сводится к отработке согласных (в русском языке артикуляционная спаянность в комплексе «согласный – гласный» настолько велика, что отработка гласного теряет всякий смысл;

5) позиция в первом предударном неприкрытом слоге;

6) позиция в первом предударном слоге после твердых согласных;

7) позиция в первом предударном слоге после мягких согласных;

8) позиция в остальных безударных слогах неприкрытых;

9) позиция в остальных безударных слогах неприкрытых после твердых согласных;

10) позиция в остальных безударных слогах неприкрытых после мягких согласных.

При этом следует иметь в виду, что закрытый слог в русском языке «закрыт» неплотно, то есть даже в абсолютном конце слова наблюдается тенденция «приоткрыть» конечный слог. Поэтому в практических целях при постановке произношения гласных его отработка не имеет существенного значения. В арабском же языке, например, прикрытый характер слога обязателен, а закрытый слог является предпочтительным, в силу чего арабские слова могут быть разделены на краткие и длинные слоги.

Как показывает многоаспектный анализ учебной литературы, используемой при постановке русского произношения, особенности структуры русского слога представлены в ней недостаточно, поэтому требуется дальнейшее их исследование с целью реализации в учебных комплексах.

Список использованных источников

1. Бернштейн, С. И. Вопросы обучения произношению применительно к обучению русскому произношению иностранцев / С. И. Бернштейн // Общая методика обучения иностранным языкам: хрестоматия. – М., 1991. – С. 271–274.

2. Брызгунова, Е. А. Практическая фонетика и интонация русского языка / Е. А. Брызгунова. – М., 1963. – 306 с.
3. Виноградов, В. А. Консонантизм и вокализм русского языка (Практическая фонология) / В. А. Виноградов. – М., 1971. – 81 с.
4. Щерба, Л. В. Избранные работы по языкознанию и фонетике. Т. 1. / Л. В. Щерба. – М., 1958. – 182с.
5. Щерба, Л. В. Преподавание иностранных языков в школе. Общие вопросы методики / Л. В. Щерба. – М., 2002. – 150 с.

УДК 811.161.1

ОСОБЕННОСТИ И ЭТАПЫ РАБОТЫ С ЛЕКСИКОЙ НА УРОКАХ РКИ

Вечер О. А., преподаватель

*Белорусская государственная академия музыки
Минск, Республика Беларусь*

Аннотация: в статье рассматриваются особенности и этапы работы с лексикой на уроках русского языка как иностранного на начальном этапе обучения.

Ключевые слова: лексика на уроках РКИ, обучение русскому языку на начальном этапе, презентация и семантизация лексики.

FEATURES AND STAGES OF WORKING WITH VOCABULARY IN RFL LESSONS

Vecher O. A., lecturer

*Belarusian State Academy of Music
Minsk, Republic of Belarus*

Summary: the article discusses the features and stages of working with vocabulary in the lessons of Russian as a foreign language at the initial stage of education.

Keywords: vocabulary at Russian as a foreign language lessons, teaching the Russian language at the initial stage, presentation and semantization of vocabulary.

В процессе обучения русскому языку как иностранному (РКИ) обучение лексике играет важную роль в силу того, что лексический навык входит в состав речевых умений аудирования, говорения, чтения и письма. Лексика – основа коммуникации. Обучение лексике всегда происходит в совокупности с обучением фонетике и грамматике, а на начальном этапе лексический материал часто опережает грамматический. При обучении лексике выделяют следующие этапы работы с лексическим материалом: 1) презентация и семантизация вводимой лексики; 2) методические действия, обеспечивающие усвоение учащимися новой лексики; 3) организация повторения усвоенной учащимися лексики и контроль качества усвоения.

Способы семантизации лексики делятся на две большие группы: переводные и беспереvodные. В первой группе выделяют два вида: 1. Однословный перевод (перевод одного слова). Такой способ семантизации актуален при работе с абстрактной лексикой (*любовь, надежда, красивый, природа, философия* и т. д.). 2. Перевод с дополнительными пояснениями (перевод может включать различные пояснения как лексического, так и грамматического характера. Количество пояснений зависит от уровня обучающегося. Например, на начальном уровне необходимо указывать род существительных, заканчивающихся на мягкий знак (*словарь, соль*). Преподаватель отмечает, что в таких случаях возможно только запоминание формы, поскольку не существует правила, объясняющего родовую принадлежность таких существительных. Также после изучения формы винительного падежа необходимо указывать глаголы, после которых всегда следует этот падеж (*читать, слушать, смотреть*). Другим важным моментом, на котором преподаватель должен акцентировать внимание учащихся, является уточнение, с каким предлогом используется данное существительное (особенно, если слово не сочетается с другим предлогом): *на стадионе, на концерте*.

На втором этапе работы с лексическим материалом происходит организация усвоения новой лексики с помощью различных языковых и речевых упражнений. Их выполнение формирует способность опознавать лексическую единицу в речи и тексте, развивает речевые умения. Задания, которые используются на этом этапе, можно разделить на следующие типы: распознавание, согласование; сортировка; расположение. Распознавание – это способ нахождения

слов в тексте: «Сколько раз в тексте встречается слово...», «Найдите в тексте слова, связанные с...», «Найдите в тексте пять фразовых глаголов». Формулировка задания может быть дана как перед чтением текста, так и после.

Выполняя задания на сортировку, учащиеся должны классифицировать слова внутри более крупных категорий.

Расположение слов в определенном, заданном в упражнении порядке, например: «Вам нужно купить мебель в новую квартиру, но вы можете покупать одну вещь в неделю. Расположите следующие предметы мебели в том порядке, в котором вы будете их покупать».

На третьем, заключительном этапе происходит контроль усвоения изученного лексического материала, который можно организовать с помощью таких приемов, как выполнение заданий в группах, составление диалогов, составление предложений с использованием новых слов. Учащиеся могут получать задание составить предложения, используя новые слова из текста или словаря.

Продуктивные задания дают возможность студентам использовать новые слова в работе с продуктивными видами речевой деятельности – говорением и письмом. Выделяют два больших типа таких упражнений: дополнение и создание предложения или текста.

Первый тип заданий – это заполнение пробелов в предложении (тексте). Они бывают открытого, закрытого типа и множественного выбора. В заданиях открытого типа учащиеся используют собственный лексический запас, в заданиях закрытого типа – подставляют в нужное место в тексте уже предложенные слова в соответствующей форме, а в заданиях множественного выбора – выбирают слово (оно уже стоит в необходимой форме).

В заданиях на создание текста учащиеся должны сами сформировать нужный контекст из определенных слов («Составьте предложение из следующих слов»; «Выберите три слова из списка и составьте предложение с каждым из них»; «Напишите небольшой рассказ, используя следующие слова») и др.). Последний тип заданий обеспечивает переход к продуктивным видам речевой деятельности, что, в свою очередь, повышает возможность учащихся удерживать в долгосрочной памяти большее количество слов.

На начальном этапе изучения языка важно поддерживать интерес учащихся, что вызывает необходимость включать языковые игры. Их можно применять на всех этапах работы. Например, можно

использовать игру «Кто первым назовет объект», где учащиеся должны быстро назвать объект, который они видят на картинке или в комнате. Также можно проводить упражнения по составлению предложений из новых слов или игру «Слово по буквам», где студенты должны составить слово из имеющихся у них букв.

Существует много игровых заданий, которые рассчитаны на работу в парах или группах. Эта форма работы снижает возможность негативного эффекта из-за ошибки одного учащегося и подразумевает парную или групповую ответственность.

Список использованных источников

1. Азарина, Л. Е. Игры на уроках РКИ / Л. Е. Азарина // Вестник ЦМО МГУ. – 2009. – № 3. – С. 102–109.

2. Ковалёва, А. В. Этапы работы с лексикой / А. В. Ковалёва // Вестник ВГУ. – 2013. – № 2. – С. 231–233.

3. Кузьмина, Е. О. Способы семантизации лексики на начальном этапе / Е. О. Кузьмина // Проблемы современного образования. – 2019. – № 1. – С. 167–175.

4. Сычёва, Л. В. Особенности работы с лексикой при изучении РКИ / Л. В. Сычёва // Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2017. – № 2. – С. 25–28.

5. Щукин, А. Н. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному / А. Н. Щукин. – М.: Рус. язык, 2003. – 304 с.

УДК 372. 881.161.1

ОСОБЕННОСТИ ГЛАГОЛЬНОЙ СИСТЕМЫ В РАМКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО ПРИ ОБУЧЕНИИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ

Гошка А. А., преподаватель

Белорусский национальный технический университет

Минск, Республика Беларусь

Аннотация: в данной статье рассматривается проблема обучения иностранных (китайских) студентов русским глаголам. Рассматри-

ваются категории, характерные для русских глаголов, и способы передачи схожих смысловых оттенков в китайском языке.

Ключевые слова: глаголы, категории глаголов, русский язык как иностранный, обучение китайских студентов.

FEATURES OF THE VERB SYSTEM WITHIN THE FRAMEWORK OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN TEACHING CHINESE STUDENTS

Hoshka A. A., lecturer

Belarusian National Technical University

Minsk, Republic of Belarus

Summary: this article discusses the problem of teaching foreign (Chinese) students Russian verbs. The categories characteristic of Russian verbs and ways of transmitting similar semantic shades in Chinese are considered.

Keywords: verbs, categories of verbs, Russian as a foreign language, teaching Chinese students.

С каждым годом в Республику Беларусь приезжает все большее количество китайских студентов, поэтому рассмотрение особенностей обучения глагольной системе в рамках РКИ для китайских как никогда актуальна.

Глагол в русском языке является семантическим ядром и предикативным центром предложения, притом имея наиболее сложную для понимания носителями китайского языка систему слово- и формоизменения, а потому данная тема требует особого внимания в процессе обучения.

Исследования показали, что девять из десяти китайских студентов испытывают трудности при обучении русскому языку. При дальнейшем опросе выяснилось, что наиболее проблемной областью является тема «Глагол», а также его особые формы: причастие и деепричастие [1].

Как в русском, так и в китайском языке глагол является наиболее важной частью предложения, исполняющим незаменимую предикативную роль, а также выступает семантическим ядром высказыва-

ния. Однако глагольные системы данных языков существенно отличаются друг от друга.

В русском языке глагол имеет постоянные грамматические признаки, выражающиеся в категориях вида, залога, возвратности и переходности, а также непостоянные признаки: наклонение, время, лицо, число, род.

В китайском же языке глаголы отличаются отсутствием морфологических формы и являются неизменяемыми. Так как китайские язык относится к языкам изолирующего типа, семантические оттенки и синтаксические отношения выражаются с помощью аффиксов, которые представляют собой отдельный слог, не срастающийся с корневой морфемой глагола [6], а также с помощью порядка слов, служебных частиц, местоимений, счетных слов, лексических средств и контекста.

Далее подробнее рассмотрим способы выражения смысловых оттенков глагола в китайском языке в соответствии с некоторыми грамматическими категориями русского языка.

1. Категории лица, числа и рода у глаголов в китайском языке отсутствуют, как и средства их выражения. Семантическую нагрузку данным категориям придают местоимения и существительные. Число передается так называемой категорией «коллективной множественности» с помощью субъекта высказывания. Также в китайском языке существует противопоставление «лиц» и «не-лиц», сопоставимое с категориями одушевленности и неодушевленности в русском языке (к «лицам», однако, относятся исключительно люди), следовательно, категория рода указывает исключительно на биологический пол субъекта и характеризует лишь имена существительные, и то лишь по «скрытым», т. е. семантическим, а не грамматическим признакам [7].

Пример:

Русский язык: 1. Студент читал книгу. 2. Студенты читали книгу. 3. «Студентка читала книгу».

Китайский язык: 1. 男学生正在读这本书。
2. 学生们正在读这本书。 3. 女学生正在读这本书。

Как видно в примере, в китайском языке глагол (выделенный иероглиф) остается неизменным. Меняется лишь существительное: «студент», «студенты», «студентка».

2. Возвратность. Хотя категория возвратности в китайском языке и отсутствует, в китайском языке имеются средства для выражения семантики неконтролируемости действий. «Несамостоятельным» действиям, к которым относятся глаголы, передающие физическое или эмоциональное состояние объекта, противопоставляются «самостоятельные» действия, которые используются для описания контролируемых процессов [4]. В свою очередь от глаголов второго типа с помощью особых частиц могут быть образованы «неконтролируемые» глаголы.

Пример 1:

Русский язык: 1. Мама одевается. 2. Мама одевает дочь.

Китайский язык: 1. 妈妈正在打扮自己。

2. 妈妈正在给女儿打扮。

Пример демонстрирует, что глагол остается неизменным, однако меняется порядок слов и добавляется слово «自己» – «самостоятельно» в первом случае, а во втором «给», направляющее действие на дочь.

Пример 2:

Русский язык: 1. Магазин открывается. 2. Продавец открывает магазин.

Китайский язык: 1. 商店开门了。 2. 店员开门营业。

Глагол остается неизменным, однако происходит лексико-семантическая замена «магазина» на словесную конструкцию «开门营业», которую дословно можно перевести как «быть открытым для бизнеса».

3. Категория наклонения не выделяется в китайском языке отдельно, однако может быть выражена при помощи «нулевого аффикса» (как, например, значение императива или индикатива) или же с помощью многообразной системы союзов [6].

Пример:

Русский язык: 1. Ты покупаешь фрукты. 2. Пожалуйста, *купи* фрукты! 3. Если *бы* ты *купил* фрукты, мы могли бы сделать фруктовый салат.

Китайский язык: 1. 你正在买水果。 2. 买一些水果吧!

3. 如果你买一些水果, (那么) 我们可以做水果色拉。

Побуждение в китайском языке выражается добавлением частицы «吧» в конце предложения, в то время как на сослагательное наклонение указывает конструкция «Если..., то...».

4. Категории вида и времени тесно связаны в китайском языке. Состояние завершенности или незавершенности действия передается с помощью дополнительных членов предложения со значением результата, размещающимися после сказуемого и выражающими качественную характеристику действия или состояния [5].

В привычном для русскоговорящих смысле в китайском языке отсутствуют временные формы, однако существуют те же три «временных плана», как и в русском языке: прошедшее, настоящее и будущее [3]. Однако временная модель в китайском языке выглядит несколько иначе: если для европейцев будущее находится «позади», а прошлое – «впереди», то для китайцев как бы располагается «внизу», а прошлое – «наверху», в связи с чем китайские студенты часто путают понятия «раньше» и «затем» в русском языке.

Категории вида и времени передаются при помощи служебных слов и наречий [2]. Например, для выражения будущего времени могут быть использованы слова «завтра» (которое является существительным в китайском языке) или «в следующий вторник». Также время выражают наречия «затем», «уже», «прежде», «скоро» и т. д.

Пример:

Русский язык: 1. Мы *идем* в музей. 2. Мы *ходили* в музей. 3. Мы *пойдем* в музей.

Китайский язык: 1. 我们正在去博物馆。 2. 我们去了博物。
3. 我们要去博物馆。

Носитель китайского языка скорее использует слова «сейчас», «вчера» и «завтра», чтобы указать на время действия, однако в данном примере (без наречий) можно увидеть, что для уточнения времени в первом случае используется слово «正在», указывающее на исполнение действия в настоящий момент, во втором – частица «了», указывающая на совершенность действия в прошлом, а в третьем предложении – глагол «要» («хотеть», «собираться»), выражающее в сочетании с последующим глаголом будущее время.

В ходе исследования, проведенном Петровой С. М. [1], было выявлено, что особенности русского языка более понятны китайским

студентам при ориентации преподавателя на грамматическую структуру родного языка слушателей и наличие личностно-ориентированного подхода.

Таким образом, при обучении русскому языку как иностранному важно помнить, что для китайских слушателей формоизменение и словоизменение является новым и непривычным грамматическим конструктом. Необходимо уделять теме «Глагол» значительное внимание в теоретическом плане, а также систематически подкреплять полученные знания комплексами практических упражнений.

Список использованных источников

1. Особенности обучения русскому языку как иностранному в китайской аудитории [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-obucheniya-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu-v-kitayskoy-auditorii/viewer>. – Дата доступа: 12.03.2023.

2. Русские глаголы совершенного/несовершенного видов прошедшего времени с аористическим значением и система их китайских соответствий [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://rllinguistics.ru/journal/article/1847/>. – Дата доступа: 10.03.2023.

3. Акимова, И. И. Видовые (аспектальные) граммы русского глагола и средства выражения объективного времени в китайском языке (фрагмент лингводидактического описания в целях РКИ) / И. И. Акимова, Е. А. Григорова, Л. А. Омарова // Современные исследования социальных проблем. – 2019. – Т. 11, № 4. – С. 98–121.

4. Шэнь, Ю. Русские возвратные конструкции с дативным субъектом и способы их перевода на китайский язык (на материале романа Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание») / Ю. Шэнь // Мир науки, культуры и образования. – 2020. – № 1. – С. 295–297.

5. Фролова, М. Г. Китайский язык. Большой справочник по грамматике // М. Г. Фролова, К. Е. Барабошкин. – М.: Живой язык, 2014. – 512 с.

6. Науменко, С. В. Категория наклонения и фразовые частицы как способы выражения модальности в языках разных типов / С. В. Науменко, С. А. Симатова // Гуманитарный вектор. – 2011. – № 4. – С. 274–279.

7. Кан, К. Концептуальные смыслы грамматических категорий русского имени существительного на фоне китайского языка: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / К. Кан. – М., 2009. – 241 с.

УДК 811.161.1

ФОНОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ УЧАЩИХСЯ РУССКОМУ ПРОИЗНОШЕНИЮ

Котикова-Сабайда С. В., старший преподаватель
Белорусский национальный технический университет
Минск, Республика Беларусь

Аннотация: в статье рассматривается значимость фонологического подхода при обучении взрослых учащихся-иностранцев русскому произношению.

Ключевые слова: фонема, ее качество, функциональная значимость, речевой слух, позиционная система изучаемого языка.

PHONOLOGICAL APPROACH AS A BASIS FOR TEACHING ADULTS TO RUSSIAN PRONUNCIATION

Kotikova-Sabaida S. V., senior lecturer
Belarusian National Technical University
Minsk, Republic of Belarus

Summary: the article discusses the importance of the phonological approach in teaching Russian pronunciation to adult foreign students.

Keywords: phoneme, its quality, functional significance, speech hearing, positional system of the studied language.

Анализ научно-методических исследований в области методики преподавания РКИ показывает, что в настоящее время, несмотря на большое количество предлагаемых методов и методических приемов и разработанного на их основе большого количества методических, учебно-методических пособий и учебников по обучению учащихся русскому произношению, отсутствует общепризнанная стратегия – единое направление обучения русскому произношению,

позволяющее преподавателю и в первую очередь составителю практического руководства представить в обозримом виде всю фонологическую систему русского языка в совокупности взаимоотношений составляющих ее элементов [2].

Исследователи в области овладения иноязычным произношением взрослыми учащимися ориентируют на фонологический подход.

Подход как одна из основополагающих категорий дидактики представляет собой точку зрения на сущность предмета, которому следует научить, выступает как самая общая методологическая основа исследования в конкретной области знаний. В лингводидактике подход выступает в качестве стратегии обучения языку и речи и реализуется в компонентах системы обучения – целях, задачах, принципах, содержании, методах и приемах, формах обучения.

Особая значимость роли фонологического подхода при формировании навыков звучащей иноязычной речи объясняется, прежде всего, специфичностью фонологической системы изучаемого языка, которая является одной из основных причин, порождающих значительные препятствия в успешном овладении иноязычным произношением.

Необходимость учета фонологических особенностей изучаемого языка при обучении иноязычному произношению отмечает А. А. Леонтьев: для человека в принципе невозможно без предварительного овладения фонологией иностранного языка правильно услышать речь на этом языке [3].

Эту важную для методики обучения произношению идею подерживал и А. А. Реформатский, подчеркивая, что речевой слух «фонологичен» и звуки чужого языка человек слышит сквозь призму фонологической системы родного языка – происходит фонетическая и фонологическая интерпретация, что в свою очередь приводит к ошибкам различного рода [5].

Фонологический подход при обучении иноязычному произношению базируется на сопоставительном анализе родного и изучаемого языков и включает четыре компонента:

- 1) фонетические единицы звукового строя, которые должны рассматриваться взаимосвязано с учетом различительных и неразличительных признаков;

- 2) позиционные условия, в которые попадают звуковые единицы в потоке речи благодаря воздействию соседних звуков, положению относительно ударения и месту в начале или конце слова;

3) вариации и варианты звуковых единиц в слабых позициях;

4) ритмико-мелодические и интонационные параметры речи, куда относится ударение, пауза, темп, мелодика и чередование долго-ты и краткости.

Внимание исследователей акцентируется на значимости учета позиций фонем, т. е. позиционной системе изучаемого языка, так как основная часть трудностей при овладении фонетической системой неродного языка связана с распределением фонем по позициям.

Качество фонемы, ее функциональная значимость и дифференциальные признаки в зависимости от позиции в слове не совпадают в разных языках. Позиционная система русского языка является одним из фонологических китов, на котором покоится практика обучения русскому произношению, и образует необходимое звено учебной программы. При формировании и автоматизации слухо-произносительных навыков изучаемого языка и реализации успешного процесса коммуникации требуется обязательный учет разнообразных позиций фонем, в которых они функционируют в системе изучаемого языка, так как овладеть первичной артикуляцией звуков не так трудно, но значительно труднее соблюдать их позиционное варьирование, их сочетание, непривычное для родного языка. Отсюда вытекает важнейшее методическое следствие: каждая фонема должна быть представлена «во всех возможных позиционных условиях».

При рассмотрении вопроса о позиционных закономерностях русского языка исследователи выделяют два типа чередований: фонетические и морфонологические.

Фонетические чередования – это чередования звуков, принадлежащих к одной и той же фонеме; данные чередования происходят «под влиянием фонетической позиции», «не имеют исключений». При морфонологических чередованиях имеет место чередование разных фонем: «морфемы получают разный фонемный состав»: *сидеть* – *сизжу*, *писать* – *тишу*. Морфонологические чередования изучаемого языка, как отмечается в лингводидактике, относительно легко усваиваются учащимися по мере изучения соответствующего материала. Если знание морфонологических чередований обеспечивает правильную реализацию фонем в речи, то усвоение фонетических чередований формирует нормативное произношение. Для практики постановки произношения первостепенное значение имеет именно усвоение фонетических чередований, кото-

рые представляют для иностранцев наибольшие трудности и нарушение которых происходит постоянно.

Особое внимание обращают исследователи и на позиционное варьирование фонемы, которое касается новых типов звукосочетаний, неизвестных родному языку учащегося, и таких, которые основаны на общности типов звукосочетаний «при различной фактической реализации» этих типов (различном фонетическом наполнении). Например, и русскому, и английскому языкам свойственны сочетания согласных в начале слова, но английскому чуждо сочетание «носовой + носовой», тогда как русскому языку оно известно: *мне, много, мну*.

Список использованных источников

1. Брызгунова, Е. А. Практическая фонетика и интонация русского языка / Е. А. Брызгунова. – М., 1963. – 306 с.
2. Виноградов, В. А. Консонантизм и вокализм русского языка (Практическая фонология) / В. А. Виноградов. – М., 1971. – 81 с.
3. Леонтьев, А. А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному / А. А. Леонтьев. – М., 1970. – 87 с.
4. Панов, М. В. Современный русский язык. Фонетика / М. В. Панов. – М., 1979. – 256 с.
5. Реформатский, А. А. Введение в языкознание / А. А. Реформатский. – М., 1997. – 538 с.

УДК 32.326.4

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ (ЭТНОПОЛИТОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ)

Панченко А. В., канд. полит. наук, доцент
Белорусский национальный технический университет
Минск, Республика Беларусь

Аннотация: в статье на фактологическом материале обосновывается необходимость расширения практики обучения иностранных студентов на русском языке, показывается роль современных угроз

национальной безопасности, в том числе угрозы глобальной культурной (языковой – английский язык) унификации, необходимости институционализации довузовских годовичных подготовительных отделений для иностранных студентов.

Ключевые слова: языковая подготовка; угрозы национальной безопасности; противоречивые тенденции в языковом коммуникативном дискурсе; защита русского языка; отечественные образовательные и языковые традиции.

PROBLEMS AND PROSPECTS OF LANGUAGE TRAINING OF FOREIGN STUDENTS (ETHNOPOLITOLOGICAL ASPECTS)

Panchenko A. V., ass. professor, Ph.D (in Political Science)

Belarusian National Technical University

Minsk, Republic of Belarus

Summary: based on factual material, the article substantiates the need to expand the practice of teaching foreign students in Russian, shows the role of modern threats to national security, including the threat of global cultural (language – English) unification, the need to institutionalize pre-university one-year preparatory departments for foreign students.

Keywords: language training; threats to national security; contradictory trends in linguistic communicative discourse; protection of the Russian language; domestic educational and linguistic traditions.

Языковая подготовка иностранных студентов в вузе – обязательная и безусловная составляющая учебного процесса. Требование о повышении внимания к языковой подготовке иностранных студентов объективно обусловлено. Причем речь идет не столько о традиционных коммуникативных направлениях повышения качества языковой подготовки, сколько о трансформации самой политики (парадигмы) подготовки в условиях современных рисков, вызовов и угроз национальной безопасности.

В Беларуси обновление концепции национальной безопасности связано с изменениями на мировой военно-политической арене, тенденциями к обострению обстановки, борьбой между основными центрами силы. В новой редакции Концепции национальной без-

опасности Республики Беларусь [1], отражающей трансформацию всего спектра современных угроз и определяющей единые подходы к формированию и реализации государственной политики в данной сфере, даются такие определения: риск – это зарождающаяся опасность национальным интересам, вызов – объективно формирующаяся опасность национальным интересам и угроза – реальная опасность национальным интересам. К числу новых национальных интересов относят необходимость сохранения национальной самобытности, обеспечения благополучия и процветания, утверждения социальной ответственности граждан и государства, достижения общественного согласия.

В наши дни очевиден рост угроз агрессивного национализма и экстремизма в различных формах их проявления. Усиливаются проявления идеологии глобализма и его составляющей – глобальной культурной (языковой) унификации. Современный политический процесс обуславливает противоречивое взаимодействие двух взаимосвязанных и разнонаправленных тенденций в языковом коммуникативном дискурсе: сохранение и укрепление русского языка как языка межнационального общения, дружбы и взаимопонимания между народами на территориях постсоветского пространства и продвижение английского языка как языка технологий, западной культуры и западной цивилизации.

Начиная со второй половины 1980-х – начала 1990-х гг. XX в. многие государства постсоветского пространства проводят целенаправленную политику вытеснения кириллического алфавита латинской графикой и избавления от русского языка и его носителей. Показательна ситуация в Узбекистане, где 2 сентября 1993 г. президентом И. А. Каримовым подписывается закон «О введении узбекского алфавита, основанного на латинской графике», и запускается процесс ликвидации кириллицы. Тем не менее окончательный переход впоследствии многократно откладывается. Новым сроком окончательного избавления от кириллического алфавита называется 1 января 2023 г. Латиница укореняется в качестве официального алфавита в Узбекистане, на ней обучают в школах, выполняют надписи на административных зданиях, предприятиях и в учреждениях. На практике это привело к невероятному смешению алфавитов, хаосу, неразберихе, отчуждению и поражению в правах русскоязычного населения. Иногда надписи на русском языке вы-

полняются на латинице, например, «Salon krasoti», иногда латиница и кириллица присутствуют в одном слове, например, «Химчистка». Русская буква «Ц» передается латинским шрифтом либо «Ts», либо «S», поэтому вывеска «Колбасный цех» зачастую пишется «Kolbasa sexi». Более того, огромное количество произведений узбекской литературы, созданной в советские времена, а также произведений русской и европейской классики, переведенных на узбекский язык, оказалось недоступно молодому поколению. Еще хуже обстоят дела в вузах Узбекистана: на латиницу переведена только малая часть учебно-методической литературы. Качественные учебники по математике, физике, биологии, химии, иностранным языкам, созданные на кириллице как на русском, так и на узбекском языках остаются невостребованными. А количество преподавателей и студентов, которые могли бы ими воспользоваться, неуклонно сокращается.

Языковая реформа, проводимая в Узбекистане, способствует не возвращению национальных ценностей и традиций, а разрыву поколений: старшее поколение продолжает еще пользоваться кириллицей и проявляет уважение к русскому языку, а молодое – с трудом латиницей, с резким сужением кругозора и общей грамотности. По мнению политических элит Узбекистана, данное противоречие будет разрешаться со временем. Но при этом утрачивается преемственность в общественном развитии. Помимо этого, взрывной рост народонаселения в Узбекистане за последнее десятилетие оказывает серьезное влияние на социально-экономическое положение. Если в 2011 г. население Узбекистана составляло 28,6 млн чел., то к 2022 г. численность населения превышает 36 млн чел. Согласно официальным данным, мусульмане – 93 % в основном сунниты, численность шиитов не более 1 %, они сконцентрированы в Бухарской и Самаркандской областях [4, с. 129]. Несмотря на декларирование в новой редакции Конституции Узбекистана (2023 г.) принципа светскости государства, отсутствие какого-либо законодательного регулирования языкового противоречия неуклонно ведет к возрастанию влияния исламского фундаментализма (исламизма) и увеличению числа сторонников экстремистских практик в Узбекистане [2, с. 156]. В целом на территориях Центральной Азии действуют несколько крупных оппозиционных исламских группировок, запрещенных на

территории Российской Федерации и несущих непосредственную угрозу безопасности Союзного государства Беларуси и России ¹.

Политику выдавливания русского языка и его замены английским языком в Узбекистане целенаправленно проводят США. Под эгидой посольства США в Узбекистане работают 17 центров изучения английского языка ACCESS. С 2018 г. на развитие и популяризацию английского языка, приобретение учебников Вашингтон выделил более 25 млн долл. Кроме ACCESS США реализуют в Узбекистане программу с говорящим названием «English Speaking Nation». Благодаря этой программе более 15 тыс. узбекских педагогов обучаются у американских коллег и тренеров новейшим методикам преподавания английского языка и американского образа жизни.

В России 28 февраля 2023 г. принят федеральный закон, закрепляющий дополнительную защиту русского языка «как языка государствообразующего народа» (Ст. 1 ч. 1) от неоправданных заимствований, прежде всего англицизмов и американизмов. Под «государствообразующим народом» следует понимать прежде всего русский, украинский и белорусский народы, языки которых обладают общей исторической и цивилизационной идентичностью. Законом установлено, что при использовании русского языка должны соблюдаться нормы современного русского литературного языка. Под нормами современного русского литературного языка понимаются правила использования языковых средств, зафиксированные в нормативных словарях, справочниках и грамматиках [3].

Согласно новому законодательству, учреждается Правительственная комиссия по русскому языку, в компетенции которой утверждение порядка формирования и списков таких словарей, справочников, грамматик, требований к составлению и периодичности их издания. Состав и порядок принятия решений Правительственной комиссии по русскому языку утверждаются Правительством Российской Федерации (Ст. 1 ч. 3). При использовании русского языка не допускается употребление слов и выражений, не соответствующих нормам современного русского литературного языка (в том числе нецензурной брани), за исключением иностранных слов, которые не имеют общепотребительных аналогов в русском языке (Ст. 1 ч. 6).

¹ Экспертное сообщество не исключает возможности открытия «второго фронта» в центральноазиатском тылу Союзного государства Беларуси и России.

Закон вводит проведение обязательной лингвистической экспертизы и (или) редактирование текстов документов на соответствие нормам современного русского литературного языка (Ст. 1. п. 3.1.). Кроме того, Законом устанавливаются гарантии свободного доступа к изучению русского языка на территории России и требование о создании условий для изучения русского языка за пределами страны, в том числе оказание поддержки соотечественникам на территориях государств проживания соотечественников в получении, использовании и распространении информации на русском языке.

Исторически сложилось, что студенты из многих государств Азии, Африки, Латинской Америки, Ближнего Востока стремились к овладению русским языком и обучались в вузах России, Беларуси, других государств постсоветского пространства на русском языке. Народы этих государств видели в представителях русскоязычного мира своих подлинных друзей и защитников от американского империализма и гегемонизма; британского, а шире западноевропейского колониализма и неоколониализма. Именно предшествующим поколениям наших соотечественников – русским, украинцам, белорусам приходилось вытаскивать народы этих государств из бедности, отсталости, зависимости и самых архаичных форм рабства. Показательна в этом контексте современная Демократическая Республика Конго (столица – Киншасса). Страна отличается значительным этнокультурным разнообразием (более 200 народов и народностей и 242 языка, официальный – французский язык). Лидер национального движения Конго Патрис Лумумба навсегда вошел в историю как пламенный борец с западным колониализмом, погибший от рук колонизаторов (имя Патриса Лумумбы стало символом дружбы народов и борьбы против колониализма, а его имя было присвоено Российскому университету дружбы народов в г. Москве). Студенты из Конго, великолепно владевшие русским языком, составляли значительную часть африканской диаспоры.

В наши дни на постсоветских территориях Средней Азии нередко характеризуют советский период национальной истории как «колониальное прошлое», и лишь избавление от которого сделало возможным «возвращение национальных ценностей и традиций, возрождение национальной культуры». Такие утверждения являются откровенной фальсификацией, искажением исторической правды. Именно в советский период национальные культуры достигают

своего расцвета: строились школы, открывались вузы, театры, другие учреждения образования, науки, культуры и искусства на национальных языках. Более того, в институтах государственной власти Союза ССР котируются места для представителей многочисленных наций и народностей. Русский язык для всех народов являлся комфортным средством межнационального общения, дружбы и взаимопонимания. На русском языке обучались и с удовольствием говорили миллионы людей из национальных республик.

Таким образом, в целях укрепления и развития отечественных образовательных и языковых традиций, купирования угроз национальной безопасности необходимо расширение практики обучения для иностранных студентов не на английском, а на русском языке, в том числе институционализации специальных довузовских годичных подготовительных отделений в составе вузов с преподаванием русского языка и других дисциплин. После обретения подобной практики иностранные студенты смогут успешно преодолевать языковые коллизии, интегрироваться к вузовским требованиям и становиться полноправными студентами.

Список использованных источников

1. Постановление Совета Безопасности Республики Беларусь 6 марта 2023 г. № 1 «О рассмотрении проекта новой Концепции национальной безопасности Республики Беларусь» // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь 08.03.2023, 7/5298/.

2. Панченко, А. В. Сравнительная идеология постсоветского зарубежья / А. В. Панченко // Научные труды Республиканского института высшей школы. Сер. Филос.-гуманит. науки. Сб. науч. ст. Вып. 21. Часть 1. – Минск: РИВШ, 2022. – С. 151–166.

3. Федеральный Закон от 28.02.2023 № 52-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный Закон «О государственном языке Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.consultant.ru>.

4. Этнические и религиозные аспекты современного политического процесса: учебное пособие / Под общ. ред. д. полит. н. М. И. Рыхтика, д. ист. н. И. В. Рыжова. – Н. Новгород: Изд-во Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского, 2014. – 184 с.

УДК 378.147:811.161.1'36'243

ИЗУЧЕНИЕ ПРИЧАСТИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Платоненко О. В., старший преподаватель

*Минский государственный лингвистический университет
Минск, Республика Беларусь*

Аннотация: в статье рассматриваются этапы обучения действительным и страдательным причастиям иностранных учащихся: введение грамматического материала, обобщающий комментарий преподавателя, систематизация грамматического материала, формирование языковых навыков и развитие речевых умений. Предложена система лексико-грамматических упражнений по данной теме.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; грамматический навык; коммуникативное умение; причастие; этапы обучения; опорная таблица; система упражнений.

THE STUDY OF PARTICIPLES IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Platonenko O. V., senior lecturer

*Minsk State Linguistic University
Minsk, Republic of Belarus*

Summary: the article discusses the stages of teaching real and passive participles to foreign students: the introduction of grammatical material, the teacher's generalizing comment, the systematization of grammatical material, the formation of language skills and the development of speech skills. A system of lexical and grammatical exercises on this topic is proposed.

Keywords: Russian as a foreign language; grammatical skill; communicative skill; participle; learning stages; reference table; exercise system.

Изучение действительных и страдательных причастий включено в начальный курс изучения русского языка как иностранного. Следует отметить, что причастия практически не используются в разговорной речи. Они употребляются в официальном письменном и устном обще-

нии, а также часто встречаются в художественных текстах. Между тем иностранным студентам важно изучать не только разговорные конструкции, но и книжные, которые впоследствии будут часто встречаться в учебной и научной литературе, на лекционных, семинарских и практических занятиях. Как объективно замечает О. С. Тарасенко, «важно научить обучающихся образовывать причастия и понимать их, для того чтобы в учебном процессе и дальнейшей профессиональной деятельности они могли понимать специальные тексты и уметь использовать причастия как в устной, так и в письменной речи» [2, с. 169]. Значимость выбранной темы обусловлена усложненностью понимания причастия как грамматической формы, обусловленностью выбора формы причастия от контекста, возможностью замены причастия придаточным определительным предложением, зависимостью частоты использования причастия от формы речи (письменной или устной), вторично возникающими ошибками в употреблении причастий при дальнейшем обучении и так далее. Все эти вопросы требуют осмысливания и систематического использования для успешного обучения причастию иностранных студентов. Обучение причастию можно выстроить следующим образом. На этапе введения грамматического материала учащимся предлагается обратить внимание на три заранее подготовленные преподавателем картинки, на которых изображен мальчик. На первой картинке мальчик спит, на второй картинке мальчик читает книгу, на третьей картинке мальчик рисует картину. Преподаватель предлагает ответить на вопрос: *что делает мальчик?*



Рис. 1



Рис. 2



Рис. 3

Далее преподаватель спрашивает у учащихся: *какой это мальчик?* Иначе говоря, просит охарактеризовать мальчика по действию, которое он совершает. Для этого преподаватель показывает студентам три карточки со словами-ответами: «*спящий*», «*читающий*» и «*рисующий*», которые необходимо сопоставить с картинками. Затем педагог просит определить, являются ли эти слова глаголами или прилагательными, а также найти признаки глагола и прилагательно-

го у этих слов. Таким образом, мы подводим учащихся к выводу о том, что эта часть речи имеет значение глагольного действия и в то же время передает признак предмета (*мальчик какой? Спящий, читающий, рисующий*). Для сравнения и наглядного представления можно предложить следующую таблицу.

ГЛАГОЛ	ПРИЛАГАТЕЛЬНОЕ	ПРИЧАСТИЕ
На деревьях краснеют яблоки	Ребята собрали красные яблоки	На ветках висят краснеющие яблоки

После изучения материала, представленного в таблице, учащиеся подводят к выводу о том, что глагол обозначает действие предмета, прилагательное обозначает признак предмета, и этот признак – постоянный, а причастие обозначает признак предмета, связанный с действием.

Дальше идет следующий этап занятия – обобщающий комментарий преподавателя. Чтобы выразить определенное свойство, признак предмета, нужно использовать прилагательные. Например: *маленький мальчик, интересная книга, красивая картина*. Чтобы выразить признак предмета, который зависит от определенного действия, используются причастия. Причастие – это особая форма глагола, которая обозначает признак предмета по действию. Причастие совмещает в себе признаки двух частей речи – глагола и прилагательного.

Причастие, как и прилагательное, принимает род (*читающий – читающая – читающее*), число (*читающие*) и падеж существительного, к которому оно относится. Например: *Я увидел друга, читающего книгу*.

Причастия бывают действительные и страдательные, настоящего и прошедшего времени. Причастия настоящего времени образуются от основы настоящего времени глаголов несовершенного вида (далее – НСВ). Действительные причастия образуются с помощью суффиксов -ущ- (*пишут – пишущий*), -ющ- (*рисуют – рисующий*), -ащ- (*лежат – лежащий*), -ящ- (*говорят – говорящий*), к которым присоединяются окончания прилагательных (*рисующий, рисующая, рисующая-ее, рисующие*). Страдательные причастия образуются с помощью суффиксов -ем- (*рисуют – рисуемый*), -им- (*любим – любимый*). Причастия прошедшего времени образуются от основы прошедшего времени глаголов НСВ с помощью суффикса -вш- (*читал – читавший, прочитавший*) и -ш- (*несли – несший*), от глаголов совершенного вида (далее – СВ) с помощью суффикса -нн- (*прочитали – прочитанный*).

Страдательные причастия образуются только от переходных глаголов. От непереходных глаголов образуются только действительные причастия. Например: *Студент выступает с докладом.* – *Студент, выступающий (выступавший) с докладом, учится в нашей группе.*

На этапе систематики грамматического материала преподаватель может оформить новую информацию о причастии в виде таблицы или схемы, систематизирующей знания учащихся. Предоставленные преподавателем опорные схемы и таблицы будут способствовать автоматическому запоминанию правил. Предметно-изобразительная наглядность помогает вникнуть и запомнить новые языковые единицы при введении материала, усовершенствовать их использование в процессе осуществления речевого действия.

Например, образование причастий может быть представлено в виде следующей опорной таблицы.

Действительные причастия		Страдательные причастия	
Прошедшее время (от глаголов НСВ и СВ)	Настоящее время (только от глаголов СВ)	Прошедшее время (только от переходных глаголов СВ)	Настоящее время (только от переходных глаголов НСВ)
-вш-: читавший, прочитавший	-ущ-: бегущий -ющ-: читающий	-нн-: прочитанный	-ем-: изучаемый
-ш-: шедший, прошедший	-ащ-: спешащий -ящ-: сидящий	-т-: открытый	-им-: любимый

Причастие с зависимыми словами называется причастным оборотом. Причастный оборот является в предложении определением. Причастный оборот, стоящий после определяемого слова, при чтении выделяется голосом, а на письме – запятыми. Если причастный оборот стоит перед определяемым словом, запяты не ставит. Например: *Регулярно готовящийся к занятиям* студент всегда успевает в учебе. – *Студент, регулярно готовящийся к занятиям,* всегда успевает в учебе.

Следующий этап – формирование языковых навыков и развитие речевых умений. При составлении лексико-грамматических упражнений необходимо помнить, что формирование грамматических

навыков не должно преобладать над формированием коммуникативных умений и наоборот. Они должны идти параллельно. О. Ю. Новикова пишет: «При обучении русскому причастию стоит помнить о двух важных аспектах: 1) причастие действительно является принадлежностью письменной речи, поэтому нет необходимости стремиться к выведению причастий в устную речь, тем более что даже русские практически не используют причастия в живой разговорной речи; 2) тем не менее, простое, механическое выполнение грамматических упражнений мало способствует развитию способности использовать причастия в письменной речи; развивается лишь способность выполнять грамматические упражнения на причастия. Таким образом, грамматические упражнения должны быть, но они не должны становиться единственным средством формирования грамматического и коммуникативного навыков» [1, с. 176].

Вот небольшая подборка лексико-грамматических упражнений на закрепление темы «Причастие», способствующая свободному и правильному использованию всех причастных конструкций.

Упражнение 1. Прочитайте стихотворение. Найдите причастия. С помощью каких суффиксов образованы причастия?

Много видевший, много знавший,
Знавший ненависть и любовь,
Все имевший, все потерявший
И опять все нашедший вновь.
Вкус познавший всего земного
И до жизни жадный опять.
Обладающий всем и снова
Все боящийся потерять. (Дм. Кедрин. «Я»)

Упражнение 2. Прочитайте предложения. Назовите глаголы, от которых образованы причастия. Укажите время и вид глагола, от которого образовано причастие.

1. Художник, рисующий картину, работает каждый день. 2. Художник, рисовавший картину два года, вчера закончил ее. 3. Художник, нарисовавший картину, отдал ее на выставку.

Упражнение 3. Прочитайте предложения. Определите, к какому слову относятся причастия, укажите их род, число, падеж. Поставьте вопросы к причастным оборотам.

1. Ученик, решающий задачу, задумался. 2. Ученица, решавшая задачу, ошиблась. 3. Ученики, решавшие задачи, работали хорошо.

Объясните, какая разница в употреблении причастий, образованных от одного глагола.

Упражнение 4. Составьте из трех предложений одно с причастным оборотом. Запишите эти предложения.

Образец: Это мама. Мама готовит обед. Она стоит у стола. – Мама, готовящая обед, стоит у стола.

1. Это ученый. Ученый проводит исследование. Он сидит за столом. 2. Это повар. Повар готовит обед. Он стоит у плиты. 3. Это студенты. Студенты решают задачи. Они сидят за столом. 4. Это мальчик. Мальчик играет с игрушками. Он лежит на полу.

Упражнение 5. Образуйте сначала действительные, а затем страдательные причастия от глаголов: получать (письмо), выбирать (книгу), любить (брата), организовать (встречу), сдать (экзамен).

Упражнение 6. Закончите предложения и замените действительный оборот страдательным.

Образец: Писатель, написавший рассказ, Писатель, написавший рассказ, пришел в издательство. Рассказ, написанный писателем, появился в печати. 1. Редактор, читавший рассказ, 2. Редактор, прочитавший рассказ, 3. Друг, подаривший книгу,

Упражнение 7. Сравните следующие предложения и объясните разницу их употребления.

1. Рабочие, которые строят дом, обещают закончить его в этом году. – Рабочие, строящие дом, обещают закончить его в этом году. 2. Дом, который строят рабочие, будет готов в этом году. – Дом, строящийся рабочими, будет готов в этом году.

Упражнение 8. Замените часть предложения со словом «который» причастным оборотом.

1. Артист, который исполнял главную роль в этом фильме, очень популярен. 2. Друзья, которые отдыхают на юге, скоро вернутся в Минск. 3. Книга, которую я прочитал, интересная.

Упражнение 9. Поставьте причастие в нужной форме.

1. Я попросил товарища, хорошо (знающий) Брест, показать мне город. 2. Они приехали из разных стран, (находящийся) на африканском континенте. 3. Студенты, (занимающийся) спортом, будут участвовать в соревнованиях. 4. Девушка, (читающий) книгу, сидит у окна. 5. Я получил письмо от друга, (живущий) в Гомеле. 6. К студенту, (сидящий) справа, подошел преподаватель.

Упражнение 10. Скажите, можно ли образовать страдательные причастия от глаголов поступать (в институт), привыкать (к работе), радоваться (встрече). Обоснуйте свой ответ.

Итак, изучение причастия – важный и трудный этап в процессе обучения русскому языку как иностранному. Предложенная методика с использованием средств наглядности, опорных схем и таблиц, системы упражнений поможет иностранным обучающимся в восприятии данной темы.

Список использованных источников

1. Новикова, О. Ю. Обучение русскому причастию с позиции коммуникативного подхода / О. Ю. Новикова // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся: мат-лы 4-й междунар. науч.-метод. конф. – Воронеж: Научная книга, 2016. – С. 174–179.

2. Тарасенко, О. С. Особенности обучения активным причастиям прошедшего времени иностранных обучающихся в образовательных организациях юридического профиля / О. С. Тарасенко // Реализация инновационной системы языковой подготовки в неязыковых вузах: проблемы и перспективы: мат-лы междунар. науч.-практ. конф. (г. Воронеж, 18-19 мая 2016 г.): в 2-х ч. – Воронеж: ВИ МВД России, 2016. – С. 169–173.

УДК 372.881.161.1

СПЕЦИФИКА ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ

Савченко А. П., преподаватель

*Белорусский национальный технический университет
Минск, Республика Беларусь*

Аннотация: в данной статье рассматриваются культурные особенности китайских студентов, на которые следует обратить внимание при подготовке и проведении занятий по русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: этнокультурные особенности, грамматика, фонетические различия, артикуляционный аппарат, адаптация.

THE SPECIFICS OF CONDUCTING CLASSES IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN A CHINESE AUDIENCE

Savchenko A. P., lecturer

Belarusian National Technical University

Minsk, Republic of Belarus

Summary: this article discusses the cultural features of Chinese students, which should be paid attention to when preparing and conducting classes in Russian as a foreign language.

Keywords: ethnocultural features, grammar, phonetic differences, articulation apparatus, adaptation

Обучение русскому языку в рамках профессиональной подготовки иностранных студентов является одним из признаков интеграции высшего образования Беларуси в мировое образование. На данный момент в Беларуси проходит обучение большое количество иностранных студентов из разных стран, в основном из африканских, латинских и азиатских. В последнее время азиатское направление, в большей степени китайское, можно считать одним из самых перспективных в плане сотрудничества – это обусловлено укреплением экономических и политических связей между странами. Благодаря этому возрастает и необходимость обучения китайских студентов русскому языку для запуска процесса социализации и интеграции иностранцев в нашу культуру.

В процессе изучения русского языка китайские студенты сталкиваются со многими трудностями, так как русский язык считается самым сложным языком для изучения. Для китайской аудитории это обусловлено следующими факторами:

1. Использование кириллицы. Проблема заключается в том, что, вместо привычной для всех иностранцев латиницы, восточнославянские языки имеют кириллицу. Это влечет за собой необходимость изучения абсолютно новой для студентов графической системы. Для китайцев это вызывает дополнительные трудности, так как их язык характеризуется неалфавитной письменностью: они используют

иероглифы, а для обозначения транскрипции слова они пользуются латинскими символами, обозначающими совершенно другие звуки.

2. Фонетические различия. В русском языке существуют такие звуки, которых в китайском языке нет. В связи с отсутствием звука [р] в фонетической системе китайского языка артикуляционный аппарат китайских студентов формируется таким образом, что перестроить его на произношение звука [р] становится очень сложно, поэтому студенты заменяют его звуком [л]. Добиться постановки данного звука можно выполнением артикуляционных упражнений, направленных на выработку данного звука, и произношением скороговорок. Также из-за отсутствия звуков [б], [в], [г], [д] в китайском языке в нем не наблюдается и разграничения по глухости-звонкости, что приводит к тому, что звуки [б] и [п], [г] и [к], [д] и [т] они воспринимают абсолютно одинаково. Также в китайском и русском языке интонация и ударение выполняют различные функции [2].

3. Грамматика русского языка является довольно сложной, так как она имеет множество явлений, совершенно новых для иностранцев: склонение и спряжение глагола, большое количества приставок с различными оттенками лексического значения, не совсем типичное для иностранцев понимание категории рода. Стоит также отметить множество исключений из правил, которые достаточно сложно объяснить иностранным студентам, так как они появились в результате постепенного развития языка. При этом совершенно нецелесообразно тратить учебное время на объяснение подобных явлений студентам не филологических специальностей, поэтому эти исключения должны быть просто заучены.

Адаптация китайских студентов в Беларуси является одним из ключевых аспектов их учебной и жизненной деятельности. В целом Беларусь представляет собой довольно удобную страну для проживания и обучения иностранцев, однако китайские студенты, начиная свою учебу в Беларуси, сталкиваются с некоторыми сложностями, такими как различия в образе жизни, культурные различия и потребности в привычных продуктах, которые в Китае могут быть обыденными. Но благодаря разнообразным культурным действиям, экскурсиям, знакомству с местными жителями и знакомством с новыми людьми из других стран, они постепенно социализируются. В целом адаптация китайских студентов в Беларуси зависит от многих факторов, таких как уровень языковой подготовки, особенности

личности, уровня адаптивности и многих других. Однако помощь со стороны университета и последующее знакомство с местной культурой необходимы для успешной адаптации в новой стране.

При работе с любыми иностранными студентами для построения наиболее эффективного учебного процесса необходимо также учитывать и их этнокультурные особенности, которые оказывают сильное влияние на поведение и способность учиться. Для китайских студентов характерно соблюдение иерархии (как возрастной, так и должностной), то есть проявление уважения к людям, находящимся выше их по статусу, для них является обязательным. В этом кроется не только большое количество плюсов, но также и некоторые минусы: китайские студенты редко задают вопросы, даже если им непонятно, так как они считают, что они не имеют права отнимать время преподавателя и других студентов. Также китайские студенты довольно редко проявляют инициативу на занятиях, они всегда ждут указаний учителя, и простой вопрос о том, кто из присутствующих студентов желает начать, например, читать текст, может поставить их в тупик [1].

Стоит также принимать во внимание тот факт, что китайские студенты предпочитают строить свои взаимоотношения на основе личных связей и дружеских отношений. Это может привести к тому, что китайские студенты будут предпочитать работать вместе с теми, кого знают и кому доверяют, а не с незнакомыми людьми.

В целом преподавание русского языка как иностранного китайской аудитории требует тщательной подготовки и знания культурных и ментальных особенностей студентов. Это позволяет преподавателям адаптировать учебный материал к потребностям и способностям студентов и создать достаточно комфортную и продуктивную учебную среду.

Список использованных источников

1. Особенности обучения русскому языку в современной китайской аудитории: проблемы и пути решения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-obucheniya-russkomu-yazyku-v-sovremennoy-kitayskoj-auditorii-problemy-i-puti-resheniya/viewer>. – Дата доступа: 02.03.2023.

2. Щукин, А. Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика: учеб. пособие для преподав. и студ. / А. Н. Щукин. – М.: Филоматис: Омега-Л, 2010. – 480 с.

УДК 811.161.1(06)

**ПРИЁМЫ РАБОТЫ С ПАРОНИМАМИ В ПРАКТИКЕ
ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ**

**Сазонова Н. В., преподаватель,
Белая А. Г., старший преподаватель**
*Белорусский национальный технический университет
Минск, Республика Беларусь*

Аннотация: в статье рассматривается проблема паронимии при изучении лексики русского языка иностранными учащимися, предлагаются различные системы работы с паронимами и приводится пример варианта подобной работы с семантизацией паронимов.

Ключевые слова: изучение русского языка как иностранного, семантизация, паронимия, паронимазия.

**METHODS OF WORKING WITH PARONYMS IN THE
PRACTICE OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN
LANGUAGE**

**Sazonova N. V., lecturer,
Belaja A. G., senior lecturer**
*Belarusian National Technical University
Minsk, Republic of Belarus*

Summary: the article deals with the problem of paronymy in the study of the vocabulary of the Russian language, various systems for working with paronyms are proposed and an example of a variant of working with the semantization of paronyms is given.

Keywords: study of Russian as a foreign language, semantization, paronymy, paronomasia.

При изучении русского языка на продвинутом этапе, а порой и к концу подготовительного отделения иностранные учащиеся часто ошибочно употребляют в устной и письменной речи паронимы. Наиболее полное определение этих лексических единиц дала О. В. Вишнякова. Паронимы – близкие, но не тождественные по звучанию однокорневые слова с ударением на одном слоге, относимые к одной части речи и обозначающие различные понятия [1, с. 5]. Самые частотные из пар паронимов имеют суффиксы *-лив/-н-* (*бережливый-бережный, удачливый-удачный*). Именно по причине их формальной общности и частичного семантического сходства паронимы конкурируют в сознании иностранцев и зачастую используются хаотично.

При этом паронимии не следует путать с паронимазией. Паронимазия – стилистическая фигура, заключающаяся в постановке рядом слов, близких по звучанию, но абсолютно разных по значению (например, *стиральный – стерильный*).

По мнению И. Г. Урбанович и Ю. А. Подберезской, при семантизации паронимов следует совмещать следующие способы:

- 1) толкование значения слов на русском языке;
- 2) включение паронима в контекст;
- 3) подбор синонима [2, с. 51].

В. В. Семенчуков предлагает следующий способ семантизации:

- 1) толкование и включение каждого паронима в микроконтекст;
- 2) подбор синонима и включение в микротекст;
- 3) сопоставление лексической сочетаемости.

Д. А. Иванова работает с паронимами по следующей схеме:

- подробное объяснение значения каждого члена паронимической пары;
- имитационные упражнения (объяснение значения паронимов проходит в примерах);
- трансформационные упражнения (употребление нужного слова на месте описания его значения);
- репродуктивные упражнения (выбрать и вставить в предложение паронимы);
- ситуативные речевые упражнения (составить рассказ, употребляя предложенные словосочетания с паронимами).

Приняв во внимание практику вышеназванных лингвистов, мы в своей практике используем следующие приемы работы с паронимами:

1) подробное объяснение значения каждого члена пары в нескольких примерах;

2) иллюстрация значения каждого члена пары в нескольких примерах;

3) самостоятельное использование паронимов в предложениях (вставить нужное слово на место пропусков и составить предложения с использованием пары паронимов).

Так, в процессе нашей работы с иностранными учащимися были зафиксированы следующие случаи смешения паронимов: *эффективный способ работы – эффективный выход артиста на сцену, мятная рубашка – мятый вкус, деревянный запах – древесная ложка, смертная рана – смертельная грусть.*

Рассмотрим в качестве примера систему работы с парой «*эффективный – эффективный*».

1. «Эффектный» – тот, который производит эффект зрительного порядка, удивляет, поражает: *эффектный наряд, фейерверк, выход артиста на сцену.*

«Эффективный» – тот, который способствует положительному результату, помогает его получению, приносит пользу: *эффективный порошок в борьбе с пятнами, средство для чистки серебра.*

2. *Моя соседка купила вчера очень эффектное платье, и все гости на вечеринке обсуждали только его.*

У жены моего коллеги очень эффектная внешность: рыжие волосы, зеленые большие глаза, алебастровая кожа.

Чтобы пятна на твоей белой майке исчезли, нужно купить какое-то эффективное средство для борьбы с пятнами.

Эффективная работа всех студентов нашей группы поможет выполнить проект в срок.

3. *Это самый ... (эффектный/эффективный) способ изучения данной темы.*

Попробуйте сделать ... (эффективный/эффектный) макияж глаз.

Неприметное растение превратилось в ... (эффективный/эффектный) цветок.

В настоящее время ведется поиск ... (эффективных/эффектных) путей обучения чтению.

Являясь семантически весьма близкими, паронимы требуют дополнительной работы с ними в иноязычной аудитории учащихся. В зависимости от мотивированности и активности учащихся, эта

работа может начаться как на продвинутом, так и на начальном этапе изучения русского языка.

Список использованных источников

1. Вишнякова, О. В. Словарь паронимов русского языка / О. В. Вишнякова. – М.: Русский язык, 1984. – 352 с.
2. Урбанович, И. Г. Проблема паронимии в иностранной аудитории / И. Г. Урбанович, Ю. А. Подберезская // Национально-культурный компонент в тексте и языке. – Минск: МГЛУ, 2020. – С. 50–55.

УДК 811.161.1(06)

ТЕХНОЛОГИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

**Сазонова Н. В., преподаватель,
Белая А. Г., старший преподаватель**
*Белорусский национальный технический университет
Минск, Республика Беларусь*

Аннотация: современные интерактивные формы и методы обучения характеризуются высокой вариативностью наполнения материалом в зависимости от запроса обучающего и возможностей обучающихся. Одной из основных задач использования данных методов остается разумное подстраивание их под ситуацию дистанционного обучения для успешности образовательного процесса в целом.

Ключевые слова: дистанционное обучение, обучение русскому языку как иностранному, онлайн-сервисы, интерактивные платформы и сайты интерактивных курсов РКИ.

DISTANCE LEARNING TECHNOLOGIES IN THE PRACTICE OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

**Sazonova N. V., lecturer,
Belaja A. G., senior lecturer**

*Belarusian National Technical University
Minsk, Republic of Belarus*

Summary: modern interactive forms and teaching methods are characterized by a high variability of content depending on the request of the teacher and the capabilities of the teacher. One of the main tasks of using these methods is the reasonable adjustment to the situation of distance learning for the success of the educational process as a whole.

Keywords: distance learning, teaching Russian as a foreign language, online services, interactive platforms, sites for interactive Russian as a foreign language courses.

Использование IT-технологий в жизни способствует гармоничному развитию современного молодого человека, а также, что немаловажно, многоуровневому обучению с большей степенью заинтересованности обучающихся.

По мнению Н. А. Стефаненко, поколение, выросшее на играх, с удовольствием играет во всех сферах жизни, в том числе в процессе обучения, поэтому использование гаджетов на занятиях по русскому языку как иностранному принесет только пользу и поспособствует повышению мотивации к изучению русского языка [2, с. 36]. Использование всевозможных интерактивных платформ, имеющихся в интернете, позволяет переключать внимание студентов в момент усталости использованием обучающего ролика, ответами на вопросы после просмотра, выполнением тестового задания. Так, сайты Санкт-Петербургского и Томского государственных университетов «Coursera», Высшей школы экономики «Верные слова», РЭШ (Российской электронной школы) предлагают видеоролики, слайд-шоу, различные упражнения и тесты для контроля по всем грамматическим темам и могут использоваться на занятии.

Интерактивные формы и методы преподавания РКИ (создание презентаций, проектов и их защита, дебаты, деловые игры) продуктивно используются и при дистанционном обучении, вошедшем в жизнь

весной 2020 года в связи с пандемией COVID-19 и стремительно приобретающем сторонников наряду с традиционным аудиторным методом преподавания. И как раз активное использование всех названных методов и форм, а также более легкая, нежели на традиционном занятии, возможность привлечения фрагментов фильмов и музыкальных произведений, архивных данных, трансляций выступлений специалистов способствуют развитию интеллектуальных и творческих способностей обучаемых, считает С. Н. Троцюк [3, с. 187].

Преподаватели одного из московских университетов Н. А. Козловцева и Н. Н. Толстова подчеркивают, что в настоящее время можно и нужно активно использовать в обучении социальные сети, поскольку современные молодые люди более охотно получают информацию в Интернете, в то время как традиционное образование вызывает у них недоверие как устаревшее, а их клиповое мышление лучше перерабатывает визуальную информацию, которой наполнены социальные сети [1, с. 70]. Поэтому в 2019 году они создали Instagram-аккаунт [pRUve.your.Russian](https://www.instagram.com/pRUve.your.Russian), который сейчас имеет около 4 тысяч подписчиков из разных стран.

При объяснении нового материала преподаватели соблюдают все принципы преподавания РКИ: 1) доступности (объяснение нового через старое, использование аналогий, тщательный отбор лексико-грамматического материала); 2) учета уровня владения языком (на титульном слайде каждой темы обозначается уровень данного материала); 3) наглядности (язык-посредник используется минимально, в основном используются иллюстрации, жестикация и речевые образы, а также аутентичные видеоролики после объяснения); 4) ситуативно-тематическое представление учебного материала (в аккаунте материал разбит на тематические недели, каждый новый пост – объяснение одного конкретного вопроса; для проверки усвоения материала в историях проводится мини-контроль в виде тестов разного типа); 5) концентризма (материал подается от простого к сложному с повторением); 6) учета индивидуально-психологических особенностей учащихся (для обратной связи постоянно проводятся опросники и прямые эфиры, поскольку аудитории тоже полезно видеть авторов аккаунта).

Также при дистанционной форме обучения весьма интересен подход Station Rotation. Для проведения занятия, основанного на этом подходе, используются разные электронные ресурсы. Station

Rotation включает в себя 4 «станции»: чтение, письмо, говорение, аудирование. На первом этапе (чтение) читается текст с вопросами после для проверки понимания, которые могут быть открытыми или закрытыми, истинными или ложными. На следующем этапе (аудирование) обычно слушают аудиоклип, смотрят видео на YouTube или слушают песню на русском языке. На этапе говорения можно опубликовать устные подсказки для учащихся во время ответов на ряд вопросов или в процессе диалога друг с другом [4, с. 414].

Все «станции» учащиеся проходят самостоятельно, следуя за подсказками или прибегая к помощи преподавателя. Подход Station Rotation имеет ряд преимуществ. Так, производительность обучающихся увеличивается во время смены «станций», а преподаватель выступает в роли посредника.

Таким образом, использование дистанционных интерактивных образовательных технологий в обучении РКИ направлено на создание эффективных и перспективных подходов, позволяющих повысить качество и мобильность образования. В то же время важно понимать, что наряду с дополнительными конструктивными возможностями цифровизации образования, растут и требования как к технической грамотности преподавателя и готовности его обучаться новым формам преподавания вместе с обучаемыми, так и к высокой мотивации и самоорганизации обучаемых. Кроме этого, следует учитывать, что все современные формы и методы обучения возможно применять только при достаточной технической оснащенности вузов и высокой скорости бесперебойной работы интернета.

Список использованных источников

1. Козловцева, Н. А. Реализация принципов обучения РКИ в социальной сети INSTAGRAM / Н. А. Козловцева, Н. Н. Толстова // Русский язык за рубежом. – 2021. – № 2. – С. 70–76.
2. Стефаненко, Н. А. Интерактивная среда на занятиях РКИ как мотивационный ресурс для изучения иностранными студентами русского языка / Н. А. Стефаненко // Русский и белорусский языки в контексте глобализации. – Минск: МГЛУ, 2020. – С. 36–40.
3. Троцюк, С. Н. Современные технологии в лингвистике / С. Н. Троцюк // Русский язык: система и функционирование. – Минск: БГУ, 2021. – С.187–190.

4. Троцюк, С. Н. Применение электронных образовательных ресурсов в обучении РКИ / С. Н. Троцюк // РКИ: лингвометодическая образовательная программа. – Белгород: БелГУ, 2021. – С. 412–417.

УДК 372. 881. 161. 1

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Сычѐва Е. С., преподаватель

*Белорусский государственный университет информатики
и радиоэлектроники
Минск, Республика Беларусь*

Аннотация: в данной статье рассматривается междисциплинарный подход в обучении русскому языку как иностранному. Анализируются основные преимущества принципа междисциплинарности.

Ключевые слова: информационно-коммуникативные технологии, междисциплинарный подход, русский язык как иностранный, контекстуализированное понимание, языковые явления.

THE SPECIFICS OF CONDUCTING CLASSES IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN A CHINESE AUDIENCE

Sycheva E. S., lecturer

*Belarusian State University of Informatics and Radioelectronics
Minsk, Republic of Belarus*

Summary: this article discusses an interdisciplinary approach to teaching Russian as a foreign language. The main advantages of the principle of interdisciplinarity are analyzed.

Keywords: information and communication technologies, interdisciplinary approach, Russian as a foreign language, contextualized understanding, linguistic phenomena.

На сегодняшний день повсеместное распространение информационных технологий является одним из самых значимых тенденций

современности. Данный процесс свидетельствует о новой ступени в развитии общества, определяемым, с точки зрения экономики, как информационное общество. Доминирующим ресурсом в данном социуме выступают знания, информация и воздействие на все сферы человеческой жизнедеятельности информационно-коммуникативных технологий (ИКТ). Развитие информационных технологий существенно влияет и на современную парадигму образования. Данное положение свидетельствует о том, что, трансформируясь в новых условиях научных парадигм, современное образование должно базироваться на принципе междисциплинарности.

Междисциплинарный подход в обучении русскому языку как иностранному (РКИ) – это современная методика, которая включает в себя комбинацию различных учебных подходов, стратегий и техник, ориентированных на достижение одной цели – эффективного обучения русскому языку.

Особенности междисциплинарного подхода базируются на включении в себя элементов лингвистики, педагогики, культурологии, литературоведения, истории, социологии и других наук, которые позволяют более глубоко и комплексно изучать языковые явления и проблемы, а также соотносить их с реалиями русской культуры. Междисциплинарный подход предполагает использование разнообразных методов обучения, таких как интерактивное общение, индивидуальное обучение, игровые технологии, упражнения по грамматике и лексике, чтение и анализ текстов, просмотр и обсуждение фильмов и мультимедийных материалов, организацию экскурсий и практических занятий в режиме реального времени. Также важно учитывать индивидуальные потребности студентов и адаптировать методику обучения в соответствии с их уровнем знаний и способностями.

Рассмотрим основные преимущества междисциплинарного подхода в обучении русскому языку:

1. Более глубокое и целостное понимание языка. Междисциплинарный подход в обучении РКИ помогает студентам получать глубокие знания, анализировать языковые явления и связывать их с культурными, социальными и историческими факторами. Это позволяет студентам лучше понимать языковые особенности и связи в контексте русской культуры и истории. Используя лингвокультурный опыт, национально-культурные традиции и привычки, субъект

межкультурной коммуникации одновременно пытается учесть не только специфику иноязычного общения, но и иные обычаи и привычки, иные нормы социального поведения [2, с. 122].

2. *Развитие критического и аргументированного мышления.* Междисциплинарный подход обучения русскому языку помогает развивать критическое мышление у иностранных студентов. При изучении языка студентам предлагается анализировать языковые явления, связанные с культурными и социальными факторами, и делать выводы о сути этих явлений, учитывая различные точки зрения. Развитие критического мышления помогает студентам лучше понимать русскую культуру и язык, а также способствует формированию личности.

3. *Интеграция разных учебных дисциплин.* Междисциплинарный подход в обучении русскому языку как иностранному предусматривает использование знаний, полученных из разных учебных дисциплин и областей знаний, таких как история, литературоведение, культурология и др.

4. *Развитие навыков коммуникации.* С помощью междисциплинарного подхода в обучении русскому языку, студенты учатся обмениваться информацией на русском языке о различных областях знаний. Это способствует развитию их коммуникативных и социальных навыков, которые могут быть применимы в различных сферах жизни.

5. *Обучение становится более эффективным.* Междисциплинарный подход в обучении русскому языку как иностранному позволяет студентам изучать язык всесторонне и в более широких контекстах, что способствует их лучшему пониманию структуры и особенностей языка. Такой подход делает обучение более интересным и эффективным, что может привести к более быстрому и лучшему усвоению языка.

Междисциплинарный подход в обучении русскому языку как иностранному требует интеграции знаний и компетенций, полученных в различных научных дисциплинах. Это способствует более глубокому и контекстуализированному пониманию языковых явлений и проблем, а также помогает студентам лучше включиться в культурный контекст данного языка. Междисциплинарный подход может позволить студентам состояться как специалистам, которые необходимы современному обществу [1, с. 96].

Таким образом, междисциплинарный подход в обучении русскому языку как иностранному является эффективным и уникальным методом изучения языка, который позволяет студентам получать широкие знания об истории, культуре и социальных факторах страны, в которой они учатся, в контексте изучения языка. Этот подход помогает студентам глубже понимать русский язык, а также применять полученные знания в различных сферах жизнедеятельности.

Список использованных источников

1. Панова, Ю. В. Междисциплинарный подход в обучении иностранным языкам студентов неязыковых специальностей / Ю. В. Панова // Международный научный журнал «Инновационная наука». – 2015. – № 5. – С. 94–97.

2. Рубаева, В. П. Обучение иностранным языкам студентов в рамках модернизации российского образования / В. П. Рубаева, М. И. Баликоева // Международный научный журнал «Инновационная наука». – 2015. – № 7. – С. 120–123.

УДК 811.161.1

СИСТЕМА УПРАЖНЕНИЙ ПО ТЕМЕ «ГЛАГОЛЫ ДВИЖЕНИЯ» В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Тихоненко Е. В., канд. филол. наук, доцент

Минский государственный лингвистический университет

Минск, Беларусь

Аннотация: в статье представлена система упражнений по теме «Глаголы движения», описаны основные виды упражнений и принципы работы.

Ключевые слова: русский как иностранный, глагол, грамматическая форма, коммуникативность.

EXERCISE SYSTEM ON THE TOPIC "VERBS OF MOVEMENT" IN THE PRACTICE OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN

Tikhonenko E. V., ass. professor, Ph.D (in Philology)

Minsk State Linguistic University

Minsk, Belarus

Summary: the article presents a system of exercises to the topic "Verbs of motion", describes the main types of exercises and principles of work.

Keywords: Russian as a foreign language, verb, grammatical form, communication.

На протяжении истории обучения иностранным языкам и русскому языку как иностранному, в частности, было много попыток создания системы упражнений. Однако при всем разнообразии и богатстве предлагавшихся систем упражнений до сих пор не существует единой системы, образующей некую целостность элементов и предполагающей четкий алгоритм работы с языковым материалом.

В данной статье разрабатывается система упражнений по теме «Глаголы движения», которая является одной из самых трудных для изучения на начальном этапе.

Предлагаемая система упражнений носит универсальный характер и может быть применена к любому языковому материалу, начиная от его первоначальной тренировки до входа в самостоятельную речь.

В разработанной нами системе все упражнения построены по принципу перехода от простого к сложному, от заданности языкового и смыслового материала до полной самостоятельности выбора содержания в соответствии с имеющейся в речевой ситуации коммуникативной потребности.

1. Наблюдение и анализ.

При изучении нового материала зрительная опора помогает наиболее полно усваивать подаваемый материал. Одной из самых доступных форм ознакомления с новым грамматическим материалом является презентация. Упражнения данного этапа направлены на то, чтобы показать новое языковое явление и помочь обучающимся осознать, как язык структурирует реальность в знаках.

Задание. Прочитайте.

– Я иду в бассейн. Я хожу в бассейн 3 раза в неделю.

– Куда ты идеешь? Как часто ты ходишь в бассейн?

Чтение по ролям может также служить основой для понимания и запоминания материала. Это упражнение можно предлагать после того, как грамматический материал уже был введен. Главная цель упражнения – научить понимать различия в использовании глаголов *иди* – *ходить*.

Задание. Прочитайте диалог.

– Куда ты *идеешь*?

– В аквапарк. А ты куда? Конечно, в библиотеку?

– Почему в библиотеку? Я, может, тоже иду в аквапарк.

– Ты же не любишь плавать!

– Да, ты прав. Я иду на йогу.

– Ого! А часто ты *ходишь* на йогу?

– Да, часто. Я *хожу* на йогу 3 раза в неделю. А ты часто *ходишь* в аквапарк?

– Нет. Я там ни разу не был. Иду в первый раз.

– Хорошего дня!

– Взаимно.

Для наблюдения и анализа можно использовать упражнения со зрительной опорой, песни, стихи.

2. Имитация.

В данных упражнениях предлагается прочитать, повторить предложения, связанные с определенными ситуациями.

Задание. Подтвердите, что вы делаете то же самое.

– Я *иду* в театр.

– Я *тоже* *иду* в театр.

К сожалению, часто преподаватели считают подобные упражнения слишком простыми и не очень полезными. Однако они выполняют важную роль в становлении навыка, поэтому их нельзя рассматривать как механический вид работы.

Чтобы не потерять коммуникативность, в упражнения данной группы можно вводить варианты выбора или различные реакции на предлагаемый стимул:

Задание.

– Ты *идеешь* на лекцию?

– Да, я *иду*.

- Нет, я не иду.
- Вы знаете, куда он идет?
- Да, я знаю, куда он идет.
- Разве он ездит на метро?
- Почему нет? Конечно, он ездит на метро.

3. Подстановка, трансформация.

Данные упражнения требуют от обучающегося самостоятельно-го грамматического оформления высказывания.

Задание. Составьте предложение.

сейчас	я	ходит		
всегда	он	едет		
2 раза в неделю	ты	идешь	пешком	на тренировку
обычно	мы	ездишь	на метро	в университет
		едет		
		еду		

Задание. Выберите глагол, поставьте его в нужную форму.

- Как ты обычно (ехать/ездить) на работу?
- Обычно я (ехать/ездить) сначала на метро, потом на трамвае.
- Ты живешь недалеко от метро?
- Да, до метро я (идти/ходить) 2 минуты. Потом я (ехать/ездить) на метро.

Подобные упражнения дают возможность учащемуся самостоятельно подбирать грамматическую форму, а преподавателю позволяют проверить, насколько удачно прошла первая ступень формирования навыка.

4. Самостоятельный поиск элементов содержания.

В отличие от предыдущих упражнений, где все элементы содержания были полностью заданы и от учащегося требовалось только выбрать правильную форму, упражнения данной группы предполагают самостоятельный поиск пропущенных элементов. Подобные упражнения позволяют не только тренировать грамматический материал, но и активизировать использование новых слов в речи.

Задание. Закончите предложения.

1. Марта хочет взять учебник, поэтому она идет
2. Нина хочет посмотреть балет, и она едет
3. Он всегда очень медленно ходит, поэтому

4. Он не сдал экзамен, потому что не

5. Оформление собственной мысли в речевой ситуации.

В данную группу включаются проблемные упражнения, проектные упражнения, ролевые игры, самостоятельное составление текста и пр. Важно включать подобные упражнения только на заключительном этапе освоения языкового материала, и этот этап должен демонстрировать, насколько успешно прошли предыдущие этапы овладения данным языковым материалом.

Таким образом, упражнения, которые первоначально строятся с максимальной языковой и смысловой заданностью при использовании самых разнообразных опор, меняют свой характер в зависимости от этапа обучения. При этом условно-коммуникативные и даже коммуникативные упражнения могут появляться и в самом начале тренировки, обеспечивая максимальную приближенность практики к условиям речи.

Список использованных источников

1. Балыхина, Т. М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового) иностранного / Т. М. Балыхина. – М.: Изд-во РУДН, 2007. – 185 с.

2. Вохмина, Л. Л. Система упражнений: старая новая проблема / Л. Л. Вохмина, А. С. Куваева // Русский язык за рубежом. – 2017. – № 2. – С. 10–14.

3. Хавронина, С. А. О соотношении языковых и речевых упражнений в процессе формирования коммуникативной компетенции / С.А. Хавронина // Русский язык как неродной: новое в теории методики. – М., 2012. – Вып. 3. – С. 152–157.

УДК 811.161.1'243

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА УЗБЕКСКИМ СТУДЕНТАМ

Ткаченко Н. Г., канд. филол. наук, доцент

Московский государственный университет имени

М. В. Ломоносова

Москва, Российская Федерация

Аннотация: в статье анализируются типичные ошибки узбекских студентов при изучении русского языка как иностранного. Указываются основные трудности освоения русского языка, обусловленные межъязыковой интерференцией, связанные с влиянием графических, фонетических, грамматических особенностей родного для студентов узбекского языка. Описываются типичные орфографические и грамматические ошибки, способные затруднить процесс коммуникации с носителями русского языка, особенно в ходе дальнейшего обучения в российском вузе.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, коммуникативные навыки, узбекские студенты, межъязыковая интерференция, орфографические ошибки, грамматические ошибки.

FEATURES OF TEACHING RUSSIAN LANGUAGE TO UZBEK STUDENTS

Tkachenko N. G., ass. professor, Ph.D (in Philology)

Lomonosov Moscow State University

Moscow, Russian Federation

Summary: the article analyses typical mistakes of Uzbek students when learning Russian as a foreign language. The main difficulties of learning the Russian language due to interlingual interference, connected with the influence of graphical, phonetic and grammatical features of the Uzbek language, which is native to students, are indicated. Typical spelling and grammar errors are described, which can make communication with native Russian speakers more difficult, especially during further studies at a Russian university.

Keywords: Russian as a foreign language, communicative skills, Uzbek students, interlingual interference, orthographical mistakes, grammatical mistakes, professionally focused training.

Проблемы преподавания русского языка представителям ближнего зарубежья, в частности узбекам, обусловлены как экстралингвистическими факторами, так и собственно языковыми. Одной из главных причин того, что узбекские студенты, приезжая в Россию, недостаточно хорошо знают русский язык, является политика дерусификации, проводимая в постсоветский период в Узбекистане. Фрагментарные знания русского языка у студентов имеются в основном на бытовом уровне, но при этом отсутствуют базовые навыки общения в официальной обстановке, учебно-профессиональной и научной сферах, и это не способствует развитию коммуникативных навыков речи.

Известно, что русский и узбекский языки по своему грамматическому строю принадлежат к разным языковым типам: флективному и агглютинативному, кроме того, узбекский язык относится к группе тюркских языков. Для русского – флективного языка – характерны целостность слова, разнообразие и многозначность флексий. Отличительными же признаками узбекского – агглютинативного языка – являются легкая членимость слов на морфемы, последовательность присоединения различных суффиксов к основе слова и однозначность каждого суффикса. Всеми этими коренными различиями между рассматриваемыми языками обусловлена основная причина, вызывающая затруднения при изучении русского языка учащимися узбеками.

Наиболее распространенная классификация ошибок в речи узбекских учащихся и трудности в изучении языка связана с аспектами языка: фонетическим (фонетические, ритмико-интонационные ошибки), грамматическим (морфологические, словообразовательные, синтаксические ошибки), лексическим (нарушение лексической сочетаемости, неправильное словоупотребление, неснятая полисемия, ошибки в употреблении синонимов, омонимов, антонимов, паронимов), а также с аспектами речи: неадекватность теме, фактические ошибки, логические ошибки (нарушение структурно-смысловых частей фразы, логический пропуск слов), ошибки, связанные со смещением плана повествования (при изложении содер-

жания текста от первого и третьего лица). Следует отметить, что межъязыковая интерференция может стать причиной возникновения множества ошибок.

Что касается орфографии, то латинская графика, уже вполне освоенная молодым поколением узбеков, создает дополнительные трудности при чтении и письме по-русски. Так, часто русское «р» студенты читают как [п], рукописное «т» как [м] и т. п. Частые ошибки на письме у узбекских студентов возникают в использовании мягкого знака, что объясняется отсутствием такой буквы в узбекском алфавите.

Глагольные буквосочетания -ться, -тся практически не различаются учащимися, а также смешиваются с -ца существительных: встречаются написания типа *учица* (вместо *учится*), *преподавателнится* (вместо *преподавательница*).

Трудность вызывает написание так называемых йотированных букв русского алфавита (*е, ё, ю, я*). Вместо них пишут сочетания с *й*, что соответствует узбекским традициям письма, а вместо *е* часто используют *э* и наоборот (*в этом году*). Например, написание слова «стол» фактически произносится в бытовой речи и пишется как «устал» иногда «стул», «шкаф» как «ишкоп», «вокзал» как «вагзол», «билет» как «белат», «машина» как «мошина», «шофёр» как «шўпир», «милиция» как «мелиса».

Расхождение письменной и устной речи рождает большое количество ошибок. Анализ письменных работ узбекских обучающихся демонстрирует преобладание этого рода ошибок над всеми остальными по вполне понятным причинам (*уский, позно, спасибо, счастливьм, мяяхкий, мяхкий, дастают, похучие, трапинке, ийти, духофки, приставте, поемите* и др.).

К трудностям лексической системы, которые замедляют процесс усвоения словарного состава языка, можно отнести следующие явления:

- 1) безэквивалентную и фоновую лексику;
- 2) развитую многозначность языка;
- 3) стилистическую дифференциацию лексики (лексическое дублирование разнообразных понятийных сфер, ср. *сделать – совершить, нужно – необходимо, закончить – завершить*);
- 4) лексическую сочетаемость единиц;
- 5) фразеологический и паремиологический фонд языка;

б) аффиксальное многообразие, которое отличает русский язык от других языков мира. Например, приставка за- может обозначать 1) начало действия (*заговорить*), 2) направление движения за предмет (*заехать в магазин*), 3) заполнение чего-л. (*закрасить стену*), 4) чрезмерность (*захвалить*), 5) аспектуальность (*платить – запла- тить*) и проч.

Большое значение имеет изучение морфологии русского языка. Особое внимание заслуживает категория рода, поскольку в узбекском языке данная категория полностью отсутствует. В связи с этим при употреблении имен существительных часто допускаются ошибки при согласовании, например, слов мужского и женского рода на -ль, а также в целом частотны ошибки в определении рода, например, когда мальчик говорит: «*Я родилась*», а девочка: «*Я ро- дился*».

В системе русского глагола для узбекских студентов весьма проблемны представления о виде, инфинитиве, повелительном наклонении глагола, так как эти грамматические явления отсутствуют в их родном узбекском языке. Вызывают трудности и случаи употребления глаголов движения. Обучающиеся с трудом осмысливают эти языковые явления и в речи допускают многочислен- ные ошибки в употреблении указанных глагольных форм: *При- шел из Узбекистана. Я медленно ходил домой. Потом я опять начинал ходить дальше.*

Частой ошибкой можно считать и присоединение отрицательной частицы *не* к любой части речи: *не почему, не можно* и т. д.

Что касается существительных, то в русском языке они обладают грамматическими категориями: род, число, падеж, одушевленность-неодушевленность, а существительные узбекского языка – категориями числа, падежа, принадлежности, определенности-неопределенности, лица-нелица. В узбекском языке вследствие четкого разграничения лица-нелица наименования животных грамматически соответствуют наименованиям конкретных предметов, а также младенцев (отвечают на вопрос *нима? – что?*).

Последние категории во многом определяют специфику лексических и словообразовательных систем этих языков. Именно в грамматических различиях проявляются весьма существенные отличия языковых картин мира русского и узбекского языков и являются причиной ошибок в речи узбеков.

Своеобразие прилагательных русского языка проявляется при сопоставлении с прилагательными в узбекском языке. Категориальная семантика и ее распределение по ЛСГ во многом совпадают, что проявляется в антонимических парах. Например: *хороший – плохой* (узб. *яхши – ёмон*), *глупый – умный* (узб. *тумтоқ – аклли*), *добрый – злой* (узб. *рахмдил – баттол*), *твердый – мягкий* (узб. *каттик – юмиок*). В русском языке прилагательное зависит от существительного, в то время как в узбекском языке это независимая часть речи.

Прилагательные в русском языке выступают как четко оформленный грамматический класс. Прилагательные же узбекского языка проявляют своеобразный синкретизм с именами существительными, причем существительное нередко употребляется в роли прилагательного, например: *тош уй* – каменный дом, *махсуслари* – хлебные изделия.

Русские предлоги, используемые с определенными падежами, также вызывают затруднения у иностранных студентов из Узбекистана (ошибки типа *на больнице, в рынке, вы сейчас на университете, привезла на деканат*). Эти ошибки типичны для иностранцев, изучающих русский язык.

В области синтаксиса следует обратить внимание на такие типы связи в русском языке, как согласование и управление. Поскольку узбекский язык имеет агглютинативный строй, а русский – флективный, данные синтаксические связи плохо усваиваются студентами. Традиционно к коммуникативно значимым ошибкам в речи узбекских студентов, относят грамматические, типа:

– нарушение согласования: *они не изучал физику, вчера мы читал, я купил новый тетрадь*;

– нарушение в глагольном управлении: *я занимаюсь русский язык, он работает в школа, я люблю читать книга*;

– нарушение видовременных отношений: *я приехал каждый день, я буду написать, на вечере я пою песню о семье, можно мне заходить к вам, вечером я буду посмотреть новый фильм*;

– неверное употребление возвратных глаголов: *я много занимаю, я встречаю с другом, возвращал на родину*;

– искажение грамматической модели: *я надо изучать математику, я надо много заниматься*);

– нарушение синтаксических связей: *я читаю быстры, мы поехали для учиться* и др.

Таким образом, все эти различия в двух языках находят отражение в процессе обучения русскому языку узбекских студентов, а охарактеризованные выше особенности узбекского языка в сопоставлении с русским позволяют продуктивно работать над устранением ошибок в речи обучающихся и преодолеть трудности освоения русского языка, обусловленные межъязыковой интерференцией.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКА КАК ЯЗЫКА СПЕЦИАЛЬНОСТИ

УДК 811.161.1

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНОЙ ГРАФИКЕ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Авад Зейнаб Аббас, преподаватель
Белорусский национальный технический университет
Минск, Республика Беларусь

Аннотация: в статье поднимается ряд вопросов, помогающих понять трудности освоения инженерной графики иностранными студентами. Также даны ответы на эти вопросы, основанные на опыте обучения иностранных студентов, обучающихся в Белорусском национальном техническом университете (БНТУ, Минск, Республика Беларусь). Дан ряд рекомендаций по организации учебного процесса для иностранных студентов, изучающих архитектуру и инженерию, представлена трехступенчатую модель обучения русскому языку студентов инженерных специальностей. Описание выделенных этапов предлагаемой модели дает возможность будущим специалистам усовершенствовать свои знания русского языка и применять их в своей профессиональной сфере.

Ключевые слова: архитектура, инженерная графика, иностранные студенты, русский язык как иностранный, архитектурная языковая среда.

TEACHING ENGINEERING DRAWING TO FOREIGN STUDENTS IN RUSSIAN LANGUAGE

Zeinab Abbas Awad, lecturer

Belarusian National Technical University

Minsk, Republic of Belarus

Summary: the following article raises a number of questions helping to understand the difficulties in mastering Engineering Graphics by foreign students. It also provides answers to these questions, based on experience of teaching foreign students studying at the Belarusian National Technical University (BNTU, Minsk, Republic of Belarus). A series of recommendations on organizing the educational process for foreign students studying architecture and engineering is provided. The purpose of this article is to present the three-stage model of teaching Russian to students of engineering specialties. The description of the highlighted stages of the suggested model enables future specialists to master their knowledge of Russian and apply it in their professional sphere.

Keywords: architecture and engineering, engineering Graphics, foreign students, Russian language, architectural language environment.

Процесс получения иностранными студентами высшего образования в Беларуси имеет ряд существенных особенностей. Наряду с трудностями, которые испытывают обычные студенты в процессе обучения, такими как адаптация к интенсивности и требованиям учебного процесса, «акклиматизация» в новой социальной группе, переезд в незнакомый город и начало новой, самостоятельной жизни, есть и проблемы, которые на первый взгляд кажутся незначительными, но крайне важны для иностранца. Среди таких проблем можно выделить следующие: языковой барьер, незнакомые климатические условия, административные трудности, интеграция в другую культуру, новые традиции, преодоление непонимания со стороны окружающих [2].

Часть проблем можно решить или предотвратить с помощью подготовительных курсов для иностранцев. Такие курсы помогают будущим студентам заранее адаптироваться к новым условиям, готовят их к обучению в вузе на постоянной основе. Однако многие проблемы остаются нерешенными, поэтому особенно важно найти

индивидуальный подход к этим учащимся и постараться помочь им преодолеть возникающие трудности.

Что должен знать архитектор, инженер или строитель, чтобы уметь существовать в современной архитектурной зарубежной среде? Какие языковые навыки необходимо развивать для построения его профессиональной деятельности в современных условиях глобализации? В каком порядке следует вводить и закреплять материал?

Процесс приобретения профессии инженера, дизайнера, архитектора достаточно сложен и требует больших усилий и усердия. Прочную основу для изучения спецкурсов закладывает на подготовительном факультете курс «Инженерная графика».

Инженерная графика является одним из фундаментальных курсов, необходимых для студентов строительных вузов. В течение первого года обучения данный курс должен способствовать развитию у студентов таких навыков, как умение интерпретировать инженерные и строительные чертежи, выполнять расчетно-графические операции, строить проекционные чертежи геометрических объектов, а также формировать знания о правилах интерпретации технических документов, правилах построения многоакурсных и аксонометрических чертежей и схем от руки.

Таким образом, зная основные правила работы с чертежами, понимая принципы их создания, студент может приобрести необходимые графические компетенции [1]. Следует отметить важность успешного освоения данного курса студентами, которым необходимо работать с чертежами в последующей профессиональной деятельности.

Иностранцы приезжают учиться в белорусские архитектурно-строительные вузы, чтобы получить качественное образование и стать высококвалифицированными специалистами в области дизайна. Многие из них стремятся стать строителями, инженерами и архитекторами. Иностранцы очень старательные, они вкладывают в учебу гораздо больше труда и сил, чем белорусские студенты. Несмотря на то, что все студенты получают образование в равных условиях, иностранцам требуется гораздо больше времени для изучения и понимания материала.

Работа с иностранными студентами требует от преподавателя уделять им больше внимания, объяснять материал более подробно и

доступным для них образом, и, как следствие, тратить на это гораздо больше времени.

Большинство проблем, с которыми сталкивается преподаватель, обуславливаются следующими организационными сложностями:

- в академическую группу входят студенты, демонстрирующие разный уровень владения языком;

- в группы могут входить начинающие, средние и продвинутые учащиеся;

- формирование групп на основе уровня владения языком учащихся редко является возможным.

Данные условия требуют индивидуального подхода к каждому студенту в рамках групповой работы. Это осложняется тем, что учащимся приходится осваивать не только язык общего назначения, но и язык специального назначения. Изучение терминов требует углубленных знаний, а поскольку иностранный язык в архитектурно-инженерном вузе изучается в течение первых двух курсов, большинство студентов не знакомы с системой специальных понятий и терминов будущей профессии на русском языке. Таким образом, преподаватель иностранного языка должен внедрять и развивать межпредметные связи с профессиональными предметами, изучаемыми на русском языке в рамках вузовской программы.

Обучение студентов-иностранцев на подготовительном курсе может включать три этапа.

1. Первый этап включает в себя изучение всех терминов, относящихся к предмету (инженерные и архитектурные термины):

- наречия, предлоги и предложные фразы, выражающие положение (например, *перпендикулярно, под прямым углом к, параллельно, за, справа, слева от, сзади, впереди и т. д.*);

- существительные и прилагательные, описывающие геометрические формы (например, *треугольные, прямоугольные, квадратные, полукруглые, пирамидальные, конические, цилиндрические и т. д.*);

- технические термины чертежа (например, *план, фасад, разрез, вид, передний, задний, разрез, поперечный разрез, продольный разрез, косой разрез, чертеж, макет и т. д.*);

- типы линий и диаграмм (например, *пунктирная линия, центральная пунктирная линия, выносная линия, круговая диаграмма, блок-схема, столбчатая диаграмма и т. д.*);

– названия символов (например, *()* (круглые скобки); * (звездочка); *.* (точка); */* (косая черта); ** (обратная косая черта); *–* (тире); *_* (подчеркивание); *<* (меньше, угол); *>* (больше) и т. д.).

2. Второй этап посвящен овладению речевыми навыками и навыками в определенных контекстах, связанных с будущей специальностью. Например, студенты практикуют такие упражнения:

– нарисуйте линии: прямую, кривую, сплошную, ломаную, пунктирную и т. д.;

– сделайте чертежи фигур: квадрат, круг, полукруг, прямоугольник, треугольник, куб, полусфера, призма, пирамида, конус, цилиндр;

– преобразуйте объект в трех видах (план, фасад, вид справа или слева).

3. Цель третьего этапа заключается в развитии общих навыков – чтения, письма, аудирования и разговорной речи – для профессиональной деятельности в сфере межкультурной коммуникации, чтобы позволить студентам свободно проводить презентацию проекта, участвовать в дискуссии, давать аргументированное объяснение и отстаивать свою точку зрения, показывая 2D- и 3D- модели.

Учитывая значительные межкультурные различия, освоение русской грамматики в сочетании с требованиями инженерной грамотности становится для многих иностранцев достаточно сложной задачей, требующей особого внимания. В связи с этим на первых страницах рабочей тетради размещены задания, особенно важные для иностранных студентов на первом этапе обучения: работа со знаками и линиями рисунка.

Существуют методы, которые не только помогают учащимся понять материал, но и учат наиболее эффективно выражать свои мысли. Аксонометрический/изометрический рисунок от руки представляет собой один из таких методов. Это схематическое изображение от руки, отражающее все ключевые аспекты исходного объекта. Это может быть разрез компонента, разрез четверти компонента, пошаговое построение; модификация уже нарисованного компонента: изменение формы, объема, удаление ненужных фрагментов, создание отверстий или выступов. Такой подход позволяет выделить те характеристики сложного объекта, на которые следует обратить особое внимание. Крайне важно, чтобы в этом процессе присутствовал студент: если мы покажем ему уже готовое финальное изображение, то желаемого эффекта не будет. Именно процесс по-

этапного создания или модификации объекта позволяет ученику понять суть и последовательность преобразований.

Владение техникой аксонометрического/изометрического рисования может быть полезно не только преподавателям, но и студентам. Как в процессе обучения в вузе, так и в будущей профессиональной деятельности очень важно не только найти правильное решение, но и уметь быстро и четко его сформулировать. Выражая мысли через аксонометрический рисунок от руки, иностранный студент легко преодолевает языковой барьер.

Эти задания особенно важны для студентов, изучающих архитектуру и инженерное дело. Благодаря этим заданиям студенты научатся применять этот навык в учебном процессе и в своей последующей профессиональной деятельности. В помощь иностранным студентам в освоении инженерной графики преподавателям рекомендуется акцентировать внимание на визуальной подаче материала в учебном процессе; применять современные методические разработки, учитывающие особые потребности иностранных студентов; проводить индивидуальные консультации в дополнение к текущему учебному процессу.

В настоящее время существует большое количество мультимедийных и информационных технологий, позволяющих значительно улучшить визуальное представление и понятность излагаемого материала. Помимо возможности обращаться к электронным справочным ресурсам, доступным в локальной сети вуза, в любое время возможно взаимодействие с преподавателем через систему дистанционного обучения. Во время занятий преподаватель может с помощью проектора демонстрировать студентам уже готовые презентации (в том числе подготовленные на нескольких языках) и видеоматериалы. Кроме того, видеозапись может дать значительные преимущества при обучении инженерной графике. Все эти средства позволяют повысить эффективность учебного процесса и облегчить его не только для студентов, но и для преподавателей.

Таким образом, использование вышеперечисленных методических моделей может способствовать снижению влияния негативных факторов адаптации иностранных студентов и повышению эффективности образовательного процесса.

Освоение владения русским языком иностранцем в архитектурно-инженерном вузе базируется на профессионально ориентиро-

ванной информационной и лексико-грамматической специфике технического русского языка. Предлагаемая модель обучения русскому языку способствует развитию языка и основных навыков и навыков в общении. Следуя системе упражнений по выражению мысли посредством аксонометрического/изометрического рисунка от руки, иностранный студент легко преодолевает языковой барьер, а также развивает лексические, грамматические и синтаксические навыки. Данная методика дает возможность повысить образовательный потенциал русского языка в вузе за счет развертывания современных подходов и техник межкультурной коммуникации в рамках международных конференций, семинаров, тренингов или лекций.

Список использованных источников

1. Амирджанова, И. Ю. Вектор науки / И. Ю. Амирджанова, В. Г. Виткалов. – ТГУ, 2015. – С. 26.
2. Чжоу, Ю. Журнал исследований в области международного образования / Ю. Чжоу, Дж. Годман. – 2009. – № 13. – С. 467.

УДК 378.016:811.161.1'373

СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКЕ

Баско Н. В., канд. филол. наук, доцент
*Московский государственный университет
имени М. В. Ломоносова
Москва, Российская Федерация*

Аннотация: статья посвящена роли словообразования в преподавании русского языка как иностранного студентам негуманитарных вузов. Анализ морфемного состава слов и семантики служебных морфем способствует осознанному усвоению значения новых слов. Словообразовательное гнездо, где однокоренные термины представлены в совокупности, является эффективным способом презентации терминологии. Словообразовательные форманты (аффиксы), влияю-

щие на парадигматические и синтагматические свойства терминов, обуславливают особенности функционирования терминов в речи.

Ключевые слова: язык специальности, коммуникативный подход, словообразование, профессиональная терминология.

DERIVATIVE APPROACH IN LEARNING FOREIGN STUDENTS PROFESSIONAL VOCABULARY

Basko N. V., ass. professor, Ph.D (in Philology)

Lomonosov Moscow State University

Moscow, Russian Federation

Summary: the article is devoted to the role of word formation in teaching Russian as a foreign language to students of non-humanitarian universities. Analysis of the morphemic composition of words and the semantics of service morphemes contributes to the conscious assimilation of the meaning of new words. A word-formation nest, where single-root terms are presented together, is an effective way of presenting terminology. Word-forming formants (affixes) that affect the paradigmatic and syntagmatic properties of terms determine the peculiarities of the functioning of terms in speech.

Keywords: language of the specialty, communicative approach, word formation, professional terminology.

В отличие от иностранных студентов-филологов, для которых русский язык является целью обучения, для студентов негуманитарных университетов и факультетов вузов русский язык выступает прежде всего средством овладения будущей специальностью, овладением коммуникацией в профессиональной сфере. Это предполагает усвоение терминологии будущей специальности и умение ее использовать в профессиональной речи, знание грамматических конструкций и словообразовательных средств, специфичных для научного стиля речи, овладение навыками профессионального общения на русском языке.

Отдельные аспекты языка – фонетика, лексика, словообразование и грамматика в свободном общении неразрывно связаны. Задача преподавателя РКИ – учитывая ресурсы каждого из аспектов, использовать их для обучения студентов профессиональной лекси-

ке, терминологии будущей специальности в целях формирования у них коммуникативных навыков в профессиональной сфере.

Данная статья посвящена рассмотрению роли словообразовательного подхода к обучению иностранных студентов профессиональной лексики на русском языке.

Известно, что среди различных функций словообразования – продуктивной, систематизирующей и стилеобразующей – главной является продуктивная функция, которая состоит в непрерывном и постоянном пополнении словарного состава языка новыми единицами: подавляющее большинство слов создается путем сочетания морфем по определенным типам с помощью специальных словообразовательных средств.

Словообразовательный подход к усвоению новой лексики предусматривает знакомство студентов с морфемным составом слова, со спецификой семантики корневой морфемы, со значением префиксов и суффиксов и их ролью в образовании новых слов. Анализ морфемного состава новых слов и семантики служебных морфем способствует осознанному усвоению значения новых слов. Например, если учащиеся знают широко распространенные в научно-технической терминологии слова *глуши́ть*, *предохрани́ть*, *распыли́ть*, то для ознакомления со словами *глуши́тель*, *предохрани́тель*, *распыли́тель* достаточно раскрыть их словообразовательную структуру: показать, что суффикс *-тель* привносит в эти слова значение «устройство, приспособление», и подвести таким образом к осознанию значений: *глуши́тель* – «приспособление, чтобы глушить что-л.», *предохрани́тель* – «приспособление, чтобы предохранить что-л.», *распыли́тель* – «приспособление, чтобы распылить что-л.».

Анализ словообразовательной структуры слова способствует ускоренному и вместе с тем углубленному и упорядоченному освоению терминологии иностранными учащимися, а также формированию навыков определения значения нового, неизвестного слова через соотнесенность с его формально-грамматическими элементами. Ведь часто для ознакомления с новыми лексическими единицами учащимся достаточно раскрыть их словообразовательную структуру, показать, например, что суффикс *-ер* привносит в слово значение «деятели». Сравните: *акционер*, *менеджер*, *комиссионер*, *девелопер*. «Для иностранных учащихся словообразование является эффективным средством презентации и обучения лексики специ-

альности и опосредованно обучения коммуникации на русском языке, профессионального общения» [1, с. 514].

Таким образом, продуктивная функция словообразования в практике преподавания РКИ помогает иностранным студентам осознанно усваивать новые лексические единицы, опираясь на их словообразовательную структуру, тем самым обогащая словарный запас в профессиональной сфере.

В методике РКИ чрезвычайно важна также систематизирующая функция словообразования, особенно при презентации нового лексического материала. «Изучение лексики – это не просто заучивание новых слов, а осознание и усвоение имеющихся между ними в языке связей – грамматических, семантических, словообразовательных и пр.» [2, с. 81]. Такой подход формирует у иностранных учащихся представление о том, что терминология конкретной науки – это логично организованная языковая структура. Таким образом, систематизирующая функция словообразования раскрывает роль словообразования в системной организации терминологии.

В терминологии каждой науки проявляются все типы системных отношений, которые характерны для лексики в целом: парадигматические, синтагматические и деривационные. Ученые отмечают, что парадигматические отношения (синонимия и антонимия единиц) в терминосистемах реализуются в ограниченном виде. Причина неразвитости синонимических отношений в терминосистемах заключается в лингвистической сущности термина, исходящей из того, что между термином и специальным понятием, которое этот термин обозначает, должно соблюдаться однозначное соответствие: «каждый термин должен называть «свое» понятие, каждое специальное понятие должно обозначаться «своим» термином. Поэтому случаи синонимии относятся к недостаткам терминологии» [3, с. 53].

Однако наши наблюдения показывают, что, например, парадигматические отношения в сфере терминологии бизнеса последовательно, систематически реализуются на основе словообразовательных средств языка. Отметим, например, случаи словообразовательной синонимии, определяющие во многом стилистические особенности русской деловой речи. Сравним словообразовательные отглагольные синонимы с суффиксами *-ние*, *-ация*, *-ция* (*консультировать* – *консультация* – *консультирование*; *индексировать* – *индексация* – *ин-*

дексирование; пролонгировать – пролонгация – пролонгирование), словообразовательные отглагольные синонимы с нулевым суффиксом и суффиксом *-ние* (*импортировать – импорт – импортирование, экспортировать – экспорт – экспортирование*), образование сложных терминов (*нарушение права – правонарушение, обмен товарами – товарообмен, держатель векселей – векселедержатель, короткий срок – краткосрочный*). Это свидетельствует о том, что в терминологии экономики и бизнеса именно словообразование участвует в выражении синонимических отношений, порождая так называемые словообразовательные дублеты.

Другой тип парадигматических отношений – антонимические отношения – в терминологии бизнеса также в значительной степени представлены в виде словообразовательной антонимии. Например, *финансирование – рефинансирование, монопольный – антимонопольный, санкции – антисанкции, бюджетный – внебюджетный, законный – противозаконный, движимость – недвижимость, ликвиды – неликвиды, резидент – нерезидент*. Основной массив противопоставлений в рамках терминосистемы бизнеса образуют антонимические пары однокоренных терминов. Один из членов такой антонимической пары обычно содержит в своей структуре префиксы *не-, диз-, анти-, вне-, де-, ре-* и другие, а в сложных словах – корневые морфемы с противоположным значением: *высокорентабельный – низкорентабельный, высокодоходный – низкодоходный, высокосортный – низкосортный, долгосрочный – краткосрочный*.

Особое значение в системной организации терминологии специальности и ее представления в процессе обучения студентов-иностранцев приобретает такая словообразовательная единица комплексного характера, как словообразовательное гнездо. В русском языке словообразовательное гнездо выступает как один из способов организации лексического материала, как системное объединение лексического характера. Согласно определению, «под словообразовательным гнездом понимается упорядоченная отношениями производности совокупность слов, характеризующаяся общностью корня» [4, с. 36] В словообразовательном гнезде объединяются слова, имеющие общий смысловой элемент, материальным выразителем которого является корневая морфема. Тем самым словообразовательное гнездо по своей семантической природе оказывается схожим с такими группами слов, в основе объединения которых лежит семантика

слова как лексической единицы (лексико-семантические группы, синонимы, антонимы). Наблюдения показывают, что большая часть слов-терминов объединена в словообразовательные гнезда. В связи с этим целесообразно предъявлять новые термины учащимся не в виде изолированных единиц, а во всей совокупности их производных, в виде словообразовательных гнезд. Например, *кредит* – *кредитный*, *кредитовать*, *кредитование*, *кредитор*, *кредиторский*; *акция* – *акционер*, *акционерный*, *акционировать*; *банк* – *банковский*, *банкир*, *банкомат*, *банк-резидент*.

На уровне отдельных словообразовательных гнезд в терминологии бизнеса четко прослеживается и антонимия. Например:

<i>импортировать</i>	<i>экспортировать</i>
<i>импорт</i>	<i>экспорт</i>
<i>импортный</i>	<i>экспортный</i>
<i>импортер</i>	<i>экспортер</i>

Этот факт следует использовать в преподавании русского языка как иностранного при презентации активно функционирующей терминологической лексики студентам. Общая семантика производных в словообразовательном гнезде помогает обозначить круг определенных значений, характерных для данных родственных слов, а служебные аффиксы показывают взаимозависимость производных внутри словообразовательного гнезда.

Важнейшим типом отношений являются синтагматические отношения, которые обеспечивают выход лексики в профессиональную коммуникацию. И здесь также отчетливо прослеживается связь со словообразованием. Эта связь выражается в том, что изменения в структуре значения производных слов, происходящие в процессе словообразования, оказывают непосредственное влияние на их сочетаемостные возможности. В результате любого деривационного процесса происходит изменение лексической и синтаксической сочетаемости слова. Члены словообразовательного гнезда, объединенные на основе формального и семантического сходства корневых морфем, обнаруживают различную синтаксическую сочетаемость, предопределенную грамматическим, лексическим или словообразовательным значениями. В процессе обучения терминологической лексике, входящей в одно словообразовательное гнездо, синтаксическая сочетаемость должна быть показана как важная особенность функционирования терминов:

инвестор (какой) *отечественный, иностранный...*

инвестиции (какие) *прямые, частные, финансовые...*

инвестиционный (что) *банк, фонд, кредит...*

инвестировать (во что) *в проект, в фонд, в предприятие...*

Терминология науки в основной массе не располагает какой-то особой, отличной от общелитературного языка базой терминообразования, подобно общеупотребительным словам, термины образуются на базе существующих слов и корней общелитературной и специальной лексики. Вместе с тем следует отметить и особенность образования терминов в бизнес-сфере, которая реализуется через специализацию словообразовательных аффиксов и всей модели для выражения конкретного значения, соответствующего специальному терминологическому понятию. Например, тематическая группа лиц, участвующих в деловом общении, включает лексемы, образованные с помощью суффиксов *-ор, -ер, -ант*: *аудитор, дебитор, инвестор, экспортер, акционер, менеджер, девелопер, комиссионер, импортер, экспортер, коммерсант*. Можно говорить об универсальности словообразовательных связей и важной роли словообразовательного аспекта в обучении иностранных учащихся различным специальностям и профессиональному общению на русском языке.

Следует обратить внимание на еще один методически важный момент использования словообразования в процессе преподавания русского языка иностранным студентам – знакомство студентов и обучение их наиболее распространенным аббревиатурам, такому способу словообразования, как аббревиация (сложение сокращенных основ), который демонстрирует чрезвычайно высокую активность в русском языке новейшего времени. При этом наиболее продуктивным типом аббревиации оказывается инициальный тип. В результате него создаются новые сложносокращенные слова инициального типа (буквенного характера), образованные посредством сложения начальных букв производящих слов: *ДТП* (дорожно-транспортное происшествие), *ТЦ* (торговый центр), *ЧОП* (частное охранное предприятие).

Обращаясь непосредственно к процессу обучения иностранных студентов, отметим, что содержание лингвистического материала, ориентированного на профессиональный уровень владения, должно стать основой языковых и речевых учебных заданий по овладению языком специальности. Учебные задания должны быть нацелены на

выработку у учащихся навыков умения объединять термины в лексико-семантические и тематические группы (маркетинг, менеджмент, банковское дело, деятельность фирмы и др.), находить синонимы (*сервис = обслуживание; продажа = реализация; покупка = приобретение; транспортировка = перевозка*) и антонимические пары (*покупка и продажа; экспорт и импорт; физическое лицо и юридическое лицо*), объединять производные слова в группы на основе общности корневой морфемы, «расшифровывать» наиболее употребительные в профессиональной речи аббревиатуры, составлять с использованием профессиональной лексики диалоги, моделирующие различные ситуации профессионального общения, составлять по образцу деловые бумаги, то есть демонстрировать владение профессиональной коммуникацией на русском языке.

Опыт преподавания русского языка иностранным студентам на разных факультетах МГУ имени М. В. Ломоносова позволяет говорить об эффективности использования словообразовательного подхода в обучении иностранных студентов профессиональной лексики на русском языке, в формировании у них языковой, речевой и профессиональной компетенций на русском языке. Успешное владение языком будущей специальности открывает для студентов-иностранцев перспективы трудоустройства, налаживания контактов с российскими деловыми партнерами, активного участия в международном сотрудничестве.

Список использованных источников

1. Баско, Н. В. Роль словообразования в системной организации терминологии бизнеса / Н. В. Баско // Преподаватель XXI века. – 2016. – № 4, ч. 2. – С. 510–516.
2. Костомаров, В. Г. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. / В. Г. Костомаров, О. Д. Митрофанова – М.: Русский язык, 1984. – 159 с.
3. Краткий справочник по современному русскому языку / Под ред П. А. Леканта. – М.: Высшая школа, 1991. – 383 с.
4. Тихонов, А. Н. Словообразовательный словарь русского языка / А. Н. Тихонов – М.: Энциклопедия, 1985. – 864 с.

УДК 811.161.1

К ВОПРОСУ О СОЗДАНИИ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ПО НАУЧНОМУ СТИЛЮ РЕЧИ

Гаврусева Л. А., старший преподаватель
Белорусский национальный технический университет
Минск, Республика Беларусь

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы, касающиеся создания учебного пособия по научному стилю речи. В пособии должен быть реализован комплексный подход к обучению всем аспектам языка, а также всем видам речевой деятельности на материале текстов по специальности. С учетом этого необходима система предтекстовых и послетекстовых заданий, которые способствуют формированию языковой компетенции и позволяют учащимся удовлетворить свои коммуникативные потребности в учебно-научной и учебно-профессиональной сферах общения.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, научный стиль речи, учебное пособие, аспекты языка, виды речевой деятельности, учебный текст, профессиональная компетенция.

ON THE ISSUE OF CREATING AN EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL MANUAL ON THE SCIENTIFIC STYLE OF SPEECH

Gavruseva L. A., senior lecturer
Belarusian National Technical University
Minsk, Republic of Belarus

Summary: the article deals with the the creation of the textbook on the scientific language style. The textbook should implement an integrated approach to teaching all aspects of the language, as well as all types of speech activity based on texts in the specialty. With this in mind, a system of pre-text and post-text tasks is needed, which contribute to the formation of language competence and allow students to satisfy their communicative needs in the educational, scientific and educational-professional spheres of communication.

Keywords: Russian as a foreign language, scientific language style, teaching aid, aspects of language, types of speech activity, textbook, professional competence.

Основной задачей продвинутого этапа обучения является формирование профессионально-коммуникативной компетенции. На занятиях по РКИ иностранные студенты должны научиться работать с литературой по специальности, общаться на профессиональные темы, а также воспринимать на слух научную речь. Учебно-научная и учебно-профессиональная сферы общения заменяют социально-бытовую.

Основным средством обучения является учебник или учебное пособие, которые должны отражать комплексный подход к обучению всем аспектам языка (фонетике, лексике, грамматике), а также всем видам речевой деятельности (говорению, слушанию, чтению и письму). Главной единицей обучения является учебный текст – «единица, содержащая такое сообщение, в котором доказательно раскрывается содержание изучаемого объекта, дается совокупность его характеристик в определенном аспекте, отражающем направление рассмотрения данного объекта в конкретной научной дисциплине» [3, с. 11]. При подборе текстов для учебного пособия реализуется принцип междисциплинарной интеграции. Учебный текст по специальности выступает как источник информации и средство для обучения. Совместная работа над созданием пособия преподавателя-русиста и преподавателя специальных дисциплин или же консультативная помощь преподавателя специальных дисциплин крайне необходимы при отборе и адаптации текстов по специальности к конкретным задачам, стоящим на занятиях по русскому языку как иностранному.

Тексты пособия могут быть объединены в тематические блоки, что способствует усвоению терминологической лексики, однако при подаче грамматического материала отсутствует системность, тексты могут быть перегружены незнакомой лексикой, новыми грамматическими конструкциями. На наш взгляд, его использование оправдано, когда студенты усвоили лексические, грамматические, стилистические особенности текстов научного стиля речи, овладели основными лексико-грамматическими конструкциями и их синтаксическими синонимами.

Целесообразнее располагать тексты с учетом способа изложения, используемого в них: описание, повествование, рассуждение, доказательство, определение понятия, сообщение [3].

Необходимо определить несколько профилирующих дисциплин и в рамках каждой из них подобрать тексты-образцы, объединив их по способу изложения, ведь «они отличаются тематическим и структурно-композиционным единством; тематической завершенностью; познавательной, информативной ценностью; соответствием понятийной структуры текста и его языка уровню знаний студентов по языку и специальности» [2, с. 144].

В пособии должен быть реализован принцип постепенного усложнения материала. Использование схем, таблиц облегчает восприятие прочитанного.

Для каждого текста необходимо разработать систему упражнений по фонетике, лексике и грамматике. В пособии должны быть представлены все виды речевой деятельности: чтение, письмо, говорение, слушание.

Система предтекстовых заданий направлена на снятие лексико-грамматических трудностей при чтении текста.

Большое внимание следует уделить терминологической лексике. Зачастую иностранные студенты испытывают трудности в произношении данных слов. Система фонетических упражнений должна быть направлена на формирование произносительных навыков.

Так как в научном стиле речи по частоте использования существительные и прилагательные опережают глагол, нужно разработать систему словообразовательных упражнений, включающих основные модели, по которым образуются существительные от глаголов, прилагательные от существительных. Обязательны упражнения на глагольное управление. Глаголы, используемые в научном стиле речи, зачастую не входят в состав общеупотребительной лексики. Кроме того, глаголы, относящиеся к общеупотребительным, в текстах научного стиля подвергаются десемантизации.

Большое внимание следует уделить усвоению грамматических конструкций, характерных для научного стиля речи.

Притекстовое задание активизирует «внимание, оперативную память, механизмы вероятностного прогнозирования и осмысления» [1, с. 275].

Послетекстовые задания позволяют определить степень понимания студентами текста. Это могут быть ответы на вопросы, соответствие или несоответствие заявленного содержанию текста.

Студентам предлагается сократить информацию, выбрав главное, составить план и записать его, пересказать текст по плану.

Учебно-познавательные коммуникативные потребности учащихся диктуют вполне определенную сменяемость по этапам обучения доминирующих видов и форм устной речи: от воспроизведения прочитанных (или прослушанных) текстов к монологической речи с заранее заданным содержанием, от нее – к неподготовленному монологу, «монологу в диалоге» и полемике [2, с. 117–118].

В систему послетекстовых заданий должны быть включены упражнения на закрепление лексики, синтаксических конструкций, представленных в тексте.

К пособию необходимо приложить аудиокурс с фрагментами лекций по специальности с заданиями на понимание услышанного.

Таким образом, цель учебного пособия по научному стилю речи – формирование профессионально-коммуникативной компетенции. Для ее успешной реализации необходимо применение принципа междисциплинарной интеграции. Однако работа на занятиях по РКИ не должна дублировать занятия по специальным дисциплинам, от чего предостерегала О. Д. Митрофанова [2]. Она должна быть направлена на освоение языковых особенностей научного стиля речи на материале текстов по специальности.

Список использованных источников

1. Лебединский, С. И. Методика преподавания русского языка как иностранного: учебное пособие / С. И. Лебединский, Л. Ф. Гербик. – Минск, 2011. – 309 с.

2. Митрофанова, О. Д. Научный стиль речи: проблемы обучения / О. Д. Митрофанова. – М.: Русский язык, 1985. – 128 с.

3. Мотина, Е. И. Лингводидактические основы обучения русскому языку иностранных студентов-нефилологов (научный стиль) / Е. И. Мотина. – М., 1982. – 32 с.

4. Федотова, И. Э. Текст по специальности в профессионально ориентированном обучении иностранных студентов / И. Э. Федотова // Язык. Общество. Медицина: материалы XV Юбилейной Респ.

науч.-практ. конф. / УО «Гродн. гос. мед. ун-т»; [редкол.: Е. П. Пуштошко (отв. ред.)]. – Гродно, 2016. – С. 435–437.

УДК 53:378.147

**ПРИМЕНЕНИЕ ОСОБЫХ МЕТОДИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ ДЛЯ
УСВОЕНИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ТЕРМИНОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ
ИНОСТРАНЦЕВ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ОТДЕЛЕНИИ
ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА**

Горбачевский Д. А., канд. физ.-мат. наук, доцент
Белорусский национальный технический университет
Минск, Республика Беларусь

Аннотация: в статье рассмотрены аспекты применения методических приемов для обучения физике иностранных слушателей подготовительного отделения технического ВУЗа. На примере использования словаря специальных терминов и алгоритма решения задач динамики показано, как в процессе решения задачи происходит усвоение специальных терминов, речевых оборотов и приемов решения задач.

Ключевые слова: методика преподавания, физика, словарь специальных терминов, алгоритм решения задач.

**APPLICATION OF SPECIAL METHODOLOGICAL
TECHNIQUES FOR MASTERING SPECIAL TERMS WHEN
TEACHING FOREIGNERS AT THE PREPARATORY
DEPARTMENT OF A TECHNICAL UNIVERSITY**

**Gorbachevsky D. A., ass. professor, Ph.D (in Physical and
Mathematical Science)**
Belarusian National Technical University
Minsk, Republic of Belarus

Summary: the article deals with aspects of the application of methodological techniques for teaching physics to foreign students of the preparatory department of a technical university. On the example of using a glossary of special terms and an algorithm for solving problems of dy-

namics, it is shown how, in the process of solving a problem, the assimilation of special terms, speech turns and methods of solving problems takes place.

Keywords: teaching methods, physics, glossary of special terms, problem-solving algorithm.

В Белорусском национальном техническом университете учатся студенты из 18 стран мира. Ставший уже традиционным контингент иностранных студентов из Китая и стран СНГ дополняется гражданами африканских, ближневосточных государств [1] и Колумбии. Группа слушателей подготовительного отделения представляет собой конгломерат людей с разным уровнем образования, различным вероисповеданием, менталитетом и поведенческими стереотипами.

Обучение на подготовительном отделении начинается с изучения русского языка. После достижения необходимого базового уровня подключаются естественнонаучные дисциплины, в частности, физика. Слушатели, которые в дальнейшем будут обучаться инженерным специальностям, как правило, изучали физику ранее у себя в стране. Школьный курс физики им знаком, и это служит дополнительной опорой при изучении предмета. Достаточно дать базовую терминологию и объяснить основные понятия по теме занятия, далее большая часть слушателей, при помощи преподавателя, способна адаптировать полученную информацию на русском языке к уже имеющейся у них базе знаний по физике.

Язык формул интернационален, что существенно облегчает взаимопонимание слушателей, говорящих на разных языках. В процессе живого общения и совместной работы происходит быстрое освоение специальной терминологии и адаптация слушателей к принятым оборотам речи и стандартам записи формул и физических величин, согласно учебным программам. Существуют определенные традиции в обозначении физических величин с помощью букв латинского алфавита. Так, силу принято обозначать буквой F , ускорение – a , V – скорость.

Специальная терминология и приемы легче и быстрее усваиваются при решении задач по предложенным схемам – алгоритмам, они служат направляющими «рельсами», по которым движутся студенты в процессе обучения.

Рассмотрим практический пример: слушатели подготовительно-го отделения получают от преподавателя «Глоссарий» [2] и «Алгоритм решения задач по динамике» в виде послания в мессенджере на телефон или как распечатку на бумажном носителе (карточку).

Например, при изучении темы «Основы динамики» глоссарий выглядит следующим образом:

Глоссарий (словарь терминов)

1. Динамика	Dynamics	Dynamique	動力學
-------------	----------	-----------	-----

– раздел механики, в котором изучаются причины изменения механического движения. В классической механике этими причинами являются силы. Динамика оперирует также такими понятиями, как масса, импульс, момент импульса, энергия.

2. Сила	Force	la force	力量
---------	-------	----------	----

– физическая векторная величина, которая является количественной характеристикой действия на данное тело другого тела. Сила, с которой на данное тело действует другое тело, равна произведению массы данного тела на его ускорение $\vec{F} = m \cdot \vec{a}$.

3. Сила тяжести	Force gravity	Force la gravité	力量重力
-----------------	---------------	------------------	------

– сила притяжения физического объекта к Земле. $\vec{F}_m = m \cdot \vec{g}$, где m – масса тела, \vec{g} – ускорение свободного падения.

4. Сила упругости	Elastic force	Force élastique	彈力
-------------------	---------------	-----------------	----

– сила, возникающая в теле в результате деформации и стремящаяся вернуть его в исходное (начальное) состояние.

$F_{\text{упр}} = -k \cdot x$, где k – жесткость тела, x – деформация.

5. Сила трения	Friction force	Force de friction	摩擦力
----------------	----------------	-------------------	-----

– это сила, возникающая при соприкосновении двух тел и препятствующая их относительному движению. Причиной возникновения трения является шероховатость трущихся поверхностей и взаимодействие молекул этих поверхностей.

$F_{\text{тр}} = \mu \cdot N$, где μ – коэффициент трения, N – сила, с которой тела давят друг на друга.

Алгоритм решения задач по динамике.

1. Записать условия задачи в стандартном виде.
2. Выразить численные значения физических величин в системе СИ.
3. Нарисовать ситуацию задачи, показав на рисунке все действующие на тело (тела) силы, направление движения и ускорение.
4. Записать второй закон Ньютона в векторном виде. Если рассматривается движение системы тел, то для каждого из тел отдельно.
5. Нарисовать оси координат, выбрав точку начала координат и направления осей удобным образом.
6. Записать второй закон Ньютона в проекциях на оси координат. Если рассматривается движение системы тел, то для каждого из тел отдельно.
7. Записать, при необходимости, формулы для сил или уравнения кинематики.
8. Решить полученную систему уравнений в общем виде.
9. Проанализировать полученный результат (проверить единицы величин, рассмотреть предельные случаи).
10. Подставить значения величин из условия задачи, провести расчеты. Оценить корректность полученных результатов.
11. Записать ответ.

Каждый пункт этого алгоритма – это маленький шаг обучаемого по пути познания: п.1 «Записать условия задачи в стандартном виде» – нужно выделить из условия задачи то, что уже известно, и записать, чему равны физические величины, используя общепринятые символы. Иногда в условиях задачи эти данные присутствуют в неявном виде и то, что для носителя языка является само собой разумеющимся и входит в условие задачи «по умолчанию», вовсе не является столь очевидным для иностранца. Например, текст задачи [3]: два груза массой 3 кг и 1 кг связаны нитью и лежат на гладком столе, на первый груз действует горизонтальная сила $F_1 = 5$ Н, на второй груз сила $F_2 = 3$ Н, направленная в противоположную сторону. Найдите, с каким ускорением движутся грузы и силу натяжения нити T .

В тексте задачи прямо не указано, что силой трения можно пренебречь, на это намекает условие, что стол – гладкий. Следовательно, при оформлении краткого условия задачи в стандартном виде необходима запись: $F_{\text{тр}} = 0$, $F_1 = 5$ Н, $F_2 = 3$ Н, $m_1 = 3$ кг, $m_2 = 1$ кг / $a = ?$?

Далее, согласно п.2, необходимо все численные значения физических величин перевести в систему СИ. В приведенном примере этот шаг можно пропустить, все и так в системе СИ. Затем (п.3) следует рисунок: два прямоугольника, соединенные отрезком прямой, – это два груза и нить между ними (рис. 1).

К каждому грузу приложены по четыре силы в двух взаимно перпендикулярных направлениях: к первому грузу по горизонтали \vec{F}_1 и \vec{T}_1 , по вертикали $\vec{m}_1\vec{g}$ и \vec{N}_1 , где \vec{N}_1 – сила реакции опоры. Ко второму грузу, соответственно, по горизонтали \vec{F}_2 и \vec{T}_2 , по вертикали $\vec{m}_2\vec{g}$ и \vec{N}_2 .

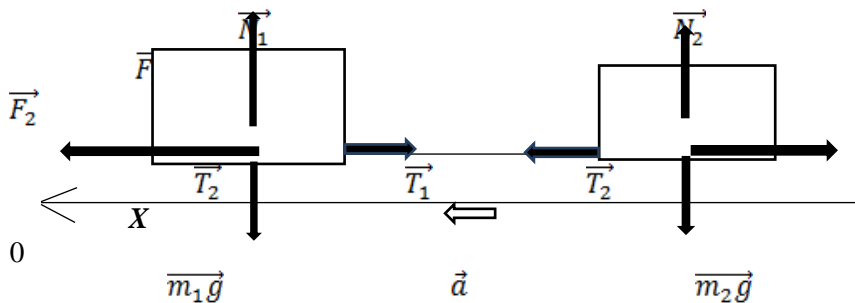


Рис. 1. Схема действующих сил

Второй закон Ньютона в векторном виде (п.4) для первого груза: $\vec{m}_1\vec{g} + \vec{N}_1 + \vec{F}_1 + \vec{T}_1 = \vec{m}_1\vec{a}$, где a – ускорение, с которым движутся грузы, для второго груза имеем: $\vec{m}_2\vec{g} + \vec{N}_2 + \vec{F}_2 + \vec{T}_2 = \vec{m}_2\vec{a}$.

Многие студенты встречают векторную запись впервые, здесь необходимо сделать небольшое математическое отступление, в котором следует рассказать о векторах и действиях с ними. Затем выбираем оси координат (п.5), ось Ox направлена по горизонтали в сторону движения грузов, на данном этапе уместен вопрос к аудитории: в какую сторону будет двигаться наша система грузов? И еще один: что мы выберем в качестве «тела отсчета»? К чему будет привязана система координат? Эти речевые обороты при буквальном переводе через «гугл-переводчик» ставят слушателей в тупик. Вместе с тем, это и есть элементы профессиональной лексики, которую будущие инженеры начинают осваивать, решая задачи с помощью приведенного алгоритма.

Второй закон Ньютона в проекциях на ось Ox (п.6): для первого груза $F_{1x} - T = m_1 a$, для второго груза: $-F_{2x} + T = m_2 a$ ($\vec{T}_1 = \vec{T}_2 = T$ (из третьего закона Ньютона)). Решив полученную систему уравнений (п.8), получим формулу для расчета ускорения, с которым движутся грузы: $a = (F_{1x} - F_{2x}) / (m_1 + m_2)$, и вторую формулу для расчета силы натяжения нити: $T = m_2 a + F_{2x}$. Выполнив п.9–10, можно записать ответ (п.11): $a = 0,5 \text{ м/с}^2$, $T = 3,5 \text{ Н}$.

В процессе решения задачи слушатели подготовительного отделения осваивают приемы работы с векторными физическими величинами и получают знания и языковые навыки, которые будут необходимы в будущей профессии.

Список использованных источников

1. Горбачевский, Д. А. Методические подходы к адаптации иностранных слушателей подготовительного отделения при обучении физике / Д. А. Горбачевский, Т. А. Горбачевская // Высшая школа: проблемы и перспективы: материалы XV Международной научно-практической конференции, Минск, 18 ноября 2021. – Минск: РИВШ, 2021. – С. 39–41

2. Белый, В. В. Особенности адаптации иностранных слушателей к действующей терминологии при обучении физике на подготовительном отделении / В. В. Белый, И. В. Будько, Д. А. Горбачевский // Высшее техническое образование: проблемы и пути развития: материалы XI Международной научно-методической конференции. – Минск: БГУИР, 2022. – С. 18–21.

3. Коваленкова, О. В. Сборник задач по физике (адаптированный) для иностранных слушателей подготовительного отделения факультета довузовской подготовки БНТУ / О. В. Коваленкова, Т. И. Развина. – Минск: БНТУ, 2006. – С. 38.

УДК 372.857

**СМЕШАННОЕ ОБУЧЕНИЕ В ПРАКТИКЕ
ПРЕПОДАВАНИЯ БИОЛОГИИ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ
СЛУШАТЕЛЕЙ ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ**

¹**Кавцевич И. А., преподаватель,**
²**Будько И. В., канд. филол. наук, доцент**
*Белорусский национальный технический университет
Минск, Республика Беларусь*

Аннотация: в статье рассматриваются особенности смешанной модели обучения. Проведен анализ дидактических свойств современных форм цифровых образовательных ресурсов, онлайн-сервисов и мессенджеров, перспективных в учебном процессе. Выявлены эффективные методы и формы организации учебной деятельности при использовании смешанной модели

Ключевые слова: смешанная модель обучения, цифровые ресурсы, онлайн серверы, мессенджеры.

**BLENDED LEARNING IN PRACTICE
TEACHING BIOLOGY FOR FOREIGN STUDENTS OF
UNIVERSITY TRAINING**

¹**Kavtsevich I. A., lecturer,**
²**Budko I. V., ass. professor, Ph.D (in Philology)**
*Belarusian National Technical University
Minsk, Republic of Belarus*

Summary: the article discusses the features of a blended learning model. The analysis of the didactic properties of modern forms of digital educational resources, online services and instant messengers, promising in the educational process, was carried out. Efficient methods and forms of organizing educational activities using a mixed model have been identified.

Keywords: blended learning model, digital resources, online servers, instant messengers.

Развитие смешанного обучения является современной педагогической тенденцией, которая активно внедряется в систему белорусского образования, особенно это актуально в сфере оказания образовательных услуг иностранным гражданам.

Смешанное обучение (англ. «Blended Learning») – это сочетание оптимальной формы аудиторного обучения со специальными знаниями, в которых используются современные информационные технологии, такие как компьютерная графика, аудио- и видеоматериалы, интерактивные элементы и т. д.

Особенность преподавания биологии для иностранных слушателей, обучающихся на факультете международного сотрудничества БНТУ, заключается в том, что преподавание ведется на русском языке, являющимся для них не родным. При этом группы, как правило, смешанные и включают представителей из разных стран, каждая – со своими лингвистическими особенностями. Это обстоятельство заставляет искать наиболее эффективные методы и средства оказания педагогических услуг, обеспечивающие качественную подготовку слушателей для дальнейшего успешного их поступления в вузы.

Как показала практика, слушатели, прошедшие обучение на подготовительном отделении, показывают более высокий уровень биологических знаний, коммуникативных навыков, способны понимать других и быть самим понятыми другими, что обеспечивает психологический комфорт и помогает быстрее адаптироваться к условиям обучения в университете [1]. Важную помощь в работе с данной группой студентов могут оказать современные образовательные технологии, такие как коллективный способ обучения, информационно-коммуникативная структура занятий, модульное обучение, игровая технология, технология 3D-моделирования и другие.

Одной из инновационных технологий в образовании является смешанное обучение, сочетающее в учебном процессе традиционный и электронно-медийный форматы. Его роль в обучении слушателей подготовительного отделения заключается в обеспечении адаптивной индивидуализированной предметной подготовки каждого иностранного обучающегося.

В связи с этим важно оценить образовательный потенциал смешанной модели обучения, используемый при реализации учебной программы по биологии на кафедре белорусского и русского языков БНТУ.

Цель работы: оценить эффективные средства, формы и методы работы при освоении дисциплины биология иностранными слушателями в условиях использования смешанной образовательной среды.

Задачи:

1. Установить особенности смешанной модели обучения, по сравнению с традиционной моделью.

2. Провести анализ дидактических свойств современных форм цифровых образовательных ресурсов, онлайн-сервисов и мессенджеров, перспективных в учебном процессе.

3. Выявить эффективные методы и формы организации учебной деятельности при использовании смешанной модели обучения.

Смешанное обучение представляет собой целостный учебный процесс, при котором часть познавательной деятельности слушателей осуществляется в учебной группе на занятии под непосредственным руководством преподавателя, а часть деятельности выносится на дистанционную форму с преобладанием самостоятельной индивидуальной работы [2].

В смешанной модели обучения из традиционной формы заимствуются самые рациональные ее приемы: коллективный характер, живое общение, эмоциональное взаимодействие между всеми участниками образовательного процесса, обмен мнениями, быстрое выявление и устранение типовых ошибок, экономия времени и т. д.

Если сравнивать отдельно методы обучения, традиционные, очные и дистанционные, со смешанной моделью, то необходимо отметить, что последняя имеет ряд существенных преимуществ. Прежде всего – это возможность расширения стандартной программы, добавление интересных научных и практических фактов, которые позволяют увеличить кругозор, включить ассоциативную память. В дополнении к этому электронные средства дают возможность хранить учебный материал на одном носителе, что облегчает поиск необходимой информации.

Во-вторых, дистанционные методы обучения значительно облегчают форму подачи материала. Наряду с традиционной подачей в виде текста и устного изложения можно использовать аудиозаписи, 3D-картинки, видеоролики, GIF-файлы и многое другое. Это позволяет усилить наглядность, осуществить онлайн-перевод на родной язык, а также дает возможность повторно просматривать и прослушивать учебный материал.

В-третьих, интерактивность гаджетов является одной из форм вовлечения слушателей в учебный процесс, когда необходимо выполнить задания, например, воссоздать утраченный текст или составить схему пройденного материала, исправить ошибки в заранее подготовленном тексте и т. д.

Ко всему перечисленному нужно добавить соблюдение такого важного дидактического принципа, как индивидуальность обучения – каждый индивид выбирает темп освоения учебного материала, исходя из своего уровня владения русским языком и базовых знаний. Слушателю предоставляется возможность проходить новый материал самостоятельно, а на занятии закреплять его в совместной деятельности с одноклассниками и с преподавателем, выяснять непонятные для него вопросы, конкретизировать понятия и термины, многие из которых являются специфическими для предмета биология [3].

При реализации модели смешанного обучения привлекаются разнообразные цифровые образовательные ресурсы и онлайн-сервисы с целью повышения качества образовательного процесса и выполнения основных задач обучения и воспитания. В работе с иностранными слушателями эффективными являются системы управления обучением (Moodle, Google Classroom), онлайн-платформы для проведения дистанционных занятий (Zoom, Skype, GoogleMeet, Discord), цифровые коллекции учебных объектов (GoogleDrive, OneDrive, Яндекс Диск), инструменты для коммуникации и обратной связи (Viber, WhatsApp, Telegram, Вконтакте), инструменты планирования учебной деятельности (электронные журналы, органайзеры) [3, 4].

Системы управления обучением. Moodle является одной из наиболее популярных систем дистанционного обучения. Явными преимуществами этой системы являются доступность (данный сервис полностью бесплатный), многофункциональность (есть возможность загружать файлы, конструировать тесты, строить графики успеваемости и многое другое), дифференцированность процесса обучения, а также возможность управления доступом к тем или иным учебным материалам.

Несмотря на доступность и многофункциональность сервиса, следует отметить, что ресурс требователен к серверу и запрашивает постоянное установление обновлений. Кроме того, для использова-

ния этой платформы необходимы определенные навыки, то есть первичная подготовка.

Еще одним популярным сервисом является GoogleClassroom. Сервис Google знаком многим пользователям ПК, и GoogleClassroom является его составной частью. Из преимуществ этого сервиса стоит отметить простоту установки и регистрации. Сервис является бесплатным и поддерживает русский язык. Также позволяет использовать все инструменты от Google (GoogleDrive, Googlemeet и так далее).

Однако по сравнению с Moodle, набор функций гораздо беднее, некоторые инструменты неудобны в использовании и требуют доработки.

Онлайн платформы для проведения дистанционных занятий. Интернет-платформы Skype, Zoom, Discord, Google Meet наиболее удобны, понятны и просты для проведения видеоконференций. Они хорошо зарекомендовали себя в системе онлайн обучения, их достаточно просто установить и использовать, при этом они имеют широкий ряд опций. Например, все представленные платформы позволяют запустить демонстрацию экрана, включать или выключать микрофон, чтобы минимизировать шум во время занятий. Почти все эти платформы позволяют вести чат параллельно с занятием, делать заметки и т.д.

Skype является достаточно проверенной платформой, легкой и понятной в использовании.

Zoom-платформа имеет более расширенные опции, так как создавалась именно для дистанционного проведения учебного процесса. Например, есть функция поднятия руки, объединение слушателей в пары или небольшие группы и т.п. Но следует учитывать, что в бесплатной версии время проведения сессии ограничено 40 минутами.

Платформа Discord изначально была создана для игровой сферы, однако из-за своей универсальности стала актуальной и для онлайн занятий.

Google Meet работает по схожему с предыдущими платформами принципу. Значительным ее преимуществом является масштабность. Одновременно в конференции может принимать участие до 100 человек. Такой формат подойдет для объединения нескольких групп или проведения консультаций для всего потока перед экзаменом. Бесплатная версия Google meet ограничена 60 минутами [4].

Цифровые коллекции учебных объектов. Для хранения учебного материала существует большой выбор инструментов. Среди наиболее используемых можно выделить GoogleDrive, OneDrive, Яндекс Диск и другие.

Принцип использования данных платформ схож. С помощью таких хранилищ можно использовать информацию в онлайн и оффлайн режимах. Для этого необходимо загрузить учебный материал на виртуальный носитель, который будет привязан к аккаунту преподавателя. Далее можно открыть либо закрыть доступ к вашей информации. При открытом доступе преподаватель, как и другие обучающиеся, будет иметь постоянный доступ к файлам. При закрытом типе хранения только преподаватель может открывать и просматривать файлы, а другие пользователи смогут получить доступ лишь при отправлении запроса и его одобрении. Такие цифровые коллекции позволяют предоставлять определенный объем информации в открытом доступе на постоянной основе, и также открывать доступ к части учебного материала при необходимости. Например, материальная база учебного предмета может быть открыта в полном объеме, а доступ к тестам преподаватель может предоставить после прохождения определенного блока программы.

Инструменты для коммуникации и обратной связи. Для решения коммуникационных задач в настоящее время представлено огромное количество мессенджеров и других приложений. Для их использования достаточно иметь современный смартфон. Большинство из них представляют собой платформы для обмена сообщениями. Также в качестве дополнительных опций возможен обмен небольшими медиафайлами, аудиосообщениями, фотографиями и т. п. Такой формат общения позволяет слушателям ПО оперативно переводить сообщения от преподавателя, а также общаться, давать односложные ответы на русском языке. При отсутствии достаточного уровня навыка владения набором текста слушатель может воспользоваться голосовыми сообщениями. Мессенджеры позволяют оперативно решать те или иные вопросы, связанные с процессом обучения, осуществить обмен фото- и видеoinформацией. На данный момент наиболее используемые приложения – это Viber, Whatsapp, Telegram, Вконтакте и другие. Как показывает практика, почти все слушатели имеют один или несколько таких приложений на своем

смартфоне, поэтому выбор в основном зависит от предпочтений большинства слушателей в группе.

Инструменты планирования учебной деятельности. Электронные планировщики (электронные ежедневники, task-менеджеры) – это специальные программы и сервисы, которые помогают слушателям ПО планировать свою загруженность. К ним относятся Todoist, SingularityApp, ЛидерТаски и другие подобные приложения. В них можно заносить информацию о расписании своих занятий, часы работы преподавателей по разным дисциплинам, время работы кафедры, сроки сдачи зачетов и экзаменов и многое другое. Для установки такого приложения понадобится лишь смартфон, который имеется у всех молодых людей. Выбор планировщика зависит от индивидуальных предпочтений, понравившегося интерфейса и т. п. При использовании подобного приложения можно продублировать информацию на русском и родном языках слушателя, что позволит лучше ориентироваться в учебном процессе.

Таким образом, смешанное обучение – перспективная форма довузовской подготовки, так как учебный процесс проходит в смешанном режиме, объединяя преимущества традиционной и электронной информационной технологий, что по существу является инновационной образовательной моделью, эффективной для использования на подготовительных курсах.

Данная педагогическая технология способствуют формированию у иностранных слушателей мотивации к активному освоению материала по дисциплине «Биология», при этом повышаются коммуникативная и эмоциональная составляющие, оказывающие положительное влияние на учебный процесс.

Список использованных источников

1. Шепелевич, Е. И. Модусы обучаемости, обучения и воспитания студентов в условиях информационного общества / Е. И. Шепелевич, Т. В. Максимова. // Actualsciens. – 2016. – Vol. 2, № 3. – С. 23–24.

2. Воронин, Д. М. Опыт реализации смешанного обучения с элементами проектной деятельности в педагогической магистратуре на примере подготовки учителей биологии [Электронный ресурс] / Д. М. Воронин, Г. В. Егорова, О. В. Хотулёва // Международный

электронный научный журнал. – Режим доступа: // C:/Users/Admin/Downloads/ opyt-realizatsii-smeshannogo-obucheniya-s-elementami-proektnoy-deyatelnosti-v-pedagogicheskoy-magistrature-na-primere-podgotovki-uchiteley-biologii.pdf.

3. Елагина, О. Б. Методика проектирования электронных учебных курсов для смешанного обучения / О. Б. Елагина, П. В. Писклаков // eLearningStakeholdersandResearchersSummit2018: материалы междунар. конф.: Proc. oftheIntern. Conf., Москва, 5–6 декабря 2018 г. / Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики»; отв. ред. Е. Ю. Кулик. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2018. – С. 183–188.

4. Кузьмин, И. В. Дистанционные технологии: организация самостоятельной работы современного студента // И. В. Кузьмин, Е. Ю. Ливанова // eLearningStakeholdersandResearchersSummit2018 : материалы междунар. конф.: Proc. oftheIntern. Conf., Москва, 5–6 декабря 2018 г. / Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики»; отв. ред. Е. Ю. Кулик. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2018. – С. 155–163.

УДК 378.016

ФОРМИРОВАНИЕ ПОНЯТИЙНОГО АППАРАТА У ИНОСТРАННЫХ СЛУШАТЕЛЕЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ БИОЛОГИИ

¹Кавцевич И. А., преподаватель кафедры русского
и белорусского языков БНТУ,

²Кавцевич В. Н., кандидат биологических наук, доцент
кафедры общей биологии и ботаники БГПУ,

³Титова Е. Т., кандидат биологических наук, начальник
отдела секции аграрно-биологических наук БРФФИ

Минск, Республика Беларусь

Аннотация: в статье обсуждаются пути формирования личностно-ориентированного подхода к успешному освоению биологии на основе использования интернациональных терминов и понятий. Выделен опорный терминологический минимум, необходимый для освоения

биологии на примере раздела цитология. Предложены методические условия, способствующие формированию достаточного набора специальной тематической лексики и речевых моделей, необходимых для успешного освоения учебной дисциплины иностранными слушателями.

Ключевые слова: термины, понятия, цитология, иностранные слушатели ПО, довузовская подготовка

FORMATION OF THE CONCEPT APPARATUS OF FOREIGN STUDENTS IN THE STUDY OF BIOLOGY

¹Kavtsevich I. A., Lecturer at the Department of Russian and Belarusian Languages, Belarusian National Technical University

²Kavtsevich V. N., ass. professor of the Department of General Biology and Botany, Ph.D (in Biological Sciences), , Belarusian State Pedagogical University

**³Titova E. T., Head of the Department of the Section of Agrarian and Biological Sciences, Ph.D (in Biological Sciences), BRFFR
*Minsk, Republic of Belarus***

Summary: the article discusses the ways of forming a personality-oriented approach to the successful development of biology based on the use of international terms and concepts. The reference terminological minimum necessary for the development of biology is highlighted using the example of the section cytology. Methodological conditions are proposed that contribute to the formation of a sufficient set of special thematic vocabulary and speech models that are necessary for the successful mastering of the academic discipline by foreign students.

Keywords: terms, concepts, cytology, foreign students of software, pre-university training

Обучение иностранных студентов является важным аспектом международной деятельности белорусских вузов. На этапе предвузовской подготовки иностранные слушатели проходят процесс адаптации, а также изучают русский язык. По завершении данного периода у иностранных слушателей должен сформироваться такой уровень коммуникативной компетенции, который позволит им в дальнейшем успешно обучаться в вузе по выбранной специальности. К коммуникативной

компетенции относится и предметно-речевая, с помощью которой осуществляется учебно-познавательная деятельность. В ходе нее студенты овладевают общими умениями, навыками и способами деятельности, учатся объяснять различные процессы, решать задачи, доказывать факты, записывать лекции и т. п.

Хорошее владение русским языком способствует повышению мотивации к образованию, облегчает иностранцам освоение специальности. Для осуществления эффективного общения необходимо выполнить множество условий, в числе которых общие цели, достаточный набор тематической лексики и речевых моделей, желание вступить в коммуникацию и поддерживать ее.

Осознавая проблему языкового барьера для иностранных студентов на факультете международного сотрудничества кафедры русского и белорусского языков БНТУ уделяют большое внимание выбору наиболее эффективных методов и подходов к подготовке слушателей ПО. В частности, при изучении дисциплины «Биология» полагают, что основой для успешного освоения данной дисциплины может стать опора на терминологический материал греко-латинского происхождения, который является частью интернационального словарного запаса. Проведенный сравнительный анализ терминов на русском языке показал, что совпадения с английским, испанским, французским языками, а также с латинским или греческим имеет почти 98 % сходства. Это связано с тем, что большое количество слов в европейских (и не только) языках имеет латинское происхождение. Терминология, основанная на латинском языке, традиционно используется во многих областях науки, в том числе биологии, медицине, зоологии, ботанике и других [4].

В современной науке существует стремление к семантической унификации систем терминов одной и той же науки в разных языках (однозначное соответствие между терминами разных языков) и к использованию интернационализмов в терминологии [1].

Цель изучения биологии на ПО – сформировать личностно-ориентированный подход к успешному освоению биологии на основе использования интернациональных терминов и понятий у слушателей.

Задачи изучения дисциплины:

1. Выделить основные понятия и терминологический минимум в объеме, который необходим для освоения биологии на примере раздела цитология.

2. Предложить методические условия, способствующие формированию достаточного набора тематической лексики и речевых моделей, необходимых для успешного освоения учебной дисциплины.

Содержание цитологии представляет собой систему понятий, закономерностей, законов, процессов, большинство из которых является синтезом специальных понятий – молекулярных, генетических, химических, физиологических и других.

Прочное усвоение понятий может осуществляться только в случае, если обучающиеся своевременно и систематически овладевают необходимым словарным запасом, познают язык науки через усвоение специальных терминов. Происхождение термина и его первоначальное значение помогают раскрыть смысл современного научного понятия. Особое внимание следует уделять семантизации терминов и понятий, т. е. раскрытию значения слов на иностранном языке путем описания его сущности и значения. Например, первая часть в термине *фагоцитоз* происходит от греческого слова *phagein* – пожирать, есть + *cytos* – клетка. Затем произвести синтез смыслового значения слов, составляющих термин, – так определяется понятийное значение термина. В нашем примере *фагоцитоз* – это захват и переваривание твердых частиц.

Другие термины, относящиеся к сложным и состоящие из нескольких основ, могут отражать отличительную характеристику его строения и внешние особенности. Например, термин *митохондрия* происходит от древнегреческого «митос», что означает «нить» или «волокно», и «хондрос» – «зерно» или «крупница». Термин характеризует сферическую или эллипсоидную структуру диаметром около 1 микрометра у этой двумембранной органеллы [2, 4].

Целенаправленная работа над содержанием терминов и понятий приводит к глубокому пониманию сущности изучаемого объекта или процесса, а не просто его механического заучивания.

В каждом биологическом разделе, а также в составляющих его частях можно выделить основные термины и понятия, которые являются основой научного познания. Поэтому в своей работе при обучении иностранных слушателей ПО, еще недостаточно хорошо владеющих научным стилем русского языка (профессиональным модулем «биология»), мы постарались выделить необходимый терминологический минимум интернациональных слов, который является ключевым мо-

ментом в создании учебно-методических условий для успешного освоения данной дисциплины на примере раздела цитология (табл. 1).

Таблица 1

Характеристика интернациональной терминологии в области биологии

Термин на русском языке, краткое описание	Происхождение термина	Перевод на языки		
		английский	испанский	французский
1	2	3	4	5
Цитология – наука о клетке	«cytos» – клетка и «logos» – наука	Cytology	Citología	Cytologie
Клетка – структурная и функциональная единица	лат. <u>cellula</u> – ячейка, маленькая комнатка, клеточка, греч. <u>κύτος</u> – полость, клетка	Cell	Celúla	Cellule
Органелла – постоянная структура клетки	лат. organella – уменьшит, от organon – орган, суффикс -elle- является уменьшительным	Organelle	Orgánulo	Organite
Мембрана – поверхностный аппарат	лат. membrana – кожа, пленка	Membrane	Membrane	Membrana
Фагоцитоз – захват и переваривание твердых частиц	греч. phagein – пожирать, есть + cytos – клетка	Phagocytosis	Fagocitosis	Phagocytose
Митохондрия – органелла, синтезирующая энергию	«митос», означает «нить» или «волоконно», и «хондрос» – «зерно» или «крупнца»	Mitochondria	Mitocondrias	Mitochondries
Экзоцитоз – механизм клеточных выделений	от др.греч. ἔξω – «вне, снаружи» + κύτος — «клетка»	Exocytosis	Exocitosis	Exocytose
Эндоцитоз – механизм поглощения	от эндо..., греч. κύτος – сосуд, греч. κύτος – полость, клетка	Endocytosis	Endocitosis	Endocytose

Окончание таблицы 1

1	2	3	4	5
Ядро – главная органелла эукариотической клетки	<u>лат.</u> Nucleus – ядро	Nucleus	Núcleo	Noyau
Метаболизм – обмен веществ	от фр. «métabolisme» или греч. μεταβολή – «Metabole», которое происходит от μεταβάλλ – «Metaballein» – "изменяться"	Metabolism	Metabolismo	Métabolisme
Митоз – непрямое деление	<u>др.греч.</u> μίτος — «нить»	Mitosis	Mitosis	Mitose
Мейоз – редукционное деление	от греч. μείωσις – «уменьшение»	Meiosis	Mitosis	Méiose
Репликация – удвоение ДНК	от лат. replico – обращаюсь назад, повторяю	Replication	Replicación	Réplication
Транскрипция – перенос информации с ДНК на и РНК	от <u>лат.</u> transcriptio «переписьвание»	Transcription	Transcripción	Transcription
Хромосома – ядерная структура, в которой хранится информация	от <u>греч.</u> хромо « <u>χρῶμα</u> » – цвет + сома « <u>σῶμα</u> » – тело	Chromosome	Cromosoma	Chromosome

Терминологическая работа при обучении цитологии может быть самая различная, главная ее задача обеспечить усвоение основных понятий данной области знаний, а также способствовать развитию мыслительной деятельности обучающихся. Необходимым условием, которое позволяет эффективно использовать совокупность приемов работы с терминами и понятиями, является понимание обучающимися смысла и сущности терминов и понятий как основы научного знания [6].

Приступая к изучению новой темы, на начальном этапе важно ввести группу опорных терминов, которые станут основой для освоения учебного материала, а также организовать работу по их усвоению.

Начать можно с самого простого и тем не менее наиболее эффективного приема в биологии – использования различных наглядностей: натуральных объектов, рисунков, схем, микрофотографий и т. п., которые демонстрируют признаки предметов и способствуют формированию конкретного понятия. При этом осознание термина опирается на непосредственное восприятие предмета.

Важно увязать представленный объект с определенным термином или понятием, написание которого необходимо продемонстрировать на экране (доске, мультимедии). Задача – узнавать, хорошо запоминать внешние особенности объекта, а также термин, его обозначающий, и его написание [5].

Затем усложнить работу обучающихся можно заданием на связывание понятия/термина с его определением. С этой целью эффективны терминологические диктанты. Для этого термины и понятия в произвольном порядке размещают в столбец на одной части доски/экране, а формулировки, раскрывающие их содержание, – на другой также в случайной последовательности. Задание заключается в том, чтобы привести в соответствие термин/понятие с его определением. После диктанта проводится проверка, в ходе которой повторяются и проговариваются понятия и термины.

По опорным терминам и понятиям можно провести небольшую интерактивную беседу. Обучающиеся самостоятельно объясняют понятия и термины, при этом выясняются индивидуальные затруднения, проводится их ситуативная коррекция [5, 6].

Переходя к этапу объяснения нового материала необходимо последовательно вводить термины и понятия, а обучающимся предлагать объяснять их смысловое значения. При необходимости ответ уточняется, дополняется, конкретизируется. Обучающиеся, используя собственный сформировавшийся словарный запас, включаются в активный процесс освоения нового материала. Уже в течение учебного занятия складывается ситуация, которая требует от них применения ранее полученных знаний на практике, встраивания их в систему знаний [3].

Немаловажное значение процесса обучения имеет контроль успеваемости слушателей ПО. Систематически проводимый мониторинг учебной деятельности обучающихся позволяет оценивать их знания, умения и навыки, вовремя оказывать необходимую помощь и добиваться поставленных целей обучения. Все это в совокупности

создает благоприятные условия для развития познавательных способностей слушателей ПО и активизирует их самостоятельную деятельность на занятиях, а также в целом организует и способствует адаптации к обучению на русском языке.

Таким образом, опорные термины и понятия являются важным языковым багажом иностранных студентов, который возможно и необходимо использовать для успешного освоения биологических дисциплин на русском языке.

Целенаправленное, грамотное, планомерное и системное применение понятийного аппарата, который имеет созвучное произношение и практически одинаковое научное смысловое значение, дает возможность легче, качественнее и эффективнее осваивать содержание нового учебного материала. Создавая методические условия, соответствующие индивидуальным особенностям каждой языковой группы иностранных студентов, возможно не только успешное освоение новой учебной темы, но и активная наработка коммуникативных навыков у слушателей ПО. Молодые люди, еще недостаточно хорошо владеющие русским языком, опираясь на терминологический словарный запас, начинают быстрее строить речевые конструкции, более охотно общаться и изъясняться на русском языке, адаптироваться к обучению в вузах Беларуси.

Список использованных источников

1. Алимпиева, Р. В. Семантическая значимость слова и структура лексико-семантической группы / Р. В. Алимпиева. – Ленинград: Издательство Ленинградского Университета, 1986. – 176 с.
2. Богданова, Т. Л. Общая биология в терминах и понятиях / Т. Л. Богданова. – М.: Высш. шк., 2005. – 128 с.
3. Вронский, В. А. Экология: словарь-справочник. / В. А. Вронский. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2007. – 576 с.
4. Гин, А. А. Приемы педагогической техники / А. А. Гин. – М.: Вита-Пресс, 2011. – 88 с.
5. Ингекамп, К. Педагогическая диагностика / К. Ингекамп – М.: Педагогика, 1991. – 239 с.
6. Реймерс, Н. Ф. Основные биологические понятия и термины / Н. Ф. Реймерс. – М.: Просвещение, 1988. – 320 с.

ЭТНОКУЛЬТУРНЫЙ И СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ПОДХОДЫ В ПРЕПОДАВАНИИ ЯЗЫКОВ

УДК 808.2-06

КУЛЬТУРА РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ДВУЯЗЫЧИЯ

Белый В. В., канд. филол. наук, доцент

*Белорусский национальный технический университет
Минск, Республика Беларусь*

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы нарушения языковой нормы в условиях белорусско-русского двуязычия. Определены причины нарушения языковой нормы.

Ключевые слова: двуязычие, культура речи, нарушения нормы, интерференция.

CULTURE OF SPEECH IN THE CONTEXT OF BILINGUALISM

Bely V. V., ass. professor, Ph.D (in Philology)

*Belarusian National Technical University
Minsk, Republic of Belarus*

Summary: the article considers the main sorces for the violation of Russian linguistic regulations in the context of Belorussian bilingualism.

Keywords: bilingualism, culture of speech, violation of linguistic regulations, interference.

Республика Беларусь является единственной славянской страной, имеющей два государственных языка. Эту роль выполняют близкородственные восточнославянские языки. Однако оба они характеризуются определенными нормами их употребления. Знание этих норм свидетельствует об уровне образованности человека. Высокая речевая культура – неременная составляющая социально активной языковой личности.

Негативное влияние на культуру речи оказывают такие языковые явления, как просторечие, диалекты и жаргоны, неоправданные заимствования из других языков, канцеляризм, узкопрофессиональная лексика. Так, например, в последнее время среди телеведущих считается почти непрофессиональным использование слова «передача». Вот и путешествуют с канала на канал, из передачи в передачу маловразумительные «на эфир», «для эфира», «в ходе эфира» и т. д. Средства массовой информации и социальные сети остаются основными источниками влияния на культуру речи слушателей и пользователей.

В условиях белорусско-русского двуязычия отклонения от нормы и системы русского языка чаще всего происходят под влиянием языковой интерференции – перенесения явлений, свойственных родному языку, на другой язык.

В наибольшей степени в этих условиях подвержены нарушению императивные орфоэпические нормы:

– при использовании глаголов единственного числа, женского рода, прошедшего времени: *брала* вместо *брала́*, *взяла* вместо *взяла́*, *гнала* вместо *гнала́*, *дала* вместо *дала́*, *ждала* вместо *ждала́*, *забрала* вместо *забрала́*, *звала* вместо *звала́*, *начала* вместо *начала́*, *подняла* вместо *подняла́*, *поняла* вместо *поняла́*, *пролила* вместо *пролила́*, *родила* вместо *родила́*, *родилась* вместо *родила́сь*, *собрала* вместо *собрала́*, *собралась* вместо *собрала́сь* и другие;

– при использовании глаголов мужского рода, единственного числа, прошедшего времени: *задал* вместо *задал́*, *начал* вместо *начал́*, *поднял* вместо *поднял́*, *понял* вместо *понял́*, *создал* вместо *создал́* и некоторые другие;

– при использовании глаголов прошедшего времени, множественного числа с частицей *-сь*: *взялись* вместо *взяли́сь*, *начались* вместо *начали́сь*, *поднялись* вместо *подняли́сь*, *разобрались* вместо *разобрали́сь*, *родились* вместо *родили́сь*, *обнялись* вместо *обняли́сь* и некоторые другие.

Почти полное неприятие носителями языка акцентологической нормы происходит с глаголом «звонить» в третьем лице ед.числа: *она звонит*, *он звонит*, *оно звонит*, *они звонят* вместо принятого *звони́т*, *звоня́т*.

Характерными примерами нарушения морфологической нормы под влиянием соотносительных с ними единиц белорусского языка

является использование подвергшихся интерференции глаголов *влязить* вместо *влезать*, *вылазить* вместо *вылезать*, *залазить* вместо *залезать*, *перелазить* вместо *перелезать*, *подлазить* вместо *подлезать*, *слазить* вместо *слезать*. Например: «*Мне совсем не налазят эти джинсы*». Норма: «*На меня не лезут эти джинсы*».

В речи белорусских носителей русского языка в конструкциях типа «*у кого болит что*» может происходить подмена родительного падежа субъекта дательным падежом: «*Ему болит голова*», «*Ребенку болит рука*». Возможна и подмена предложного падежа объекта винительным падежом: «*Герой спектакля перенес операцию на головной мозг*».

В связи с этим интересно обратиться и к некоторым именам собственным. Так, представителей известнейшего в белорусской истории княжеского рода в текстах на русском языке называют то *Радзивиллами*, то *Радзивилами*, то *Радивилами*. Удвоение согласных на конце слова нехарактерно для белорусского языка, но частично проявляется в русском (в интернациональных словах – класс, процесс, прогресс и других). Первый вариант написания представляет собой транслитерацию имени собственного на польском языке. Наличие в нем дифтонга *dz/dz* характерно для польского и белорусского языков, но не соответствует норме русского. Поэтому, как нам представляется, в русскоязычных текстах следует избегать двух первых вариантов и использовать третий вариант написания (*Радивил*), а в белорусскоязычных текстах – второй (*Радзівіл*). Повидимому, следует так же относиться и к правописанию известной фамилии «*Дзержинский*» и производного от нее названия города «*Дзержинск*», а также улицы «*Проспект Дзержинского*». Использование в этих словах отсутствующего в русском языке дифтонга *dz* не мотивировано ни морфологически, ни орфоэпически, а остается всего лишь данью многолетней традиции, отношения к языку не имеющей.

В последнее время приобретает языковедческую актуальность вопрос об этническом самоназвании жителей страны. Название «Белая Русь», как известно, упоминалось в летописях еще в XII веке. К XIX веку в белорусском языке сохранилась восточнославянская форма «Беларусь», а в русском языке это название приняло западноевропейскую форму – «Белоруссия». В соответствии с этим в белорусском языке функционируют этнонимы «*беларус*»,

«беларуска», «беларусы», «беларускі», а в русском – «белорус», «белоруска», «белорусы», «белорусский». В русском языке эти сложные слова имеют в своем составе соединительную гласную «о» (соединительной гласной «а» в русском языке не существует). Поэтому появляющиеся в последнее время в текстах на русском языке слова «белАрус», «белАруска», «белАрусЫ», «белАрусский» нужно квалифицировать как грубое нарушение морфологической нормы.

При обучении иностранных граждан русскому языку в белорусских учебных заведениях следует обращать их внимание на подобные несоответствия норме, поскольку они имеют широкое распространение и могут послужить причиной нарушения акта коммуникации между учащимися и носителями языка.

УДК 811.161.3*373.2

ИЗУЧЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНОГО ОНОМАСТИКОНА В КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Бут-Гусаим С. Ф., канд. филол. наук, доцент

*Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина
Брест, Республика Беларусь*

Аннотация: в статье рассматривается лингвокультурологический подход, реализуемый при изучении студентами-инофонами онимов как культурно окрашенных языковых единиц, являющихся продуктом кумулятивной функции языка. Приведены примеры заданий, способствующих усвоению иностранными студентами представлений о национально-культурных особенностях ономастикона народа – носителя языка, а также формированию умений использования в речи имен как этикетных знаков.

Ключевые слова: оним, антропоним, личное имя собственное, полная форма имени, эмоционально-оценочная форма имени.

STUDYING THE NATIONAL ONOMASTICON IN THE COURSE OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

But-Gusaim S. F., ass. professor, Ph.D (in Philology)

Brest State A. S. Pushkin University

Brest, Republic of Belarus

Summary: the article views linguistic and cultural approach, applied in the study of onyms as culturally marked language units, which are the product of the cumulative function of the language, by students-foreign speakers. The author of the article gives sample tasks, which contribute to foreign students' understanding the idea of national and cultural peculiarities of the onomasticon of native speaking people, and also their skills of using names as etiquette signs in speech.

Keywords: onim, anthroponym, linguistic and cultural study, personal proper name, full form of the name, emotional-evaluative form of the name.

В контексте взаимосвязанного изучения языка и традиционной культуры русских и белорусов объектом внимания на занятиях по русскому языку как иностранному становятся онимы как культурно окрашенные языковые единицы, являющиеся продуктом кумулятивной функции языка. Функция эта заключается в сохранении особенностей мировоззрения, традиций, национального сознания народа. Материальная, социальная, духовная культура русского и белорусского этносов нашла отражение как в смысловом наполнении, так и в формальной структуре компонентов отечественного именованного – собственных личных имен, прозвищ, фамилий, топонимов. «Изучение имени собственного в курсе русского языка как иностранного с неизбежностью требует привлечения обширных экстралингвистических сведений, имеющих объяснительную силу (историко-этимологическая информация, совокупность мифологических представлений, связанных с онимами и т. п.)» [1, с. 5].

Имя человека (антропоним) в обществе и культуре занимает заметное место, сопровождая каждого от рождения до смерти. Антропоним является своеобразной лексемой, обладающей богатым содержанием. Необходимо отметить наличие у имени множества форм для именованного одного человека, что нередко вызывает трудности при

изучении русского языка иностранцами, особенно представителями тех стран, в языке которых личное имя этим свойством не обладает.

Национально-культурный компонент информации, содержащийся в антропониме, многопланов, и это создает его богатый лексический фон.

1. Возраст имени – устаревшие, старые, новые, новейшие: *Митрофан; Владлен, Нинель; Ольга, Игорь; Яна, Таусия.*

2. Происхождение – иноязычные или исконные: *Анжелика, Всеволод, Богдан, Владимир.*

3. Источник происхождения: греческие – *София, Фёдор*, латинские – *Валерий, Константин*, иудейские – *Иван, Мария*, славянские – *Борис, Вячеслав.*

4. Степень употребительности, мода: *Ева, София* – модные в настоящий момент.

5. Внутренняя форма имени: *Вера, Надежда, Любовь, Владлен.*

6. Ассоциативность имени: *Митрофан* (герой Фонвизина), *Владимир Ильич* (Ленин).

Большинство национально-культурных характеристик имени ощущается белорусами и русскими и требует при обучении иностранцев культурологического (лингвострановедческого) комментирования.

Если значительное содержательное богатство можно увидеть в личном имени в его полной паспортной форме, то прагматический потенциал антропонима многократно увеличивается существованием разнообразных форм русского имени.

Важной сферой употребления антропонимов, изучаемой в курсе РКИ, является речевой этикет. Функционирование антропонимов типично для следующих сфер: самоназывания человека в ситуации знакомства, а также обращения к лицу при реализации апеллятивной, вокативной функции. Эти сферы предполагают выполнение личным именем этикетного предназначения.

Под речевым этикетом можно понимать «социально заданные и национально специфичные правила речевого поведения в ситуации установления, поддержания и размыкания контакта незнакомых и знакомых коммуникантов в соответствии с их статусноролевыми, психологическими, личностными отношениями в официальной и неофициальной обстановке общения» [3, с. 119]. С помощью антропонимов как этикетных знаков устанавливаются отношения «свой – чужой», «далекий – близкий». Оптимальный выбор формы имени

дает социальную и оценочную информацию: старший – равный – младший, уважаемый или нет, заслуживающий особого внимания или нет.

Этикетное предназначение личное имя находит в роли обращения, которое выполняет самые разные функции: адресовать речь второму лицу, придать ему коммуникативную роль адресата, идентифицировать его личность и статусно-ролевые позиции, выразить собственное оценочное прагматическое отношение. Можно выстроить парадигму форм личного имени: *Иван Иванович Петров, господин Петров, Иванович, Петров, Ваня, Ванечка, Ванюша, Ванька*.

С применением разных форм имени одного и того же лица актуализируются разные социальные сигналы. Так, при наличии полного паспортного именованя *Иван Иванович Петров* адресант может использовать имя *Ваня*, что значит «свой, близкий, отношения доверительные, дружеские». Избрав форму *Ванечка*, адресант выражает интимность отношений, «семейность». Выбрав имя *Ванька*, говорящий выражает фамильярность и грубоватость отношений. Избрав именоване *Иван Иванович*, говорящий отмечает возраст (старший), статус (начальник), официальность обстановки, уважительность, почтительность к называемому лицу.

Личное имя принадлежит к частотным в общении элементам речи, которым в обучении должно уделяться большое внимание.

Иностранцу при изучении русского языка должна быть представлена множественность форм личного имени, поскольку далеко не у всех народов, не во всех языках личное имя подвергается формо- и словоизменению. Пассивное знание о множестве форм личного имени необходимо вводить на ранних этапах обучения. Активное употребление разных форм имени возникает по мере овладения как собственно языком, так и социолингвистическими, культурологическими, коммуникативно-прагматическими знаниями, умениями, навыками. Так, иностранных обучающихся необходимо прежде всего познакомить с формой обращения к собственному преподавателю – по имени и отчеству.

При чтении художественной и публицистической литературы иностранный студент сталкивается как со множеством имен, так и со множеством их форм. Поэтому нужно научить иностранцев распознавать ту лингвострановедческую национально специфичную информацию, которая заложена в том или ином имени и его форме.

Так, можно предложить иностранным обучающимся следующий текст для чтения.

Русские имена. У каждого человека есть имя, которое ему дают родители. У наших имен своя история, своя жизнь.

Древние русские имена были характеристиками человека: *Мал, Храбр, Несмеяна, Черныш*. Предки славян скрывали свои имена от врагов, считая, что одного знания имени достаточно для того, чтобы навредить кому-нибудь. Иногда писали у себя на пятках имена своих врагов, чтобы при ходьбе топтать их и делать зло носителям этих имен.

Древние имена были разнообразны. Например, в числовых именах подставлен весь цифровой ряд от 1 до 10: *Первак, Третьяк, Четвертак, Пятак, Шестак, Семак*. Эти имена можно заметить в составе современных фамилий: *Третьяк, Пятаков, Шестаков, Девятов*.

Очень популярными были имена, которые давались по цвету волос и кожи: *Черныш, Бел, Беляй, Белуха*. Имена присваивались и по другим внешним признакам – росту, особенностям телосложения: *Малюта, Беспалый, Головач* и т. п.

Кроме имен, которые давались по внешнему виду, были такие, которые присваивались в зависимости от характера и поведения ребенка: *Бессон, Молчан, Смеяна*. В некоторых именах отмечались желательность или нежелательность появления ребенка в семье и другие обстоятельства: *Любим, Чайн и Нечай* и др. Отдельные имена давались по времени рождения ребенка: *Зима, Мороз, Вешняк*.

Были и другого порядка имена, которые восходили к древним поверьям. Это «плохие» имена, которые якобы способны были отпугивать злых духов, болезни, смерть: *Немил, Некрас, Злоба, Тугарин* (*туга* – печаль).

Большой интерес вызывают имена, связанные с животным и растительным миром: *Волк, Кот, Корова* и др. Внимательное изучение их позволит прочесть еще одну страницу из жизни древних славян – верование в божественность отдельных растений и животных, особенно тех, которые играли большую роль в жизни наших предков.

Имена князей, в отличие от имен простых людей, были сложными по образованию, в их состав входили корни *-слав-, -мир-*. Эти имена были пожеланиями князьям стать славными властителями,

покорителями, хозяевами мира: *Борислав, Святослав, Владимир*. Представители династии великих полоцких князей носили имена с компонентом *-слав*: *Всеслав, Святослав, Доброслава, Предслава, Звенислава*.

Многие языческие имена были сохранены в современных фамилиях – наследственных именах, указывающих на принадлежность к одной семье: *Зайцев, Козлов, Быков, Лисицын, Воронов, Лебедев, Колосов, Чернышов, Беляев, Первухин, Третьяков, Крикунов, Нечев, Пospelов*. Такие фамилии восходят к древним именам, описывающим внешность, характер человека, его сходство с животными и птицами.

Большую группу составляют имена, взятые славянами из других языков. После принятия христианства на славянские земли из древнегреческого языка пришли популярные в настоящее время мужские и женские имена *Александр, Алексей, Андрей, Елена, Ирина, Екатерина, София*. Латинское происхождение имеют имена *Сергей, Павел, Валентин, Виктор, Виктория*. Из древнего еврейского языка пришли имена *Михаил, Мария, Иван*.

Богатство суффиксов позволяет из одного имени создавать несколько имен с различными оттенками значения. В семье, в школе, среди друзей вместо полного имени употребляются краткие и эмоциональные формы: не *Иван*, а *Ваня, Ванечка, Ванюша*, не *Александр*, а *Саша, Сашенька*, не *Елена*, а *Лена, Леночка, Алёна, Алёнушка*, не *Ирина*, а *Ира, Ирочка*.

В официальной обстановке существует своя форма обращения ко взрослому человеку – по имени и отчеству: *Иван Александрович, Илья Ильич, Татьяна Александровна*. В древности отчества присваивались представителям богатых и влиятельных родов, например: княжеские династии *Святославичей, Рюриковичей, Ярославичей* и др. В современном русском языке форма обращения по имени и отчеству является уважительной формой именованья [2, с. 41–42].

Можно предложить иностранным студентам ответить на следующие вопросы.

1. Какими были древние славянские имена? Почему люди скрывали свои имена от врагов?

2. Расскажите о числовых именах славян. Есть ли такие имена в вашем языке? Приведите примеры.

3. Дайте характеристику древних славянских имен, которые давались по внешним признакам людей. Приведите примеры таких имен. Есть ли такие имена в вашем языке? Какие черты внешности они характеризуют.

4. Приведите примеры древних славянских имен, которые присваивались в зависимости от характера и поведения ребенка.

5. Какие имена способны были защитить человека от болезней и смерти?

6. Какие имена были связаны с животным и растительным миром? Приведите примеры имен вашего языка, которые происходят от названий растений и животных.

7. Расскажите об именах, которые носили русские князья.

8. Расскажите о фамилиях, которые происходят от древних языческих имен.

9. Какие имена были взяты славянами из других языков?

10. Какое значение имело отчество в древнерусском языке? Какое значение имеет обращение по имени и отчеству в современном русском языке?

11. В каких ситуациях используются краткие и эмоциональные формы имен?

12. Можно ли образовать от имен в вашем языке краткие и эмоциональные формы? Какое значение они имеют? В каких ситуациях они употребляются?

13. Какие формы официального обращения существуют в вашей стране?

14. При разговоре со своими белорусскими друзьями вы используете полные или краткие имена?

15. В каких ситуациях вы обращаетесь к человеку по имени и отчеству?

16. Знаете ли вы значение своего имени?

17. Как вы думаете, для чего нужно изучать историю имен.

Иностранные студенты могут выполнить следующие упражнения:

Упражнение 1. Назовите полные (официальные) имена людей, соответствующие приведенным кратким формам: *Слава, Сева, Вана, Вова, Соня, Надя, Люба, Люда, Лёша, Лора, Серёжа, Вика, Коля, Миша, Женя.* Расскажите, в каких ситуациях могут употребляться полные и краткие формы имен.

Упражнение 2. От приведенных полных форм имен образуйте краткие и эмоциональные формы.

Александр, Алексей, Борис, Валерий, Василий, Виктор, Владимир, Григорий, Дмитрий, Иван, Юрий, Анастасия, Анна, Екатерина, Любовь, Людмила, Ольга, Тамара, Наталья, Татьяна, Юлия.

Антропоним в русском языке обладает неповторимой национально-культурной спецификой. Знакомство с именами и их многочисленными формами должно занимать важное место в процессе изучения иностранными студентами русского языка и знакомства с культурой России и Беларуси.

Список использованных источников

1. Ражина, В. А. Ономастические реалии: лингвокультурологический и прагматический аспекты: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / В. А. Ражина; Ростов. гос. пед. ун-т. – Ростов н/Д., 2007. – 24 с.

2. Сулова, А. В. О русских именах / А. В. Сулова, А. В. Суперанская. – Л.: Лениздат, 1985. – 222 с.

3. Формановская, Н. И. Коммуникативно-прагматические аспекты единиц общения / Н. И. Формановская. – М.: Наука, 1998. – 230 с.

УДК 811.161.1

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕОРИИ КОНЦЕПТОВ В ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ РАБОТАХ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ У СТУДЕНТОВ, ИЗУЧАЮЩИХ РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ

Ерошевич А. В., преподаватель

*Белорусский национальный технический университет
Минск, Республики Беларусь*

Аннотация: в статье рассматривается возможность работы над лингвокультурологическим исследованием студентами, изучающими русский язык как иностранный на продвинутом уровне. Определены основ-

ные этапы совместной исследовательской деятельности обучающегося и преподавателя, осуществляющего руководство его деятельностью.

Ключевые слова: лингвокультурологическая компетенция, теория концептов, ядро концепта, языковое сознание, фразеологический состав языка, кросскультурные связи.

THE USE OF THE THEORY OF CONCEPTS IN RESEARCH WORKS OF LINGUOCULTUROLOGICAL ORIENTATION AMONG STUDENTS STUDYING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Eroshevich A. V., lecturer

*Belarusian National Technical University
Minsk, Republic of Belarus*

Summary: the article considers the possibility of working on linguocultural studies by students studying Russian as a foreign language at an advanced level. The main stages of the joint research activity of the student and the teacher who manages his activities are determined.

Keywords: linguistic and cultural competence, concept theory, concept core, linguistic consciousness, phraseological composition of language, cross-cultural connections.

*«Если ученик... не научился сам ничего творить,
то и в жизни он всегда
будет только подражать, копировать...»
Л. Толстой.*

Современный мир стремительно развивается и изменяется, поэтому цели, стоящие перед образованием в XXI веке, направлены на формирование личности выпускника учреждения образования, в том числе иностранного обучающегося, который способен самостоятельно и творчески решать поставленные перед ним задачи.

Процесс формирования лингвокультурологической компетенции, одной из базовых в современном образовательном пространстве, – это взгляд на русский язык как на зеркало окружающего мира, в котором отражается уникальность культуры русского народа, носителя этого языка. Однако реальность XXI века все чаще обращает внимание на другой, не менее важный, аспект современности: на мультикультурные

и кросскультурные связи и контакты, которые также являются важной составляющей лингвокультурологической компетенции. Эта закономерность является основной (по мнению автора – А. Е.) причиной целесообразности использования в студенческих научных исследованиях тематики, связанной с фактами взаимодействия, взаимопроникновения языка и культуры, то есть с явлениями, лежащими в области изучения лингвокультурологии.

Современные студенты, выполняющие такое исследование, смогут освоить методологию научного познания, углубить свои знания об истории русского языка, традициях, культурных ценностях, знаковых понятиях «русского мира». Они смогут научиться их анализу и сравнению с аналогичными понятиями в любых других культурных традициях (например, славянских, шире – европейских, восточных и т. д.).

Рассмотрим этапность работы над исследованиями, основой которых является базовая категория лингвокультурологии – концепт. Привлечение этого понятия в студенческие исследования, выполняемые иностранными обучающимися, представляется закономерным, так как ученые-культурологи и лингвисты обосновали возможность описания этнокультурных особенностей, закрепленных в языке и проявляющихся в речи, через теорию концептов. Преподаватель вуза может и должен познакомить обучающихся с фундаментальными научными понятиями и достижениями современной науки, позволяющими самостоятельно проводить исследования в области культурологии, делать выводы, презентовать полученные результаты. Рассмотрим возможную структуру организации такой работы.

1-й этап. Препедевтический. Работа с концептом трудоемкая и требует обработки большого количества информации, составления анкет, проведения статистической обработки данных и т. д. Руководитель исследования может создать научную группу из желающих принять участие в работе, в ней участники распределяют обязанности между собой самостоятельно. На этом этапе руководитель знакомит обучающихся с предметом исследования, объясняет в доступной описательной форме основные задачи лингвокультурологии как науки, рассказывает о таких основных понятиях, как «концепт», «языковая картина мира», «языковая личность», «языковое сознание».

Преподаватель-руководитель исследования может столкнуться с трудностями в восприятии терминов «концепт» и «понятие», но они легко преодолимы при правильном объяснении различий в их зна-

чении. В качестве задания для самостоятельной работы предлагается научная литература (или список книг), подобранная руководителем заранее. На последующих занятиях пропедевтического этапа проверяется степень понимания терминов, составляется список авторов, которые исследовали теорию концептов. Руководитель обучает, как вести дневник наблюдений (в него вносятся названия книг, цитаты, определения понятий, высказывания и т.д. по теме исследования). Делается вывод о предмете исследования: **это коллективное сознание общества** (выделено мной – А. Е.).

2-й этап. Выбор концепта для исследования. Начиная с этого этапа, руководитель и исследователи должны быть готовы к тому, что сам концепт, а именно понятие, которое исследуется, может значительно изменяться в описании, так как в работе анализируется его отражение в коллективном сознании общества. Выбор исследуемого концепта занимает определенный промежуток времени, часто достаточно длительный, но это дает возможность определиться с терминологией и закрепить теоретические понятия, необходимые для исследования.

Закономерен вопрос: как же найти «свой» концепт? Универсального ответа нет, но при поиске материала для исследования можно рассматривать «вечные» понятия (например: добро, зло, душа, любовь) или знаковые для русской культуры (например: снег, хлеб, гостеприимство). Уместно ограничить исследование временными или персональными рамками (например: в XIX веке, у современной молодежи, в творчестве А. Пушкина, у русского и белорусского народа и т. д.). Можно рассматривать концепт в историческом развитии или при сопоставлении с другими культурами, особенно с той, которая формирует ситуацию билингвального развития личности обучающегося. Преподавателю-словеснику следует помнить, что **определение границ «концепта» позволит конкретизировать задачи исследования** (выделено мной – А. Е.).

3-й этап. Определение ядра «концепта». На этом этапе описывается языковое выражение, наиболее точно отражающее значение концепта. Исследователи обращаются к словарям (значение выписывается из всех типов словарей разных авторов), при этом сопоставление понятий происходит и во временной парадигме. Основная трудность этого этапа – осознание того, что концепт не является простой совокупностью энциклопедических знаний, он актуализирует содержание понятия, а речь лишь отражает его существование в сознании носителя язы-

ка. Руководителю исследования следует в доступной форме объяснить этот важный аспект обучающимся (можно использовать схему, иллюстрирующую взаимосвязь языка-речи-культуры).

4-й этап. Исследование языкового выражения концепта в общественном сознании. Этот этап самый трудоемкий для исследователей. Под руководством руководителя исследования учащиеся выбирают тот способ репрезентации концепта в языке, который покажет наиболее полную картину его существования в сознании носителей языка. (Репрезентация в языке может выражаться готовыми лексемами и фразеосочетаниями из состава лексико-фразеологической системы языка, свободными словосочетаниями, структурными и позитивными схемами предложений, текстами или совокупностями текстов.) По нашему мнению, самым удобным и доступным способом описания концепта следует считать **изучение фразеологического состава языка** (выделено мной – А. Е.). Фразеология в контексте культуры – «благодатная почва для выявления и описания тех языковых средств и способов, которые воплощают во фразеологические знаки культурно значимые смыслы, придавая им тем самым и функцию знаков «языка» культуры» [1]. Руководитель объясняет принцип отбора фактов для описания концепта: юным исследователям необходимо найти и выписать из различных словарей фразеологические обороты, иллюстрирующие языковую реакцию носителя языка на исследуемый концепт. Исследователи должны зафиксировать ситуацию общения и аутентичную эмоциональную окраску, при которых носитель языка сможет использовать определенную фразеологическую единицу для характеристики концепта. Наиболее сложным элементом этого этапа следует считать те выводы, которые будут сделаны, и их описание. Полученные результаты часто влияют на первоначальную формулировку темы, но при этом выводят на осознание дальнейших перспектив научной работы.

5-й этап. Статистическое и социологическое исследование существования концепта в современном сознании носителей языка. Если на предыдущих этапах работы исследовалось ядро концепта (его смысловое содержание) и отражение в национальном сознании через фразеологические единицы, то на данном этапе студенты-исследователи смогут убедиться в актуальности существования концепта на современном уровне развития общества. Исследователи ищут ответ на вопрос: актуален ли этот языковой и ментальный символ (концепт) сегодня? Только положительный ответ на вопрос служит доказа-

тельством того, что обучающиеся действительно изучали концепт. Исследователи проводят анкетирование различных групп (можно разновозрастных и с различной профессиональной направленностью). В качестве основного задания предлагается подобрать несколько (до 10) слов-реакций на предлагаемое понятие. Обработка данных позволит увидеть концептосферу описанного «культурного смысла», место исследованного концепта в системе ценностей современного молодого человека, ровесника исследователей. Особенное значение этот результат приобретает при афишировании материалов исследования в аудитории или на студенческой научной конференции. Обучающиеся могут предложить ответить на вопросы анкеты, посвященной актуальности концепта, преподавателям, родителям и другим значимым взрослым, сделать сравнение об изменении значения этого же концепта у людей другого поколения или у определенной профессиональной группы.

6-й этап. Сравнение изученного концепта с аналогичными в других культурах. Этот этап может и не реализоваться в рамках описанной выше парадигмы научной работы, но позволит очертить перспективы дальнейшего исследования. Например, русский национальный концепт можно сравнить с аналогичным в белорусской культуре (или культуре изучаемого иностранного языка) и провести кросскультурное исследование, отражающее информацию о мировоззрении народов через языковые, исторические и культурные символы. Описанная система работы особенно интересна для носителей близкородственных языков (например, славянских). Она дает возможность, изучая русский язык, погрузиться в культуру и менталитет русского народа, а вместе с тем, позволит найти интересные исторические и лингвистические параллели в родном языке. Надо полагать, что структура работы с концептом будет интересна и тем, кто работает с билингвами или полилингвами, потому что поиск общего в культурных традициях разных народов позволит легче ориентироваться в их национальных особенностях, облегчит процесс «переключения кодов», сделает коммуникацию эффективной и позволит обучающимся «заговорить» на едином для всего человечества «языке научных исследований».

Список использованных источников

1. Телия, В. Н. Фразеология в контексте культуры / В. Н. Телия. – М.: Языки русской культуры, 1999. – С. 9.

УДК 372.881.161.1

**РАСШИРЕНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОЙ ГРАММАТИКИ (ИЗ ОПЫТА
РАБОТЫ С ИНОСТРАННЫМИ МАГИСТРАНТАМИ)**

Касьянова В. М., канд. филол. наук, доцент
*Московский государственный университет
имени М. В. Ломоносова
Москва, Россия*

Аннотация: в статье рассматривается актуальный для современной методики преподавания русского языка как иностранного вопрос расширения социокультурной компетенции инофонов при изучении сложного предложения; приводится конкретный материал, использование которого в практике обучения позволяет систематизировать грамматические навыки иностранных учащихся и расширить их представления о России, ее истории и традициях.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; грамматическая и социокультурная компетенции; сложное предложение в практике обучения иностранных учащихся; культура страны изучаемого языка.

**EXPANDING SOCIO-CULTURAL COMPETENCE IN THE
STUDY OF RUSSIAN GRAMMAR (FROM EXPERIENCE
WORKING WITH FOREIGN UNDERGRADUATES)**

Kasyanova V. M., ass. professor, Ph.D (in Philology)
*Lomonosov Moscow State University,
Moscow, Russian*

Summary: the article considers the issue of expanding the socio-cultural competence of foreign speakers in the study of a complex sentence, which is relevant for modern methods of teaching Russian as a foreign language; provides specific material, the use of which in teaching practice allows to systematize the grammatical skills of foreign students and expand their understanding of Russia, its history and traditions.

Keywords: Russian as a foreign language; grammatical and socio-cultural competence; complex sentence in the practice of teaching foreign students; culture of the country of the studied language.

Формирование языковой (лингвистической) компетенции неразрывно связано с формированием компетенции социокультурной, под которой понимается «совокупность знаний о стране изучаемого языка, национально-культурных особенностях социального и речевого поведения носителей языка и способность пользоваться такими знаниями в процессе общения, следуя обычаям, правилам поведения, нормам этикета, социальным условиям и стереотипам поведения носителей языка» [1, с. 187]: именно «знание национальных обычаев, традиций, реалий страны изучаемого языка, способность извлекать из единиц языка страноведческую информацию и пользоваться ею» обеспечивает возможность «полноценной коммуникации» [1, с. 128]. Поэтому на продвинутом этапе обучения русскому языку как иностранному, в частности при работе с магистрантами 1-го года обучения естественных факультетов, весьма эффективным представляется отказ от хотя и сложных в грамматическом смысле, но нейтральных в плане содержания предложений и обращение к текстовому материалу, имеющему большое значение для познания культуры нашей страны, понимания психологии носителей русского языка, то есть предложений, содержащих значимую экстралингвистическую информацию, знание которой становится основой для общения с носителями языка.

В ходе занятий по РКИ на продвинутом этапе особое внимание следует уделить работе над сложным предложением, так как этот раздел грамматики русского языка представляет определенные трудности, заключающиеся в лексических и структурных особенностях сложных предложений различного типа; кроме того, владение данным материалом поможет инофонам увереннее ориентироваться в текстах разного стиля речи: если в научном стиле речи структура сложного предложения, как правило, представлена в «чистом» виде (то есть соблюдается стандартное расположение компонентов и оформление частей сложного предложения), то в разговорном стиле, который реализуется в пословицах, поговорках, афоризмах, налицо эллиптические конструкции, где смысловой характер между частями сложного предложения поддерживается порядком слов и интонацией.

Опыт работы с группами иностранных магистрантов дает возможность представить оптимальный алгоритм работы над данной темой, позволяющий не только активизировать грамматические навыки, но и расширить представления инофонов о географии и истории России, о русских ученых и деятелях культуры, показать, как в книжно-письменной и устно-разговорной формах речи реализуются смысловые отношения между частями сложного предложения.

Работа над указанной темой начинается с систематизации и коррекции имеющихся у иностранных учащихся представлений о том, что такое сложное предложение. При этом грамматический минимум целесообразнее представить в виде компактной обобщающей таблицы, куда должна быть включена следующая информация: 1) *виды предложений в русском языке* (простое, сложное); 2) *ключевой признак простого предложения* (наличие одной грамматической основы – с возможностью однородных подлежащих и/или сказуемых или только сказуемых и подлежащих); 3) *типы сложных предложений* (сложносочиненные, сложноподчиненные и бессоюзные сложные – для облегчения зрительного восприятия можно использовать традиционные в русской грамматике сокращения: *ПП, СП, ССП, СПП, БСП*); 4) *виды придаточных предложений*, средства связи главного и придаточного (*союзы и союзные слова*), *вопросы*, на которые отвечают придаточные. Подобная таблица поможет иностранным учащимся нагляднее представить себе объем теоретического материала и облегчит дальнейшую работу с текстом. Важно отметить и то, что теоретическая информация иллюстрируется максимально короткими и простыми в лексическом отношении примерами.

Практический материал, использующийся при изучении данной темы, обеспечивает формирование языковой и социокультурной компетенции и состоит из трех частей.

1. Предложения научного стиля речи, включающие в себя не только лексику из различных областей естественных наук: физики, химии, биологии, геологии, географии, медицины, а также математики и информатики, но и определенное количество культуроведчески ценной лексики (прежде всего антропонимов и топонимов), позволяющей иностранным учащимся расширить свой кругозор и познакомиться с интересными страницами истории России. К традиционному заданию (*произвести необходимые грамматические*

преобразования и написать новое предложение по возможности с использованием разных союзов, поставить вопрос к полученному предложению, предварительно определив уже известную и новую информацию, которая в текстах научного стиля речи обычно стоит в конце предложения) добавляется *новое*: вспомнить, где, к примеру, расположен город, о котором упоминается в предложении, чем знаменит этот город, найти информацию о том, какую роль сыграл ученый в конкретной науке, какие открытия он сделал и т. д. При выполнении задания учащиеся могут самостоятельно найти ответ в интернете и объяснить свой выбор, приведя необходимые доказательства. Таким образом обеспечивается органическая связь грамматического аспекта с социокультурным, что не только раскрывает перед иностранным учащимся мир нашей страны, но и помогает снять психологическое напряжение, преодолеть усталость от выполнения чисто грамматических упражнений.

На практике данный подход реализуется следующим образом. После определения смысловой связи между простыми предложениями и объединения их в одно сложное с использованием союзов или союзных слов следуют отмеченные знаком * вопросы на расширение социокультурной информации:

1. Верхние слои земли в тундре глубоко промерзают. В тундре суровая и долгая зима. – *причина/следствие* – Верхние слои земли в тундре глубоко промерзают, *так как / потому что / в связи с тем что* в тундре суровая и долгая зима. → *Что такое тундра? Где находится данная природная зона в России? Есть ли тундры в вашей стране?

2. В связи с развитием более быстрых видов транспорта значение водных путей уменьшилось. Водные пути остаются по-прежнему самыми дешевыми. – *уступка* – *Хотя / Несмотря на то что* в связи с развитием более быстрых видов транспорта значение водных путей уменьшилось, они по-прежнему остаются самыми дешевыми. → *Что такое водные пути? Какие реки России вам известны? Какая река самая большая? Какие реки находятся в Сибири? Какая река самая большая в вашей стране?

Формированию социокультурной компетенции во многом способствует работа с предложениями, включающими имена русских ученых, которые сыграли огромную роль в развитии естественных наук. При этом возможны самые разные типы придаточных, например:

1. 25 апреля 1895 г. русский физик Попов сделал научный доклад о системе связи без проводов. – *время* – После доклада Попов продемонстрировал работу радиоприемника. // А. С. Попов пытался найти способ демонстрации опытов. – *причина/следствие* – Попов сконструировал специальный прибор. → *Кто такой Попов? Слышали ли вы раньше эту фамилию? Почему говорят, что Попов – отец радио?

2. Большое значение для современной биологии имеет закон гомологических рядов. Закон гомологических рядов сформулировал известный русский биохимик Н. И. Вавилов. – *определение* → *Знакомо ли вам имя Н. И. Вавилова? Какую роль он сыграл в развитии биологии? Почему имя Вавилова носит одна из улиц около МГУ имени М. В. Ломоносова? и т. д.

Подобные задания позволяют углубить представления иностранных учащихся о разных областях знаний, показывают многосторонность мира, расширяют словарный запас, развивают поисковую деятельность, приучая обращаться к словарям и энциклопедическим справочникам.

2. *Русские пословицы* часто представляют собой сложные предложения – не только сложноподчиненные, но и характерные для разговорного языка бессоюзные, и предполагают, что инофоны, выяснив смысловую связь частей, используют нужный союз для их соединения.

Предлагаемые ниже пословицы относятся к очень распространенным, их знание необходимо для понимания русского характера и позволяет чувствовать себя увереннее как при непосредственном общении с носителями языка, так и при восприятии многочисленных рекламных текстов, в которых часто используется трансформация пословиц и поговорок. В отличие от предыдущего задания, в пословицах много разговорных слов, которым на традиционных занятиях обычно уделяется мало внимания, но без знания которых часто невозможна полноценная коммуникация, так как многие из этих лексем отсылают к истории русского народа, к его осмысленно жизненным ценностям.

Это могут быть:

1. Пословицы, представляющие собой сложноподчиненные предложения с разного типа придаточными: *Везде хорошо, где нас нет.* // *Все хорошо, что хорошо кончается.* // *Где родился, там и пригодился.* // *Как*

*аукнется, так и откликнется. // Лучшие один раз увидеть, чем сто раз услышать. // Не все то золото, что блестит. // Не говори гоп, пока не перепрыгнешь. // Не откладывай на завтра то, что можно сделать сегодня. // Не так страшен черт, как его малюют. // Сколько волка ни корми, он все в лес смотрит. // Хорошо смеется тот, кто смеется последним. // Чему быть, того не миновать. // Что написано пером, того не вырубишь топором. // Что посеешь, то и пожнешь и др. (устаревшая и просторечная лексика при грамотном комментарии преподавателя, не вызывает затруднений в понимании: *помянуть* – здесь: вспоминать; *-гоп* – междометие; *малевать* – рисовать).*

2. Пословицы – бессюзные сложные предложения. Задача учащегося – трансформировать их в сложноподчиненные предложения, предварительно определив вид смысловой связи между частями. Устаревшая и просторечная лексика, а также лингвокультуремы должны быть предварительно объяснены (например, *браниться* – ругаться; *тешиться* – наслаждаться; *отворять* – открывать; *пташечка* – птичка; *масленица* – дни перед постом, когда провожают зиму: пекут блины, катаются с гор, веселятся в преддверии поста; *пост* – время, когда по церковным правилам нельзя есть молочную и мясную пищу): *Волков бояться – в лес не ходить. // Лес рубят – щепки летят. // Любишь кататься – люби и саночки возить. // Милые бранятся – только тешатся. // Не все коту масленица – будет и великий пост. // Не плюй в колодец – пригодится воды напиться. // Не рой другому яму – сам в нее попадешь. // Поспешишь – людей насмешишь. // Пришла беда – отворяй ворота. // Работа не волк – в лес не убежит. // Рано пташечка запела – как бы кошечка не съела. // С волками жить – по-волчьи выть. // С глаз долой – из сердца вон. // Слово не воробей: вылетит – не поймаешь. // Старого учить – что мертвого лечить.*

Для развития речи иностранных учащихся очень важным представляется задание на поиск в родном языке эквивалентных в смысловом отношении паремий и сравнения с русскими в плане лежащих в основе образов. Тем самым становится понятно, насколько близки люди в своем отношении в окружающему миру, как важно понимать это межэтническое единство, которое и является основой толерантности.

3. **Афоризмы известных русских писателей.** Как правило, на практических занятиях учащиеся знакомятся с именами русских писателей-классиков и названиями самых известных произведений,

которые или читаются самостоятельно (часто на родном языке учащихся), или в аудитории (обычно отрывки). Между тем афоризмы, где писатели формулируют свою позицию по отношению к миру, к жизненным ценностям, представляют собой исключительно важный материал как с позиции культуроведческой ценности, так и в плане лексико-грамматического наполнения.

Для изучения темы «Сложное предложение» предлагается подборка афоризмов с придаточными разного типа, например: 1) придаточные времени: *Только тогда станешь человеком, когда научишься видеть человека в другом* (А. Радищев); 2) придаточные изъяснительные: *Никогда не беспокой другого тем, что ты можешь сделать сам* (Л. Толстой); 3) придаточные определительные: *Добрый человек не тот, кто умеет делать добро, а тот, кто не умеет делать зла* (В. Ключевский); 4) придаточные причины: *Трусливый друг страшнее врага, ибо врага опасаясь, а на друга надеешься* (Л. Толстой); 5) придаточные условные: *Если ты что-нибудь делаешь, делай это хорошо. Если же ты не можешь или не хочешь делать хорошо, лучше совсем не делай* (Л. Толстой); 6) придаточные цели: *Чтобы поверить в добро, надо начать его делать* (Л. Толстой) и т. д.

Ценность данного материала состоит прежде всего в его огромном духовно-нравственном потенциале: подобные высказывания позволяют понять их значимость в плане формирования жизненной позиции человека. Читая и комментируя афоризмы, иностранные учащиеся видят всю мощь русской классической литературы, представители которой сформулировали незыблемые нравственные принципы и законы: *Свобода не в том, чтобы не сдерживать себя, а в том, чтобы владеть собой* (Ф. Достоевский). // *Для того чтобы выучиться говорить правду людям, надо научиться говорить ее самому себе.* (Л. Толстой).

Многие мысли Л. Н. Толстого обращены и к современному студенчеству (*Знание только тогда знание, когда оно приобретено усилиями своей мысли, а не памятью. // Если хочешь быть умным, научись разумно спрашивать, внимательно слушать, спокойно отвечать и переставать говорить, когда больше нечего сказать*), а слова А. П. Чехова «*За дверью счастливого человека должен стоять кто-нибудь с молоточком, постоянно стучать и напоминать, что есть несчастные и что после непродолжительного счастья*

наступает несчастье» подчеркивают хрупкость и временность любого благополучия. Истинная и ложная самооценка раскрывается в знаменитом высказывании Л. Н. Толстого: *«Человек подобен дроби: числитель ее то, что он есть, а знаменатель то, что он о себе думает. Чем больше знаменатель, тем меньше дробь»*.

Именно поэтому вдумчивое чтение и анализ этих и других афоризмов русских писателей даст возможность иностранным учащимся понять справедливость данных высказываний и их вневременную ценность.

Таким образом, включение в материалы по отработке темы «Сложное предложение» не только традиционного текстового материала, но и пословиц, поговорок, афоризмов повышает эффективность усвоения грамматической темы, расширяет лексический запас иностранных учащихся и их представление о России, формирует интерес к живому русскому языку и мотивацию к его изучению, снимает психологическое напряжение, оживляет процесс преподавания русского языка, позволяя учащимся перейти от грамматики научного стиля к естественному общению.

Список использованных источников

1. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.

УДК 811.161.1

СТОРИТЕЛЛИНГ НА УРОКАХ РКИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ

Лемешевская О. Б., преподаватель

Белорусский национальный технический университет

Минск, Республика Беларусь

Аннотация: данная статья рассматривает использование сторителлинга на уроках русского как иностранного языка в качестве эффективного средства развития коммуникативных навыков студен-

тов. В статье подробно описываются основные принципы сторителлинга. Также рассматривается методика использования сторителлинга на уроках РКИ и приводятся примеры заданий, которые могут быть использованы на уроках для развития навыков говорения и понимания на слух.

Ключевые слова: сторителлинг, коммуникативные навыки, учебные методы и технологии, развитие навыков общения.

STORYTELLING IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE LESSON AS A MEANS OF DEVELOPING STUDENTS' COMMUNICATION SKILLS

Lemeshevskaya O. B., lecturer

Belarusian National Technical University

Minsk, Republic of Belarus

Summary: this article examines the use of storytelling in russian as a foreign language classes as an effective means of developing students' communicative skills. The article describes in detail the basic principles of storytelling. The methodology of using storytelling in the RLI lessons is also discussed, and examples of tasks that can be used in the lessons to develop speaking and listening comprehension skills are given.

Keywords: storytelling, communication skills, teaching methods and technology, communication skills development.

Сторителлинг – это техника рассказа истории, которая используется для передачи информации и привлечения внимания аудитории. Она заключается в том, чтобы рассказать историю в увлекательной форме, используя элементы драматургии, эмоции и голосовые эффекты.

Сторителлинг может использоваться для личного развития и саморазвития, чтобы помочь людям стать более уверенными, выразительными и креативными.

Техника сторителлинга может быть применена в различных ситуациях, таких как рассказы на праздниках, презентациях, тренингах, встречах, а также на уроках.

Одной из целей использования техники сторителлинга является удержание внимания аудитории и запоминание информации, которая была передана. Это может помочь повысить эффективность

коммуникации и улучшить качество взаимодействия между рассказчиком и аудиторией [5, с. 138].

Сторителлинг может быть использован как средство обучения, например, для передачи знаний, а также для развития коммуникативных и творческих навыков учеников.

Сторителлинг может быть использован для создания интересных и захватывающих уроков, которые помогут студентам улучшить свои навыки говорения, а также помогут в лучшем понимании и восприятии информации [5, с. 139].

Использование сторителлинга на уроках русского языка как иностранного (РКИ) является эффективным инструментом обучения, который помогает улучшить понимание языка, а также развить коммуникативные навыки обучаемого.

Существует множество техник сторителлинга, которые могут быть использованы для рассказа увлекательных историй. Некоторые из них включают в себя:

- использование деталей и образов – рассказчик может использовать живые образы и детали, чтобы заинтересовать аудиторию и вовлечь их в историю;

- эмоциональная экспрессия – рассказчик может использовать эмоциональную интонацию, жесты и мимику, чтобы передать настроение и эмоции и усилить эффект истории;

- использование элементов драматургии – рассказчик может использовать элементы драматургии, такие как конфликт, поворотные точки и развязку, чтобы создать напряжение и заинтересовать аудиторию;

- использование повторов и мотивов – повторы и мотивы могут помочь создать структуру и связь между различными частями истории и усилить ее эффект;

- использование голосовых эффектов – рассказчик может использовать различные голосовые эффекты, такие как звуки и шумы, чтобы создать атмосферу и привлечь внимание аудитории;

- создание ассоциаций – рассказчик может использовать ассоциации и сравнения, чтобы помочь аудитории понять историю и связать ее с их собственным опытом;

- работа с ритмом и темпом – изменение ритма и темпа рассказа может помочь удержать внимание аудитории и создать эмоциональный эффект.

Важно помнить, что выбор техник сторителлинга зависит от целей и аудитории, а также от контекста, в котором история будет рассказана.

Рассмотрим несколько примеров применения этой техники:

– использование историй для развития словарного запаса и грамматических навыков. Рассказывая истории на русском языке, преподаватель может использовать новые слова, конструкции и грамматические формы. Ученики, в свою очередь, могут повторять эти слова и фразы, понимая их значение и контекст, а также применяя их в своей речи;

– использование историй для развития навыков аудирования и понимания на слух. Преподаватель может рассказывать истории на русском языке с разной степенью сложности и разной скоростью, чтобы ученики могли развивать свои навыки аудирования и понимания на слух. Ученики могут также задавать вопросы, выражать свое мнение и обсуждать содержание истории на русском языке;

– использование историй для развития навыков письма и чтения. Преподаватель может использовать истории на русском языке для развития навыков письма и чтения, например, предложив ученикам написать рецензию на прочитанную ими историю или создать свою собственную историю на русском языке;

– использование историй для развития навыков устной речи и коммуникации. Рассказывание историй может помочь ученикам развивать свои навыки устной речи путем обсуждения содержания истории, выражения своего мнения или предложения альтернативных сюжетов и концовок.

Таким образом, использование техники сторителлинга на уроках русского языка может быть полезным средством для формирования коммуникативной компетентности учеников, а также для развития их словарного запаса, грамматических навыков, навыков аудирования и понимания на слух, навыков чтения и письма, навыков устной речи [2, с. 94].

Истории могут быть как вымышленными, так и реальными и могут касаться разных тем. На уроке студенты могут слушать истории от преподавателя, а также рассказывать свои собственные истории и делиться своими мыслями и мнениями [5, с. 140].

Истории можно использовать на всех этапах изучения языка. Для начинающих студентов это могут быть простые истории о повседнев-

ной жизни, а для более продвинутых студентов можно выбирать более сложные истории, например, о традициях, культурных нормах и национальных особенностях с неожиданными поворотами. В таком случае рассказы и истории могут помочь студентам понять культуру и национальную идентичность русского народа [5, с. 142].

Важно, чтобы истории были интересными и захватывающими. Хорошие истории должны быть наполнены действием, эмоциями. Лучше всего использовать аутентичные тексты, например, краткие рассказы или статьи из русскоязычных журналов и газет.

Рассказывание историй на уроках русского языка как иностранного (РКИ) может быть эффективным методом развития коммуникативных навыков студентов. С помощью историй студенты могут улучшить свои навыки говорения, понимания на слух, чтения и письма, а также развить свой словарный запас и грамматические навыки [1, с. 25].

В преподавании русского языка рассказы и истории могут использоваться для обучения различным аспектам языка, таким как грамматика, лексика, произношение и интонация. Рассказы также могут использоваться для развития навыков письма, так как студенты могут использовать истории в качестве основы для написания эссе или рассказов [2, с. 95].

Наконец, использование рассказов и историй может помочь студентам с различными уровнями знания языка, так как истории могут быть представлены на разных уровнях сложности и содержать различные языковые конструкции.

Таким образом, использование рассказов и историй может быть эффективным инструментом в преподавании русского языка, помогая студентам развивать навыки языка, интерес к изучению языка и русской культуры [1, с. 27].

Кроме того, можно использовать различные техники, чтобы сделать истории более интерактивными. Например, можно задавать вопросы по ходу истории, просить студентов рассказать свои мысли о том, что происходит, или даже просить их дополнить историю своими идеями и персонажами [2, с. 97].

Вот несколько примеров того, как использование сторителлинга может быть полезным на уроках РКИ:

– сторителлинг также может быть использован для того, чтобы помочь студентам развить свои навыки аудирования и понимания речи на русском языке. Преподаватель может рассказать историю

на русском языке, а затем попросить студентов ответить на вопросы о том, что они только что услышали;

– сторителлинг может быть использован для того, чтобы помочь студентам развить свои навыки выразительности и произношения на русском языке. Преподаватель может рассказать историю на русском языке, а затем попросить студентов повторить фразы, используя те же интонацию и акцент, что и преподаватель;

– преподаватель может использовать сторителлинг для того, чтобы демонстрировать студентам, как правильно использовать грамматические конструкции и новые слова в контексте. Например, преподаватель может рассказать историю на русском языке, используя новые грамматические конструкции и слова, а затем попросить студентов пересказать историю на своем родном языке, используя те же конструкции и слова;

– сторителлинг может быть использован для того, чтобы помочь студентам развить свои навыки сочинения и написания на русском языке. Преподаватель может попросить студентов написать свою собственную историю на русском языке, используя грамматические конструкции и слова, которые они только что изучили [1, с. 28].

В целом сторителлинг может быть очень эффективным инструментом на уроках РКИ, который поможет студентам развить свои коммуникативные навыки. Важно, чтобы преподаватель поддерживал инициативу студентов, помогал им проявить или выразить себя и корректировал их ошибки. Также полезно включать в уроки визуальные материалы, такие как картинки и видео, чтобы стимулировать воображение студентов и помочь им лучше понимать истории [1, с. 31]. В конечном итоге использование историй на уроках РКИ помогает студентам не только улучшить свой языковой уровень, но и стать более уверенными в своих коммуникативных способностях. Рассказывание историй может также сделать уроки более интересными и захватывающими, что поможет студентам сохранять мотивацию и интерес к изучению языка.

Список использованных источников

1. Багрецова, Н. В. Сторителлинг в обучении иностранному языку: ключевые аспекты / Н. В. Багрецова // Педагогика и психология образования. – 2020. – № 2. – 25–38 с.

2. Валеева, Е. В. Образовательный сторителлинг на уроках литературы и русского языка / Е. В. Валеева // Школьные технологии. – 2020. – № 4. – С. 94–98.

3. Гузенков, С. Алгоритмы сторителлинга. Как создавать истории и использовать их в текстах и презентациях / С. Гузенков. – М.: Издательские решения, 2015. – 488 с.

4. Ермолаева, Ж. Е. Сторителлинг как педагогическая техника конструирования учебных задач в вузе / Ж. Е. Ермолаева, О. В. Лапухова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – № 6.

5. Кузовенкова, А. И. Сторителлинг как новая медиатеchnология / А. И. Кузовенкова // Знак: проблемное поле медиаобразования. – 2017. – № 4. – С. 138–143.

6. Масленников, Р. Стопроцентный сторителлинг / Р. Масленников. – М.: АВТОР, 2014. – 763 с.

УДК 811.161.3276.6.62

ЭТНОКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД В ПРЕПОДАВАНИИ ФИЛОСОФИИ В ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Лойко А. И., д-р филос. наук, профессор

*Белорусский национальный технический университет
Минск, Республика Беларусь*

Аннотация: исследованы особенности эволюции преподавания философии на английском языке с новыми формами организации образовательной среды с помощью информационных технологий. Эти технологии достигли уровня сильного искусственного интеллекта с когнитивными функциями. На этой основе активно создаются цифровые библиотеки, ресурсы которых формируют электронные издания. В результате у физических сотрудников появились цифровые двойники, которые в условиях эпидемиологических ограничений позволяют использовать дистанционные формы обучения.

Ключевые слова: английский язык, философия, информационные технологии, новые формы образовательной деятельности, когнитивные технологии, эпидемиологические ограничения.

ETHNO-CULTURAL APPROACH IN TEACHING PHILOSOPHY AT TECHNICAL UNIVERSITY AT ENGLISH LANGUAGE

Loiko A. I., professor, Ph.D (in Philosophical Science)

Belarusian National Technical University

Minsk, Republic of Belarus

Summary: the features of the evolution of teaching philosophy in English with new forms of organization of the educational environment with the help of information technologies are studied. These technologies have reached the level of strong artificial intelligence with cognitive functions. On this basis, digital libraries are being actively created, the resources of which form electronic publications. As a result, physical employees have digital twins, which, under epidemiological restrictions, allow the use of distance learning.

Keywords: English language, philosophy, information technologies, new forms of educational activity, cognitive technologies, epidemiological restrictions.

Преподавание философии на английском языке в техническом университете обусловлено желанием студентов ряда государств продолжать обучение на привычном для их стран языке общения и деловых отношений. В числе государств, где английский язык является основным для общения более 50 стран мира, которые были колониями Соединенного Королевства, а в настоящее время являются членами Британского Содружества Наций. Это государства Ближнего Востока, Пакистан, Индия и Шри-Ланка. В Белорусском национальном техническом университете преподаватели кафедры «Философские учения» ведут занятия по философии на английском языке для студентов из Шри-Ланки, Нигерии, арабских государств, Ирана.

В процессе преподавания философии на английском языке выяснилось наличие этнокультурных особенностей в речевой практике студентов из разных государств. В результате преподавателям пришлось учитывать эти особенности. Стало больше внимания уделяться национальным философским традициям государств, а также тому, что английский язык приобрел модификации в национальном

речевом пространстве государств. Ситуация преподавания на английском языке намного проще складывается если в составе студенческой группы находятся ребята только из одной страны. Подобные группы студентов есть в МИДО. Они сформированы студентами из Шри-Ланки. При такой методической ситуации преподаватель может больше внимания уделять философским традициям буддизма и другим духовным течениям, близким к региону полуострова Индостан.

Сложнее методическая ситуация выглядит в группах, где одновременно на английском языке обучаются студенты из нескольких государств. Если они из одного региона, например, ближневосточного, то их объединяет арабская культура, ислам и знание философской традиции этого региона. При лингвистических трудностях кросс-культурной коммуникации роль играет полиглоссия с участием арабского языка. Подобной практикой пользуются и студенты из КНР. Если английский язык вызывает трудности с пониманием философских терминов, то коммуникация на китайском языке достигает понимания этих терминов.

Способствует пониманию англоязычной версии философии умение студентов из разных государств оперативно пользоваться функцией цифрового переводчика. Это умение ориентировало преподавателей кафедры «Философские учения» на активное использование информационных технологий в образовательном процессе. Лекции читаются в формате электронных презентаций. Студенты читают материал в английской литературной версии и в собственном сознании интерпретируют и адаптируют текст к ранее полученным на Родине образовательным практикам.

Практические занятия организуются в формате подготовки студентами электронных презентаций по конкретным философским понятиям и мыслителям. В результате преподаватель знакомится с творческими возможностями студентов и имеет основу для объективной оценки их знаний.

Чтобы студенты могли оперативно находить необходимую методическую основу и лекционный материал кафедрой «Философские учения» практикуется размещение в репозитории научной библиотеки БНТУ электронных учебно-методических комплексов на русском и английском языках. В качестве дополнительных материалов для написания рефератов, тезисов докладов на конференции прак-

тикуется издание на английском языке электронных учебных пособий по конкретным разделам философии. В рамках этого проекта на английском языке изданы пособия по социальной философии [1], философии информации [2], философии сознания [3], философии цифровых технологий [4] и философской антропологии [5]. Они размещены в репозитории научной библиотеки БНТУ.

Основной тезис статьи заключается в признании тесной взаимосвязи эволюции информационных технологий с новыми формами организации образовательной среды. Этой конвергенции способствовал эпидемиологический фактор. Информационные технологии достигли уровня сильного искусственного интеллекта с когнитивными функциями.

В результате произошла интеграция локальных физических и облачных систем образовательной коммуникации. Начинают доминировать конвергентные среды. Их преимущество заключается в мобильности. Используется удаленное подключение с использованием цифровых двойников, сочетание физических и цифровых методов обучения.

В процессе преподавания философии внимание студентов обращается на вопросы кибернетической безопасности, поскольку искусственный интеллект стал частью архитектуры социотехнических систем. Риски и угрозы возникают при сборе и обработке большого объема данных. Устойчивость социотехнической системы обеспечивает строгое соблюдение участниками цифровой коммуникации этики программной инженерии. Этика является одним из ведущих разделов прикладной философии. Особенно актуальна этика для студентов технических университетов, где готовят специалистов для смарт-индустрии.

В процессе преподавания философии проводится тезис об актуальности гуманизации инженерной деятельности в условиях, когда все большую роль играют технологии автономного транспорта и интеллектуальных транспортных систем. Это технологии автономного вождения. Это вождение обеспечивает мобильность и позволяет людям с ограниченными возможностями жить в комфортной среде. Автономные транспортные системы обеспечивают доступность инфраструктуры.

Приоритет отдается безопасной и инклюзивной рабочей среде. Опасные компоненты промышленной и аграрной деятельности ра-

ботников подлежат автоматизации. За этим неизбежно последует снижение количества несчастных случаев, в том числе, со смертельным исходом. Акцент делается на развитие робототехники.

Цифровая среда станет помощником технических специалистов. Технологии виртуальной и дополненной реальности используются для трансляции инструкций решения специализированных задач. Создаются возможности для привлечения в рабочую среду людей с ограниченными возможностями, поскольку мобильные роботы и экзоскелеты обеспечивают выполнение конкретных задач.

Философия выделяет гуманизацию традиционных условий профессиональной деятельности с условиями непосредственного физического присутствия работника в производственном процессе и уделяет внимание новым удаленным формам профессиональной и образовательной деятельности.

Таким образом, кафедрой «Философские учения» накоплен педагогический и методический опыт преподавания философии на английском языке.

Список использованных источников

1. Loiko, A. *Philosophy of Cognitive Technology* / A. Loiko. – Minsk: BNTU, 2022. – 146 p.
2. Loiko, A. I. *Philosophy of information* / A. I. Loiko. – Minsk: BNTU, 2021. – 324 p.
3. Loiko, A. I. *Philosophy of Mind* / A. I. Loiko. – Minsk: BNTU, 2022. – 168 p.
4. Loiko, A. I. *Philosophy of Digital Technology* / A. I. Loiko. – Minsk: BNTU, 2022. – 107 p.
5. Loiko, A. *Digital anthropology* / A. Loiko. – Minsk: BNTU, 2023. – 196 p

УДК 811.161.1

**ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С ХУДОЖЕСТВЕННЫМ
ТЕКСТОМ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА
КАК ИНОСТРАННОГО**

Макастрова Т. С., старший преподаватель
Белорусский национальный технический университет
Минск, Республика Беларусь

Анотация: статья посвящена изучению художественного текста на уроках русского языка как иностранного. Особое внимание уделено аутентичным текстам. Проанализированы сложности понимания и восприятия художественных текстов иностранными студентами. Затронуты вопросы подбора и адаптации текстов для работы на уроках русского языка как иностранного.

Ключевые слова: художественный текст, аутентичный текст, адаптированный текст, культурологическая подготовка, социокультурный барьер, словарный запас.

**PECULIARITIES OF WORKING WITH LITERARY TEXT IN
THE LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

Makatrova T. S., senior lecturer
Belarusian National Technical University
Minsk, Republic of Belarus

Summary: the article is devoted to the study of literary text in the lessons of Russian as a foreign language. Particular attention is paid to authentic texts. The difficulties of understanding and perception of literary texts by foreign students are analyzed. The questions of selection and adaptation of texts for work at the lessons of Russian as a foreign language are touched upon.

Keywords: literary text, authentic text, adapted text, culturological preparation, sociocultural barrier, lexicon.

Текст является одной из основных форм обучения на уроках русского языка как иностранного. Он дает возможность организовать

работу над развитием навыков по всем видам речевой деятельности: чтению, говорению, аудированию и письму.

«Художественный текст – одно из наиболее доступных и эффективных средств, которое максимально приближает инофонов к естественной языковой и культурной среде страны обучения, дает возможность изучать русскую культуру, побуждает к размышлению» [1, с. 59]. Целью чтения художественных текстов является расширение социокультурных знаний, увеличение лексического запаса, а также постижение текста как произведения словесного искусства.

Чтобы хорошо овладеть русским языком, недостаточно иметь большой лексический запас и знать русскую грамматику. Необходимо познакомиться с русской культурой, историей страны, ее традициями. Изучая художественные тексты, иностранные студенты получают знания о стране в целом, об ее известных ученых, писателях и т. п. Чтение художественных текстов является значимым и необходимым элементом в системе обучения русского языка как иностранного, т. к. они «стимулируют мыслительную деятельность обучающихся, воздействуя на эмоции и эстетический вкус» [2, с. 55].

Отбор текстов для чтения – это актуальная проблема. Подготавливая материал текста, нужно учитывать национальные и социальные особенности обучающихся, их интересы и степень их подготовленности к восприятию художественных текстов. Спорным вопросом остается вопрос использования аутентичных (подлинных) текстов. На продвинутом этапе обучения русскому языку как иностранному нужно использовать аутентичные тексты наряду с адаптированными художественными текстами. Но нельзя не учитывать подготовленность иностранцев и их готовность воспринимать подобного рода тексты. Аутентичный текст представляет собой «живой язык» того социального пространства, в котором студенты живут и учатся. Несомненно, язык художественной литературы сложен, потому что в нем используются лексические, грамматические, фразеологические и стилистические элементы разных функциональных стилей литературного языка, поэтому аутентичные художественные тексты представляют большую трудность для обучающихся. Следует отметить, что не всегда иностранные студенты воспринимают подобные тексты адекватно, потому что в них часто содержатся моменты, рассчитанные на творческую деятельность и

воображение читателя. Также затрудняют полноценное восприятие текстов отсутствие необходимой культурологической подготовки, социокультурный барьер, а также небольшой словарный запас. В подобных случаях альтернативой аутентичных художественных текстов служат адаптированные тексты.

Вопросом адаптации художественного текста занимались многие методисты. Несмотря на то, что отношение к адаптации у всех разное, можно отметить и общую тенденцию: все виды адаптации ориентированы на приспособление (подстраивание) текста под языковую компетенцию иностранных студентов. Чаще всего адаптация предполагает упрощение языковых средств текста, эквивалентную замену лексических единиц и синтаксических конструкций, которые еще не изучены на определенном этапе обучения. Комментирование художественного текста «помогает воссоздать в условиях учебного процесса одну из самых естественных коммуникативных ситуаций – чтение книги и ее обсуждение» [3, с. 13]. Следует обратить внимание на то, что при работе над адаптацией художественного текста, необходимо, насколько возможно, сохранить оригинал. А также учитывать характер его чтения: ознакомительный или изучающий. Преподавателю нужно определить какую информацию должен получить студент из художественного текста: познавательную ценность произведения, сюжетные события или характеристику героев, их мировоззрение, чувства. Исходя из этого, нужно правильно и логично отразить особенности и последовательность обучения чтению, которые включают в себя:

- предтекстовые;
- притекстовые;
- послетекстовые задания.

Предтекстовые задания направлены на: снятие лексико-грамматических трудностей, формирование навыков и умений чтения и выработку «стратегии понимания», а также могут включать в себя страноведческий комментарий. Предполагаемые задания: *с помощью словаря записать значения незнакомых слов; подобрать синонимы/антонимы к данным словам; подобрать однокоренные слова; понять значение выделенных слов в предлагаемом контексте; образовать прилагательные/существительные/глаголы от данных слов и др.*

Разрабатывая притекстовые задания преподаватель должен создать мотивацию к чтению данного текста у иностранных студентов, т. е. необходимо заинтересовать их, несмотря на все возможные трудности, а также ввести их в проблематику текста. Задания: *прочитайте название текста, о чем, по вашему мнению, будет говориться в тексте, прочитайте текст, соответствует ли название текста его содержанию, аргументируйте свое мнение и т. д.* «План содержания конкретного текста относительно стабилен; смысл вариативен и зависит во многом от индивидуальных качеств воспринимающего» [5, с. 5], поэтому результатом притекстовой работы является «создание каждым обучаемым собственной проекции текста» [2, с. 139].

Послетекстовые задания представляют собой контроль понимания текста, частичный или полный пересказ его содержания. Предлагаемые упражнения и задания требуют повторного прочтения текста или его фрагментов. Это позволяет достичь более полного понимания прочитанного, включая неизвестные ранее лексические и структурные единицы текста. Подбираются задания обобщающего характера, выполнение которых позволяют обучающимся выразить свое мнение и личное отношение к прочитанному, также они связаны с конкретной речевой деятельностью, что, безусловно, делает работу над текстом более эффективной. Примеры возможных заданий: *ответьте на вопросы по тексту, опираясь на текст, докажите, что...; что можно сказать о...; что вы думаете о...; аргументируйте свой ответ..., придумайте и напишите возможные названия текста, продолжите повествование и др.*

Не менее актуальным является вопрос и об объеме текста. Длинные тексты уже на начальном этапе пугают студентов, являясь «гарантом» того, что он будет сложным для восприятия и понимания, может быть потерян интерес к прочтению данного художественного текста.

Текст – это форма работы, которая требует к себе большого внимания со стороны обучающихся и позволяющая по-разному в дальнейшем применять полученные знания. В связи с этим тексты должны представлять собой интересный лингводидактический материал, позволяющий иностранным студентам раскрыть свои языковые способности, а также расширить свой кругозор на русском языке.

Чтение художественных текстов на уроках русского языка как иностранного не означает только процесс ознакомления с текстом, но и процесс правильного понимания текстового содержания, правильного его осознания и правильного выражения собственного мнения иностранными учащимися после прочтения. Сталкиваясь с непонятными моментами в тексте, иностранные студенты обычно обращаются к словарю или к интернету. Задача преподавателя проконтролировать этот процесс, а также насколько перевод (толкование) соответствует действительности.

Таким образом, художественный текст выступает в методике преподавания русского языка как иностранного как средство формирования межкультурной компетенции. Он может быть успешно включен в учебный процесс на всех этапах изучения русского языка. Работа над произведениями художественной литературы позволит иностранным студентам расширить свой кругозор, повысить общую грамотность, мотивацию к изучению русского языка, обогатить и развить как устную, так и письменную речь. «Чтобы чтение текста было результативным, необходимо подбирать доступный пониманию текст, соответствующий интересам и уровню подготовленности обучаемых, а также разрабатывать эффективные средства его презентации» [1, с. 62].

Список использованных источников

1. Миксюк, Р. В. Высшее техническое образование / Р. В. Миксюк. – 2019. – Том 3. – № 1. – С. 59–62.
2. Акишина, А. А. Учимся учить: для преподавателей русского языка как иностранного / А. А. Акишина, О. Е. Каган. – М.: Рус. яз. Курсы, 2008. – 256 с.
3. Кулибина, Н. В. Зачем, что и как читать на уроке / Н. В. Кулибина. – СПб.: Златоуст, 2006. – 264 с.
4. Новиков, Л. А. Художественный текст и его анализ / Л. А. Новиков. – М.: ЛКИ, 2007. – 304 с.
5. Александрова, А. С. Непропавшие сюжеты: пособие по чтению для иностранцев, изучающих русский язык / А. С. Александрова, И. П. Кузьмич, Т. И. Мелентьева. – М.: Рус.яз. Курсы, 2019. – 247 с.

УДК 811.161.1-31

ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНЫЙ КОД ИМЕН СОБСТВЕННЫХ В ЛИТЕРАТУРЕ ПОСТМОДЕРНИЗМА

Смирнова Ю. А., старший преподаватель
Белорусский национальный технический университет
Минск, Республика Беларусь

Аннотация: в статье рассматриваются возможности имен собственных выступать в художественных текстах писателей-постмодернистов в качестве «свернутых текстов», интертекстуальных кодов, создание которых основано на интенсивном использовании прецедентных имен и аллюзий.

Ключевые слова: имена собственные, прецедентные имена, интертекстуальные связи, культурный код, литература постмодернизма.

INTERTEXTUAL CODE OF PROPER NAMES IN POSTMODERN LITERATURE

Smirnova J. A., senior lecturer
Belarusian National Technical University
Minsk, Republic of Belarus

Summary: the article discusses the possibility of proper names to appear in the literary texts of postmodern writers as "folded texts", intertextual codes, the creation of which is based on the intensive use of precedent names and allusions.

Keywords: proper names, precedent names, intertextual connections, cultural code, postmodern literature.

На современном этапе развития филологической науки центральное понятие литературной ономастики – понятие литературного антропонима – все чаще рассматривается в динамическом аспекте: с точки зрения межтекстовых и внутритекстовых связей. Сложность лексического значения имен собственных, их информативная насыщенность, ассоциативная по своей природе делает онимы удобной базой для создания интертекстуальных связей.

Наиболее ярким маркером существования интертекстуальных связей в тексте в силу своей семантической нагруженности выступают прецедентные имена. Прецедентные имена собственные – это имена, которые в нашем сознании репрезентируют наиболее значимые прецедентные тексты, являются кодом, отсылающим к какой-либо ситуации или определенной фабуле. Такие имена представляют собой своего рода «свернутые тексты» или «культурные коды» и содержат в зашифрованном виде наиболее значимые для носителя данной культуры семантические компоненты, связанные с сюжетом, темой, оценкой персонажа или ситуации. Значительную часть фонда прецедентных имен собственных составляют имена, происходящие из библейской (Иов, Каин, Авель, Ной, Адам, Ева и др.), греко-римской (Зевс, Афродита, Эдип, Парис, Елена, Пегас и др.) традиций, а также шедевров мировой литературы (Гамлет, Дон Кихот, Дон Жуан, Раскольников и др.). Прецедентные имена собственные художественной литературы (и особенно литературы постмодернизма) участвуют в построении подтекста и в выделении смысловых вех произведения, когда они используются в качестве ключевых слов текста.

Исходя из понимания имени как самой архаичной, статичной и синтетичной (мифологичной) формы художественной практики, М. А. Бологова также полагает, что, например, в произведениях неклассического типа художественности с их текстологической открытостью имена собственные могут служить основой для многих построений и влекут за собой все остальное: мотивы, сюжеты, жанры, тексты и т. д. [1, с. 133–141]. Кроме этого, с точки зрения М. А. Бологовой, имена собственные могут рассматриваться в качестве доминант смыслообразования художественного текста, «которые могут пониматься как доминирующий в данном тексте *индикатор*, и даже *канал традиции*, т. е. преимущественный способ маркировки и вхождения интертекста <...>» [1, с. 139].

Кроме того, необходимо отметить, что интертекстуальность постмодернистского текста имеет непосредственную связь с пародией, т. к. одним из принципов эстетики постмодернизма является переосмысление культурного наследия прошлого, в том числе путем пародирования унаследованных культурных традиций – предметом игры становится практически весь мир.

Понимание имени как особого языкового знака, способного аккумулировать различную культурную информацию и представлять собой небольшой свернутый текст часто мифологического характера или «закодированный (и «свернутый») мифологический сюжет или мотив» [2, с. 508], определение личного имени как свернутого лингвокультурного текста, а также рассмотрение имени собственного в качестве свернутой идеи, символа, сложного понятия – все это создает предпосылки для рассмотрения имен собственных как интертекстуальных кодов и особенностей их функционирования в художественном тексте, в частности в литературе постмодернизма. И здесь хочется подчеркнуть необходимость и важность рассмотрения не только фактов употребления имен собственных в художественном тексте, но и случаи **импликации** (выделено нами. – Ю. А.) литературных онимов [4, с. 118–119].

Сходной точки зрения, касательно проблемы выхода онима за пределы данного текста и возникновения интертекстуальных связей имени, придерживается и Н. В. Васильева, которая считает, что круг вопросов, связанных с интертекстуальным аспектом функционирования имен собственных, до сих пор еще недостаточно разработан и является одним из перспективных направлений дальнейших изысканий в ономастике. «<...> Это большая и для собственных имен еще ждущая исследований тема. Особенно это касается современных литературных текстов», – отмечает она в одной из своих статей [5, с. 12].

Соглашаясь с данным высказыванием, мы, в свою очередь, хотели бы отметить, что исследование имен собственных в современной художественной прозе, в частности, в произведениях постмодернистской ориентации, выявление с их помощью интертекстуальных связей в художественном тексте, дает возможность не только более глубокого понимания содержания произведения, интенций автора, но и позволяет расширить взгляды на сущность имени как сложного языкового знака, раскрыть его содержимое как единицы культурного кода, при дешифровке которого возможно увидеть «новый», другой текст – претекст (текст-донор), а также – подтекстовую (имплицитную) информацию, скрытые смыслы. Кроме того, прецедентные имена или аллюзивно-прецедентные имена (антропонимные интертекстуальные коды) становятся в тексте той доминантой, которая, как писал А. И. Новиков, «стягивает вокруг себя содержание, переструк-

турирует его и тем самым организует определенным образом семантическое пространство». Функционируя в тексте, антропонимные интертекстуальные коды как бы образуют его «вертикальный срез» или глубинную структуру, информацию которой можно отнести к имплицитной (скрытой). Особое семантико-культурологическое своеобразие имен собственных выступает в роли того фактора, который сводит воедино все составляющие художественного текста и позволяет автору с наибольшей силой и глубиной реализовать все свои идеи [6].

Список использованных источников

1. Бологова, М. А. Текст и смысл: стратегии чтения / М. А. Бологова // Критика и семиотика. – 2004. – Вып. 7. – С. 133–141.

2. Топоров, В. Н. Имена / В. Н. Топоров // Мифы народов мира: энцикл.: в 2 т. – М.: БРЭ, 2003. – Т. 2.

3. Смирнова, Ю. А. Прецедентные имена и антропонимные коды художественного текста (на материале романа Т. Толстой «Кысь») / Ю. А. Смирнова // Инновационные технологии и образование: материалы международной научно-практической конференции (Минск, 28 апреля 2022 г.): в 2 ч. / Белорусский национальный технический университет; редкол.: А. М. Маляревич (гл. ред.) [и др.]. – Минск: БНТУ, 2022. – Ч. 1. – С. 233–236.

4. Фомин, А. А. Литературная ономастика в России: итоги и перспективы / А. А. Фомин // Вопр. ономастики. – 2004. – № 1. – С. 108–120.

5. Васильева, Н. В. О функциях собственных имен в художественных текстах / Н. В. Васильева // Вопросы филологии. – 2005. – № 3 (21). – С. 7–13.

6. Смирнова, Ю. А. Прецедентные имена и антропонимные коды художественного текста (на материале романа Т. Толстой «Кысь») / Ю. А. Смирнова // Инновационные технологии и образование: материалы международной научно-практической конференции (Минск, 28 апреля 2022 г.): в 2 ч. / Белорусский национальный технический университет; редкол.: А. М. Маляревич (гл. ред.) [и др.]. – Минск: БНТУ, 2022. – Ч. 1. – С. 233–236.

УДК 811.161.1'243:378.143.091.3+821.161.1

**РОЛЬ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ
В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК
ИНОСТРАННОГО**

Стрельцова Т. С., старший преподаватель
Белорусская государственная академия музыки
Минск, Республика Беларусь

Аннотация: в статье рассматривается использование адаптированных текстов произведений художественной литературы в процессе обучения русскому языку как иностранному. Определены основные направления данной работы, приводятся примеры конкретных произведений, рекомендуемых для изучения.

Ключевые слова: художественная литература, ознакомительное и изучающее чтение, языковые особенности, произведение, культурно-этические нормы.

**THE ROLE OF ART LITERATURE IN TEACHING RUSSIAN AS
A FOREIGN LANGUAGE**

Streltsova T. S., senior lecturer
Belarusian State Academy of Music
Minsk, Republic of Belarus

Summary: the article discusses the use of adapted texts of works of fiction in the process of teaching Russian as a foreign language. The main directions of this work are determined, examples of specific works recommended for study are given.

Keywords: fiction, introductory and learning reading, linguistic features, work, cultural and ethical norms.

Методика преподавания русского языка как иностранного предусматривает использование материалов публицистического, научного и художественного стилей с целью развития познавательной активности слушателей, знакомит их с историей страны, культурными традициями и этическими нормами национального коллекттива.

Использование текстов разных стилей стимулирует мыслительную деятельность обучающихся, порождая ассоциации с собственным жизненным опытом, оказывает воздействие на чувства и эмоции, помогает развитию творческих способностей, формированию эстетического вкуса.

На основе материала произведений художественной литературы эффективно осуществляется формирование речевых навыков и умений посредством чтения и говорения. Поскольку в этих произведениях отражаются языковые особенности, нестандартность построения фраз, эмоциональность, от читателя требуются дополнительные усилия для усвоения содержания прочитанного.

Использование публицистических и литературных произведений в учебном процессе возможно лишь при достижении слушателями определенного уровня коммуникативной и языковой компетенции.

К этому времени уже должны быть заложены основы изучающего и ознакомительного чтения. Изучающее чтение требует полного и точного понимания содержания текста и языковых средств, которыми оно выражается. Для этого вида чтения важны умения: пользоваться структурно-грамматическим анализом, определять значение незнакомых слов без словаря и с его помощью и в результате осмысливать текст как целостное речевое произведение. Ознакомительное чтение предполагает понимание общего содержания текста при относительно высокой скорости чтения. Для него актуальны умения: воспринимать текст целостно, свободно ориентироваться в нем, фиксировать внимание на существенном, обходить трудности.

Достижение конечных целей в области чтения публицистических и художественных произведений должно осуществляться поэтапно, с постепенным усложнением задач обучения.

При отборе публицистических и художественных произведений для обучения чтению необходимо учитывать их национально-культурную значимость, отражение характерных моментов социально-исторического развития нации. Большую роль играет идейно-эмоциональная оценка писателем тех явлений жизни, которые он воспроизводит, поскольку она может быть позитивной или негативной.

Отобранный для чтения художественный материал должен быть соотнесен с уровнем языковой компетенции обучаемых, соответствовать требованиям доступности языка текста. Реализация этих требований не может быть осуществлена без решения проблем

адаптации, что представляет реальный путь подготовки к чтению оригинальных литературных произведений.

Учебный художественный текст представляет собой методически обработанный оригинал литературного произведения, соотносенный с языковой и коммуникативной компетенцией.

Приступая к адаптации источника, необходимо выделить в нем ключевые слова, словосочетания, предложения, составляющие «опорно-смысловой» стержень.

Чтение произведений художественной литературы целесообразно сопровождать знакомством с кратким биографическим очерком о жизни и творчестве автора, а также предтекстовыми и послетекстовыми заданиями.

Одна из главных задач предтекстовой работы – сделать доступным язык произведения, для чего необходимо подготовить слушателей к самостоятельному преодолению языковых трудностей при чтении художественных произведений.

В послетекстовых заданиях можно предусмотреть выполнение различных лексико-грамматических заданий, ответы на вопросы.

Для этого на более продвинутом уровне можно предложить чтение произведений русских и белорусских писателей, в которых нашли отражение социально-бытовые, культурно-этические нормы отношений, факты истории.

Это могут быть адаптированные тексты небольших рассказов, повестей, эссе.

Из произведений Антона Павловича Чехова можно предложить для чтения адаптированный текст рассказа «В практический век, когда и т. д.»

Сначала преподаватель предлагает слушателям ознакомиться с биографией писателя.

Антон Павлович Чехов

Сын лавочника, Антон Чехов родился в 1860 году на юге России в городе Таганроге. Чехов рано начал работать, помогать семье. Когда он учился в гимназии, он давал уроки, чтобы заработать деньги для семьи, работал в лавке отца.

После окончания гимназии Антон Павлович поступил на медицинский факультет Московского университета. В годы учебы в университете он опубликовал свои первые юмористические рассказы.

В 1884 году был напечатан первый сборник рассказов Чехова. Он становится известным писателем. Все творчество Чехова тесно связывается с жизнью русского народа. Любимые герои писателя – обыкновенные люди.

Сам Чехов не уставал служить своему народу. Врач по профессии, он бесплатно лечил людей, построил на свои деньги сельскую больницу, помогал всем, кто к нему обращался.

Жизнь писателя была коротка. Он умер в 1904 году, ему было 44 года.

Сейчас трудно назвать страну, где не знают имени Чехова. Его книги публикуются на разных языках народов мира. Пьесы Чехова «Чайка», «Дядя Ваня», «Три сестры», «Вишневый сад» идут на сценах многих театров мира.

Лексико-грамматические задания

1. Проговорите, запишите в тетрадь, переведите:

давать уроки, лавка, публиковать, юмористические рассказы, сборник, творчество, связывать, труд, верить, будущее, уставать, служить, сельский, строить, обращаться, коротка – короткая.

2. Подберите синонимичные выражения:

давать уроки, лавка, опубликовать, юмористические рассказы, труд, служить.

3. Составьте словосочетания и при необходимости употребите предлог:

сын (лавочник)

юг (Россия)

учился (гимназия)

работал (лавка)

становится (известный писатель)

связывается (жизнь русского народа)

верил (великая сила труда)

мечтал (лучшее будущее народа)

служить – свой народ.

4. Согласуйте прилагательные с существительными:

медицинский

факультеты

юмористический

рассказы

известные

писатель

любимый

герой

сельский

больница

*разный
сцена*

*языки мира
многие театры мира*

5. Ответьте на вопросы:

- 1) Где и когда родился А.П. Чехов?
- 2) Почему он рано начал работать?
- 3) Куда Антон Павлович поступил после гимназии?
- 4) Когда Чехов начал писать свои произведения?
- 5) Когда был напечатан первый сборник его рассказов?
- 6) О ком писал Чехов?
- 7) Кем работал Антон Павлович Чехов?
- 8) Какую больницу он построил?
- 9) Когда умер Чехов?
- 10) Где знают его произведения?

После ознакомления с биографией писателя, начинается подготовка к чтению рассказа «В практический век, когда и т. д.», для чего предлагается небольшое предтекстовое задание, затем читается текст и предлагается ответить на вопросы по содержанию данного произведения.

Проговорите, переведите и запишите в тетрадь:

сизый нос – темно-серый нос с синеватым оттенком; дотолё – до тех пор; затарахтели тележки – застучали по неровной платформе; локомотив – машина (паровоз, тепловоз, электровоз), предназначенная для передвижения поездов; белокурая головка – светлорусая; оплошность – ошибочный поступок.

В практический век, когда и т. д.

Человек с сизым носом подошел к колоколу и нехотя позвонил. Публика, дотолё покойная, беспокойно забегала, засуетилась... По платформе затарахтели тележки с багажом. Локомотив засвистел и подкатил к вагонам. Его прицепили. Кто-то, где-то, суетясь, разбил бутылку... Послышались прощания, громкие всхлипывания, женские голоса...

Около одного из вагонов второго класса стояли молодой человек и молодая девушка. Оба прощались и плакали.

– Прощай, моя прелесть! – говорил молодой человек, целуя девушку в белокурую головку. – Прощай! Я так несчастлив! Ты оставляешь меня на целую неделю. Для любящего сердца ведь это целая вечность! Про...щай... Утри свои слезки... Не плачь...

Из глаз девушки брызнули слезы.

– Прощай, Варя! Кланяйся всем... Ах, да! Если увидишь там Маркова, то отдай ему вот эти... вот эти... отдай ему вот эти двадцать пять рублей...

Молодой человек вынул из кармана деньги и подал их Вале.

– Потрудись отдать... Я ему должен... Ах, как тяжело!

– Не плачь, Петя. В субботу я непременно... приеду... Ты же не забывай меня...

Белокурая головка склонилась на грудь Пети.

– Тебя? Тебя забыть? Разве это возможно?

Ударил второй звонок. Петя сжал в своих объятиях Варю, замигал глазами и заревел, как мальчишка. Варя повисла на его шее и застонала. Вошли в вагон.

– Прощай! Милая! Прелесть! Через неделю!

Молодой человек в последний раз поцеловал Варю и вышел из вагона. Он стал у окна и вынул из кармана платок, чтобы начать махать... Варя впилась в его лицо своими мокрыми глазами...

– Зайдите в вагон! – скомандовал кондуктор. – Третий звонок! Прашу вас!

Ударил третий звонок. Петя замахал платком. Но вдруг лицо его вытянулось... Он ударил себя по лбу и как сумасшедший вбежал в вагон.

– Варя, – сказал он задыхаясь. – Я дал тебе для Маркова двадцать пять рублей... Голубчик... Расписочку дай! Скорей! Расписочку, милая! И как это я забыл?

– Поздно, Петя! Ах! Поезд тронулся!

Поезд тронулся. Молодой человек выскочил из вагона, горько заплакал и замахал платком.

– Пришли хоть по почте расписочку! – крикнул он кивавшей ему белокурой головке.

«Ведь этакий я дурак! – подумал он, когда поезд исчез из вида. – Даю деньги без расписки! А? Какая оплошность, мальчишество! (Вздых.) К станции, должно быть, подъезжает теперь... Голубушка!»

1883

А. П. Чехов

Ответьте на вопросы:

1) Где и когда происходит действие, о котором рассказывает писатель?

2) На какое время расстанутся герои этого рассказа?

3) Что мы можем сказать о чувствах Вари и Пети?

- 4) *Какое поручение дал Петя своей девушке?*
- 5) *Почему молодой человек решил, что допустил оплошность?*
- 6) *Какое впечатление произвело на вас поведение главного героя?*
- 7) *А как бы поступили вы на его месте?*
- 8) *В чем заключается юмористический смысл данного произведения?*

Таким образом, чтение адаптированных текстов художественных произведений русских и белорусских писателей является одним из важнейших составляющих компонентов преподавания русского языка как иностранного.

Список использованных источников

1. Журавлева, Л. С. Обучение чтению (на материале художественных текстов) / Л. С. Журавлева, М. Д. Зиновьева. – М.: Рус.яз., 1984. – 96 с.
2. Ожегов, С. И. Словарь русского языка: Ок. 57 000 слов / С. И. Ожегов; под ред. чл.-корр. АН СССР Н. Ю. Шведовой. – 20-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 1988. – 750 с.
3. Чехов, А. П. Повести и рассказы / А. П. Чехов [Сост. П. З. Шевцов]. – Минск: Маст.літ., 1979. – 368 с.

**БЕЛАРУСКАЯ МОВА Ў КАНТЭКСЦЕ СУЧАСНЫХ
ЛІНГВАДЫДАКТЫЧНЫХ ТЭНДЭНЦЫЙ**

УДК 811.161.3'38

**ЛЕКСІЧНЫЯ АСАБЛІВАСЦІ ПРАПАВЕДНІЦКАГА
ПАДСТЫЛЮ КАНФЕСІЙНАГА СТЫЛЮ
СУЧАСНАЙ БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ**

Будзько І. У., канд. філал. навук, дацэнт
*Беларускі нацыянальны тэхнічны ўніверсітэт,
Мінск, Рэспубліка Беларусь*

Анатацыя: у артыкуле разглядаюцца лексічныя асаблівасці прапаведніцкага стылю канфесійнага стылю сучаснай беларускай мовы ў праваслаўным моўным кантынууме ў аспекце спецыфікі перакладу канфесійнай праваслаўнай тэрміналогіі на сучасную беларускую мову.

Ключавыя словы: канфесійны стыль, прапаведніцкі падстыль, праваслаўны моўны кантынуум, рэлігійная тэрміналогія, лексічныя варыянты.

**LEXYCAL FEATURES OF THE PREACHING SUB-STYLE OF
THE CONFESSIONAL STYLE OF THE MODERN
BELARUSIAN LANGUAGE**

Budzko I. V., ass. professor, Ph.D (in Philology)
*Belarusian National Technical University
Minsk, Republic of Belarus*

Summary: the article deals with the lexical features of the confessional style's preaching sub-style of the modern Belarusian language in the Orthodox language continuum in the specifics aspect of the confessional terminology translation into the modern Belarusian language.

Keywords: confessional style, preaching sub-style, Orthodox language continuum, religious terminology, lexical variants.

Выкарыстанне беларускай мовы ў праваслаўнай царкве патрабуе асобнага падрабязнага асвятлення. Насуперак распаўсюджанаму меркаванню аб тым, што быццам бы беларуская мова ў сакральнай сферы грамадства падтрымліваецца толькі каталіцкім касцёлам і абсалютна блакуецца праваслаўнай царквой, насамрэч сітуацыя значна больш складаная і патрабуе асобнага асвятлення. Калі гаварыць каротка, то праблемы моўная сітуацыя ў праваслаўнай царкве адлюстроўваюць наогул праблемы з беларускай мовай у беларускім грамадстве.

З атрыманнем незалежнасці Рэспублікай Беларусь, з наданнем беларускай мове статусу адзінай дзяржаўнай, а потым адной з дзвюх дзяржаўных, што яшчэ суаднеслася з вяртаннем рэлігіі ў постсавецкае грамадства, адразу засігналавала пра сябе праблема выкарыстання беларускай мовы ў рэлігійнай сферы. У Праваслаўнай Царкве гэтае пытанне ад пачатку стала цэнтралізаваным і трапіла пад увагу кіраўніцтва БПЦ. У пачатку 1989 года была створана Біблейская камісія БПЦ па перакладу тэкстаў Свяшчэннага Пісання і богаслужэнняў на беларускую мову, у выніку дзейнасці якой былі перакладзены асноўныя малітоўныя тэксты, Чацьвераевангелле, тэксты пропаведзей. Па сведчанні протаіерэя Сергія Гардуна, перакладчыкі імкнуліся звяртацца да старажытнагрэчаскай мовы як да мовы-арыгіналу гэтых тэкстаў. Тэкставае напаўненне з часам мянялася, уносіліся пэўныя змены, у асноўным, у вобласці праваслаўнай тэрміналогіі. Адносіны БПЦ да рэлігійнай тэрміналогіі на беларускай мове і, адсюль, увогуле да богаслужэння па-беларуску ярка праявіліся ў выданні 2022 г. “Кароткі царкоўнаславянска-беларускі слоўнік праваслаўнай лексікі” (Мінск: Прыход Свята-Петра-Паўлаўскага сабора ў Мінску) [1]. Адразу трэба адзначыць, што складальнікі слоўніка пры перакладзе большасці тэрмінаў вельмі актыўна выкарыстоўвалі лексіку беларускай мовы, часам не толькі літаратурнай, але і народнай, без уплыву рускай або царкоўнаславянскай (*благодарственные молитвы – падзячныя малітвы, малітвы падзякі; бдение – няспанне, трыванне, Богомладенец – Богадзіця, Богадзіцятка, вдуновение – удзіманне, веление – загад, наказ,*

пакибытцье – новае жыццё, *адраджэнне*, *Зіждзіцель* – стварыцель, стваральнік, *будаўнік*, *Путеводзіцельніца* – шляхавадзіцелька і пад.). Прынцыповую пазіцыю аўтары-складальнікі занялі адносна перакладу некаторых лексем на беларускую мову. У першую чаргу, гэта тычыцца слова *ангел* (катэгарычна адмоўлены *анёл*) і яго вытворных *ангелападобны*, *ангел-ахоўнік*, *архангел*; няма ў слоўніку аднакарэннага прыметніка, аднак, мяркуем, што гэта быў бы *ангельскі*. Наступны момант – першая частка складаных слоў, якая па-царкоўнаславянску гучыць як *благо-*, аб спецыфіцы ўжывання гэтых слоў у беларускай мове аўтары нават напісалі ў прадмове да выдання, крытыкуючы абаронцаў *добро-* (*добра-*) з той прычыны, што *блага* па-беларуску “кепска, дрэнна”. Адстойваючы наяўнасць у беларускамоўным сакральным кантэксте кампазітаў з *блага-*, укладальнікі слоўніка змясцілі ў выданні наступныя артыкулы: *благавест* – *благавест*, *Благовещение* – *Благовешчанне*, *благоговение* – *благагавенне* (але побач *глыбокая пашана*, *глыбокая павага*), *благодать* – *благадаць*, *благословение* – *благаславленне*, *благословенный* – *благаславленны*, *благаслаўёны*, *благочиние* – *благачынне*, але побач з гэтым сустракаем *благая* – *дабрабыт*, *благій* – *добры*, *благодарный* – *дабраверны*, *благоествование* – *дабравесце*, *благоествие* – *дабравесце* і пад. Яшчэ адна лексема, вакол перакладу якой на беларускую мову вядуцца безупынных спрэчкі – *Рождество*, аўтары названага выдання прапануюць “развесці” пераклад гэтага тэрміна ў залежнасці ад семантыкі: 1) *нараджэнне* (працэс з’яўлення на свет); 2) *Ражджаство* (свята); 3) *нараджанае* (*тое, што нарадзілася або той, хто нарадзіўся*). У дачыненні да сына Бога – *Ражджаство Хрыстова*, але *Рождество Пресвятыя Богородицы* – *Нараджэнне Прасвятой Багародзіцы*; *Рождество Иоанна Предтечи* – *Нараджэнне Іаана Прадцечы*.

Што да спецыфікі выкарыстання беларускай мовы ў праваслаўнай царкве, то можна з упэўненасцю сказаць, што яна цалкам адлюстроўвае сітуацыю з выкарыстаннем беларускай мовы ва ўсіх сферах грамадства: і ў адукацыі, і ў культуры і інш. Прынамсі раз на тыдзень (радзей раз на месяц) ідуць беларускамоўныя службы ў Петра-Паўлаўскім саборы (Мінск), асабліва падтрымліваецца гэтая справа дзейнасцю беларускага Брацтва Трох Віленскіх пакутнікаў, у прыходзе Архангела Міхаіла ў Мінску, у гарадзенскіх цэрквах (у тым ліку ў знакамітай Каложы)

і ў населеных пунктах Зэльва, Шчучын, Ваўкавыск, у Спаса-Еўфрасіньеўскай царкве ў Івянцы. Часам вернікі наракаюць на нязручны час – службы на беларускай мове адбываюцца вельмі рана. Адно можна сцвярджаць без усялякіх сумненняў: моўная (у прыватнасці) тэрміналагічная база абслугоўвання беларускай мовай сферы сакрум (маецца на ўвазе праваслаўны кантынуум) падрыхтавана цалкам. Можа, у тэкстах па-беларуску будзе троху больш русізмаў ці царкоўнаславянізмаў, можа часам сустраўнацца непажаданыя формы дзеепрыметнікаў тыпу *відушчы*, але гэта не паўплывае крытычна на агульную якасць беларускамоўных тэкстаў у праваслаўнай царкве, не зробіць іх мову макаранічнай ці нечым накшталт трасянікі. Цікавы факт: многія відавочцы выкарыстання беларускай мовы ў праваслаўнай царкве сцвярджаюць, што справа гэта ідзе больш лёгка ў параўнанні з распаўсюджаннем рускай мовы (не царкоўнаславянскай!) у рускай праваслаўнай царкве ў Расіі.

Лексічныя асаблівасці прапаведніцкага падстылю канфесійнага стылю сучаснай беларускай мовы цалкам пацвярджаюць выкладзеныя вышэй назіранні. Матэрыялам для даследавання паслужылі наступныя тэксты пропаведзей праваслаўных патрыярхаў і святароў (Філарэта Мінскага і Слуцкага. Патрыяршага Экзарха ўсяе Беларусі, епіскапа Арцемя Кішчанкі і інш.).

Сярод найменняў Бога, святых, прадстаўнікоў розных чыноў нябеснай іерархіі ў тэкстах пропаведзей зафіксаваны наступныя намінацыі. Для наймення Бога-Айца і Бога-Сына ўжываюцца лексемы *Бог, Бог Жывы і Сапраўдны, Уладыка, Гаспадар, Несмяротны, Тварэц (Творца), Міласэрны Творца, Госпад, Гасподзь, Гасподзь Усемагутны Хрыстос, Іісус Хрыстос, Хрыстос – Цар Іудзейскі, Цар Ізраілеў, Сын Божы, Сам Адзінародны Сын Божы, Хрыстос – Жыццядацель, Богадзіця, Той, Хто дараваў нам выратаванне, Настаўнік, Пераможца, Айцец, Сын, Сьвяты (!) Дух, Уваскрэслы Спасіцель, Збавіцель, Уваскрэслы Госпад, Хрыстос Уваскрэслы, Добры* (як субстантываваная форма), *Айцец Нябесны; трэцяя іпастась Святой Троіцы іменуецца Дух, Сьвяты (Сьвяты) Дух, Усесьвяты Дух, Дух Яго Любоўі. Вучні Іісуса Хрыста – Апостал, апосталы, жывыя сведкі* (маецца на ўвазе Іісуса і яго вучэння), *евангеліст Лука, евангеліст Матфей, апостал Пётр, святы апостал Іакаў, святы Лука, апостал Павел, супольнікі божай прыроды, святыя айцы, свяціцель Іаан Златавуст; маці Іісуса намінуецца*

Прачыстая Маці, святая Марыя, пакорлівая Дзева, Святое Сямейства; звяртае на сябе ўвагу і ўжыванне слова *ангел: светлы ангел* (формы *анёл* у тэкстах не зафіксавана). Да падзей біблейскай гісторыі адносяць нас лексемы *першыя людзі – Адам і Ева*. Негатыўную канатацыю маюць наступныя намінацыі данага тэматычнага аб’яднання: *сатана, праціўнік Божы, дыявал, злы дух, духі зла, князь свету, “звер Апакаліпсіса”, “князь свету гэтага”, князь свету, Іуда, апакаліптычная блудніца*.

Асобна варта спыніцца на найменнях святароў, мучанікаў, святых асоб. Назвы прадстаўнікоў царкоўнага кіраўніцтва прадстаўлены ў асноўным лексэмамі грэчаскага паходжання: *мітрапаліт, Патрыяршы Экзарх, інак, ігумен, іпадыякан, епіскап*; шырока выкарыстоўваюцца словы *мучанік, свяшчэннамучанік, пастыр, архіпастыр, манах, свяціцель, падзвіжнік (святых падзвіжнікі), святар* і побач *свяшчэннаслужыцель, настаяцель*; з негатыўным адценнем значэння ўжываюцца *папа рымскі, уніяцкі епіскап, літоўскі епіскап, беларускія уніяцкія іерархі, фарысей, першасвятар*; варта адзначыць і грэчаска-візантыйскі ўплыў на напісанне ўласных імёнаў свяціцелей і патрыярхаў: *свяціцель Грыгорый. Іаан Васторгаў, святы праведны Іаан Кранітацкі*. Элемент зборнасці прысутнічае ў намінацыях *духавенства, Божыя угоднікі (!), воіны Хрыстовы, мучанікі за веру, афонскія манахі*.

Назвы прадстаўнікоў паствы, вернікаў, прыхільнікаў розных напрамкаў хрысціянскага веравызнання: *малітвенікі* (тыя, хто шчыра моляцца), *поснікі, вернікі, Божай прыроды вернікі, верныя, бліжні* (любоў да бліжняга), *богавыбраны народ Божы, праваслаўны народ, праваслаўныя, народ Божы, праваслаўныя беларусы, праваслаўныя хрысціяне, веруючыя хрысціяне, першыя хрысціяне, авечкі* (у пераносным значэнні “паства”), *пастух* (у пераносным значэнні “пастыр”), *Вызнаўцы* (тыя, хто вызнае праўдзівую веру), *Новамучанікі, хрысціяне, “цудатворца”, баганосцы, супольнікі* (у значэнні “адзінаверцы”), *чалавек духоўны, духоўныя дзеці, узлюбленыя ў Госпадзе дзеці Беларускай Праваслаўнай Царквы, дзеці Царквы, браты і сёстры, прыхаджане*. У якасці проціпастаўлення адзначаным вышэй лексэмам выступаюць намінацыі *язычнікі, католікі, лаціняне, пратэстанты, бязбожнікі, уніяты, іудзеі, іканаборцы*, якім у тэкстах пропаведзей нададзена негатыўнае адценне семантыкі.

Сярод назваў храмаў і культавых збудаванняў і іх частак сустракаюцца намінацыі *Царква, Іерусалімскі храм, праваслаўны храм, манастыр, царква наша, Полацкі Сафійскі сабор, духоўныя школы, прастол Божы, амфон, алтар*; словы *касцёл, уніяцкая царква* ўжываюцца з рэзка адмоўным адценнем семантыкі.

Аналізуемая тэксты пропаведзей прысвечаны двум вялікім святам – Вялікадню і Божаю Нараджэнню, таму тут сустракаем выразы *Раждзаство Хрыстова, Нараджэнне Госпада, святыя дні, святочныя дні, адзінства народа Божага, пасха Хрыстова, Пасха, пост (светланосны пост), Вялікі пост, Нядзеля Праваслаўя, Нядзеля Перамогі Праваслаўя, святая Чатырохдзесятніца, святая, Свята Перамогі Праваслаўя, нядзеля светланосных постаў, нядзеля Крыжапаклонная, Вялікая Пятніца, святая са святаў, пасхальны дзень, святая Уваходу Гасподняга ў Іерусалім.*

Прадметная культурная лексіка прадстаўлена намінацыямі *ікона, (святая ікона), яслі Хрыста, Віфлеемская зорка, святыя выявы, Нерукатворны Вобраз Госпада Бога і Збавіцеля, Крыж (шанаванне Крыжа), абярэг, Крыж Хрыста – пуцяводная зорка, святая Плашчаница, Распяцце (як прадмет), фелонь.*

Група намінацый характарызуе спосабы звяртання да вернікаў, малітоўныя звароты, словы, пропаведзі, малітвы: *прытча, пропаведзь, пасланне, пісанне, Святое Пісанне, свяшчэннае Пісанне, Евангелле, Кнігі Жыцця, Міланскі эдыкт, евангельскае чытанне, святочнае богаслужэнне, богаслужэнне, псалом, малітва (станавіцца на малітву, пакаянная малітва, амвонная малітва), маліцца, малітоўны, малітоўныя звароты, просьбы да Бога, закон (законы), законы Божыя, Закон Божы, закон Маісееў, заповедзь Божая, богаслужэнне, пасхальнае прывітанне, пасхальнае пасланне, слова Апостала, завет, прамудрасць Божая, хрысціянскі догмат, дагматычнае вучэнне Царквы, служыць, багаслоўскія ідэі, літургія Ранейасвячоных дароў, асанна, Амінь, хрэсны ход, літургія, прычасце, песнапенні, Пасхальнае віншаванне і інш.*

Увагі заслугоўваюць і намінацыі напрамкаў веравызнання, што ўжываюцца ў прапаведніцкім падстылі. З нейтральнай семантыкай ужываюцца словы, што адлюстроўваюць агульныя паняцці *вера, рэлігія, хрысціянства.* У праваслаўным кантытууме станоўчую канатацыю маюць словы і выразы тыпу *праваслаўная вера, Царква, Праваслаўная Царква, праваслаўныя абрады, Праваслаўе, Святое*

Праваслаўе, Царква Хрыстова, Беларуская Праваслаўная Царква, святая Праваслаўная Царква, Святая Царква. З адмоўнай, негатыўнай семантыкай ужываюцца словы і выразу тыпу каталіцтва, уніяцтва, каталіцкая вера, царкоўны сабор, унія, ерась, невуцтва, іканаборства, бязбожжа, лжэвучэнне, расколы і пад.

Згодна з рэлігійнымі ўяўленнямі свет падзяляецца на прастору для праведнікаў і прастору для грэшнікаў. Для намінацыі адпаведна выкарыстоўваюцца словы *свет нябесны, звыш (Звыш), Царства Божая, царства Любоўі і Святла, жыццё вечнае і пекла, царства дывала*. Прамежкавае месца часовага існавання чалавека ў гэтым свеце намінуецца *свет зямны, свет гэты, грэшны свет*. У такім жа значэнні ўжыта і слова *мір: богазапаветны мір, мір з Богам, мір з самім сабою*.

Для намінацыі розных абрадаў выкарыстоўваюцца лексемы *Хрышчэнне, Таінства Хрышчэння, споведзь, прычасце, хрышчэнне Русі, рэлігійны абрад, лад царкоўнага жыцця, вяччанне, пахаванне, пакаянне, устрыманне, ахвяраванне, ахвяра (Крыжовая Ахвяра), святая Еўхарыстыя і пад.*

Сярод іншых намінацый, што маюць канкрэтную семантыку, увагі заслугоўваюць *польска-каталіцкая экспансія, Галгофа, распяць (распяце)*.

Значная колькасць слоў, якія забяспечваюць лексічны малюнак прапаведніцкага падстылю (праваслаўны кантынуум) належыць да абстрэм або да лексем з напаўабстрактнай семантыкай.

Прапаведніцкі падстыль канфесійнага стылю вылучаецца маральна-этычнай скіраванасцю ў бок вернікаў, у бок паствы, яго задача – настаўляць грэшных і няверніх на правільны шлях, таму невыпадкова ў складзе пропаведзей вылучаецца вялікая колькасць абстрэм са станоўчай канатацыяй, пры дапамозе якіх ствараецца агульны этычны малюнак пропаведзі як узорнай мадэлі настаўляльнага тэксту. Адзначаны тут лексемы з агульным значэнне *вера (вераванне, сімвал веры, адступанне ад веры, вяртанне да веры, вера апостальская, вера праваслаўная, вера крыжаносная, вера аске тычная, вера падзвіжніцкая, жывая вера, вера ў Крыж, вера ў Хрыстова Уваскрасенне, глыбіні веры), вярнаць, дабро (даброты), добраць, доўгацярылівасць, жыццё (жыццё ў Богу, жыццё вечнае, крыніца жыцця вечнага, шлях жыцця, шлях у жыццё вечнае), воля (воля Божая), ісіна (вызнанне ісіны), быццё (адухоўленае*

быццё, быццё Божае), святло (яўленне Святла, Боскае святло, Нястворанае Боскае святло, перамога Святла, святло Уваскрасення, прасвятленне, прасвятляцца), азарэнне (азарацца), надзея, любоў (плады любові Хрыста, Дух Яго любові, Любоў Хрыста, Бог ёсць Любоў, бязмежная любоў да Бога), слава (услаўленне, вянец славы, праслаўляць Хрыста), выратаванне, збаўленне, жыццё (жыццё вечнае, духоўнае жыццё, хрысціянскае жыццё, зямное жыццё, мірскае жыццё), цуд, святы (святасць), подзвіг (духоўныя подзвігі, пакаянны подзвіг, малітоўны подзвіг, хрысціянскі подзвіг, подзвігі малітвы і посту, подзвіг у трыванні), падзвіжніцтва (праваслаўнае падзвіжніцтва), праца (духоўная праца), Добрая Вестка, цуд (цуды, цуд тварэння, цуд міласэрнасці), лагоднасць, устрыманасць, пакора (дух пакоры), пакорнасць, пакорнамудрасць, радасць (Сусветная радасць Светлага Хрыстова Уваскрасення), міласць, міласэрнасць, чысціня, цярплінасць, самаахвярнасць, самаадданасць, паслухмянасць.

Дастаткова шмат адзначана аддзяслёўных назоўнікаў, якія адлюстроўваюць этапы духоўнага ачышчэння і станаўлення на правільны шлях вернікаў: *сакральнае спасціжэнне, адраджацца (адраджацца ў Хрысце), адраджэнне (нацыянальнае і духоўнае адраджэнне), пакланенне, пакаянне (каяцца, пакаяцца, шчырае пакаянне, пакаянныя намаганні, пакаянныя слёзы), спасенне (шлях спасення), ацаленне (малітоўнае і духоўнае ацаленне), збаўленне (збавіць), святкаванне, шанаванне, лікаванне (пасхальнае лікаванне), праслаўленне (праслаўляць Бога), ачышчэнне (ачышчэнне ад страцей, ачышчэнне Душы), чыстыя сэрцам, перамяненне, праабражэнне, адкрыццё Божае, пакланенне, ушанаванне, збаўленне і інш. Паколькі прааналізаваныя пропаведзі прысвечаны аднаму з найвялікшых свят – святу ўваскрасення Хрыста – у іх адзначаны лексемы *ўваскрэснць/уваскрасаць (уваскрэслы, уваскрасенне), радасць Уваскрасення* і пад. З гэтым звязана і частотнасць ужывання лексемы *крыж*, яе вытворных і словазлучэнняў і фразеалагізмаў, у складзе якіх адзначаецца даная лексема: *узяць свой крыж, несці ўласны крыж, крыж пакутаў, ускласці Крыж, Крыж – гістарычны шлях Царквы* і пад. Прадстаўніча выглядае і словаўтваральнае гняздо з коранем *бог-*: *Богаўцялесненне, Богападабенства, абожанне, абожыцца, Бажаства, боскасць, пабожнасць*. Сустрэкаюцца і кампазіты з пачатковымі *блага-* і *дабро-*:*

благаславіць, благаслаўлены, благадаць (благадаць Божая), дабрадзейнасць, дабрадаянні, а таксама з пачатковымі дух-, душа: дух, душа, адухаўляцца, духоўная цвярозасць. У якасці сінонімаў (але не ўзаемазамяняльных варыянтаў) функцыянуюць назоўнікі *моц і сіла* (*моц і сіла Божая, сіла служэння Госпаду*).

Таксама семантычнае поле абстрактна з рэлігійнай семантыкай утвараюць словы *веліч* (*веліч Слова Божжага*), *промысел* (*промысел Божы, прамудры промысел*), *чалавецтва і боскасць* (як проціпастаўленне чалавечага і боскага пачаткаў іпастасі Хрыста), *шлях* (*шлях барацьбы, шлях Збаўцеля, шлях да сэрцаў*).

У гэце прапаведзей сустракаюцца метафары: *золата веры, ладан малітвы, смірна пакаяння*, а таксама субстантываваныя прыметнікі *нябеснае, зямное, вечнае, пераходзячае*.

Адмоўная канатацыя зафіксавана ў словах і выразях (іх значна менш за папярэднія) тыпу *зло, смерць, падман, цемра* (воіны *цемры*), *грэх* (*грахі цяжкія, смяротныя, палон граху, цемра граху, бездань грахоў*), *грахоўнасць, грашыць* (*саграшыць*), *грахоўны* (*грахоўная бездань, грахоўны свет, грахоўнае падзенне, грахоўны бруд, грахоўныя страсці*), *грэшны* (*грэшныя думкі*), *грэхападзенне, бязвер'е, ліхалецце, няволя, пралюбадзейства, блуд, блюзнерства, ілжывае сведчанне, нараканне, прыкрасць, бязбожжа* (*ваяўнічае бязбожжа*), *сурокі, накіды, апаганенае жыццё, спакушаць, шлях смерці, Іудаў шлях, страсці, пакуты, пакутваць, пакутніцкая смерць, смяротнасць, успенне, фізічныя мукі, ганьба, гордасць* (*гордасць – карань усіх грахоў*), *гардыня, пыха, адракацца* (*адрачыся ад веры*), *зрада Хрысту, духоўная катастрофа, духоўная вайна і пад*.

Такім чынам, у гэтых праваслаўных прапаведзей на беларускай мове назіраецца агульная тэндэнцыя да выкарыстання лексем грэчаскага і, радзей, царкоўнаславянскага паходжання (тыпу *ангел, мучанік, свяшчэннаслужыцель, свяшчэннае пісанне, асанна*), царкоўнаславянскае напісанне імёнаў святых, евангелістаў, святароў (тыпу *Іаан, Іакаў, Іуда, Грыгорый*), засведчана яскравая апазіцыя, супрацьпастаўленне ў межах хрысціянскай плыні веравызнання намінацый, належных да праваслаўнага кантынууму з выразнай станоўчай канатацыяй, якім супрацьпастаўляюцца намінацыі з каталіцкага і ўніяцкага асяроддзя з адмоўнай канатацыяй.

Спіс выкарыстаных крыніц

1. Кароткі царкоўнаславянска-беларускі слоўнік праваслаўнай лексікі / Біблейская камісія Беларускай Праваслаўнай Царквы: укладальнікі: прот. Сяргій Гардун, прот. Аляксандр Пачопка, І. А. Чарота, Т. А. Матрунчык : пад. рэд. прот. Сяргія Гардуна. – Мінск: Прыход Свята-Петрапаўлаўскага сабора ў г. Мінску, 2022. – 96 с.

УДК 821. 161. 3.09-84

ПРА КАНЦЭПТ СУМЛЕННЕ Ў БЕЛАРУСКІХ УСТОЙЛІВЫХ ВЫРАЗАХ І АФАРЫСТЫЧНЫХ ВЫСЛОЎЯХ

Гіруцкая Л. А., старшы выкладчык

*Беларускі нацыянальны тэхнічны ўніверсітэт
Мінск, Рэспубліка Беларусь*

Анатацыя: у артыкуле праведзены аналіз канцэпту *сумленне* і матэрыялаў розных лексікаграфічных крыніц з гэтай лексемай. Разгледжана сэнсавае нападуненне канцэпту ў афарыстычных выслоўях беларускіх пісьменнікаў і ўстойлівых выразам беларускай мовы.

Ключавыя словы: канцэпт сумленне, значэнне слова, устойлівыя выразы, афарыстычныя выслоўі.

ABOUT THE CONCEPT OF CONSCIENCE IN BELARUSIAN SET EXPRESSIONS AND APHORISTIC SAYINGS

Hirutskaya L. A., senior lecturer

*Belarusian National Technical University
Minsk, Republic of Belarus*

Summary: the article analyzes the concept of conscience and materials from various lexicographic sources with this lexeme. The semantic content of the concept in the aphoristic sayings of Belarusian writers and set expressions of the Belarusian language is considered.

Keywords: the concept of conscience, the meaning of the word, set expressions, aphoristic sayings.

У лінгвістычных працах шырока выкастоўваецца тэрмін “канцэпт”, хаця адзінай дэфініцыі гэтага тэрміна пакуль не існуе. Стала ўжо агульнапрынятым, што “веды людзей аб аб’ектыўнай рэальнасці арганізаваны ў выглядзе канцэптаў – абстрактных ментальных структур, якія адлюстроўваюць розныя сферы дзейнасці чалавека. Чалавек мысліць канцэптамі, камбінуе іх, фарміруе новыя канцэпты ў ходзе мыслення” [2, с. 54]. Канцэпты *перажываюцца* ва ўсіх значэннях гэтага дзеяслова, бо ўяўляюць сабой “пучок уяўленняў, ведаў, асацыяцый, які суправаджае нейкае слова” [4, с. 43]. Ключавым канцэптам любой культуры з’яўляецца канцэпт *чалавек* [1, с. 356], ва ўнутраным свеце якога значнае месца займаюць маральна-духоўныя каштоўнасці, у прыватнасці *сумленне*.

“Наш самы высокі набытак – // Айчына, навука, сумленне!” Упершыню гэтыя радкі прагучалі 1 лістапада 1819 года на сходзе філаматаў. Аўтарам цытаванага верша быў Адам Міцкевіч (пераклад на беларускую мову зрабіў К. Цвірка), а з падабранай мелодыяй верш пераўтварыўся ў песню, якая стала своеасаблівым філамацкім гімнам (дарэчы, верш так і называецца – “Песня”, ці “Песня Адама”).

Чаму з усіх маральна-этычных катэгорый было абрана менавіта сумленне? Што робіць яго найвышэйшым маральным ідэалам? Частковы адказ на гэтыя пытанні дапаможа даць аналіз канцэпту *сумленне*, рэпрэзэнтантам якога ў беларускай мове з’яўляецца лексіка-семантычнае поле *сумленне* – сукупнасць лесічных адзінак з агульным значэннем, а ядром гэтага поля, *іменем* канцэпту з’яўляецца лексема *сумленне*.

У сучаснай беларускай мове слова *сумленне* з’яўляецца адназначным. Згодна ТСБМ, гэта ‘маральная ацэнка сваіх дзеянняў і ўчынкаў на аснове разумення абавязку перад грамадствам, радзімай, калектывам, сям’ёй’ [ТСБМ, т. 5, с. 377].

“Слоўнік сінонімаў і блізказначных слоў” М. К. Клышкі не фіксуе сінонімаў ні для самой гэтай лексемы, ні для аднакаранёвых слоў *сумленны*, *сумленнасць*, *сумленна*. У “Слоўніку паронімаў беларускай мовы” С. М. Грабчыкава як паронімы падаюцца лексемы *сумленнасць*, *сумленне* і *сумненне* (значэнні слоў тлумачацца ў адпаведнасці з ТСБМ). Вельмі цікаўна, што “Этымалагічны слоўнік беларускай мовы” (1978–2017) вызначае падабенства паходжання слоў *сумленне* і

сумненне ў выніку дысіміляцыі м-н > л-н, адзначаючы наяўнасць старажытных варыянтаў накішталт *сумлявацца* – *сумнявацца*, у прыватнасці рускага дыялектнага *сумленье* ў значэнні “сумненне”, і падобных прыкладаў у іншых славянскіх мовах. На наш погляд, блізкасць сумлення і сумнення (“няўпэўненасць у праўдзівасці, магчымасці чаго-н.; адсутнасць веры ў каго-н.; упэўненасці ў чым-н.”) вельмі характэрная менавіта беларускаму нацыянальнаму характару: перад тым як зразумець свой абавязак, даць маральную ацэнку сваіх дзеянняў і ўчынкаў, беларус павінен мець веру, быць упэўненым у праўдзівасці, правільнасці абранага выбару.

Сам змест канцэпту *сумленне* дыктуе неабходнасць звярнуцца да філасофскага тлумачэння. Так, “Філасофский словарь” азначае: сумленне – “этычная катэгорыя, якая выражае найвышэйшую форму здольнасці асобы да маральнага самакантролю, яе самасвядомасці” [5, с. 369]. Такім чынам, на працягу жыцця чалавека сумленне выступае нейкім унутраным яго кантралёрам, чалавекам у чалавеку, вымушаючы аналізаваць свае дзеянні з пункту погляду іх адпаведнасці нормам маралі і этыкі. Адзначым, што гэтыя грамадскія нормы могуць з часам мяняцца, але менавіта сумленне ва ўсе часы з’яўляецца ўніверсальнай канстантай. З ім звязаны паняцці добра, сораму, спагадлівасці, справядлівасці, душэўнай чысціні, праўдзівасці, якія ўваходзяць у семантычнае поле канцэпту сумленне.

У беларускай мове шмат устойлівых выразаў са словам сумленне. Народ здаўна заўважыў, што ў чалавека сумленне або ёсць, або няма – *мець сумленне*. Сінанімічныя заклікі *май сумленне* і *Бога пабойся*. *Сумленне* бывае *чыстае*, калі чалавек упэўнены ў правільнасці свіх учынкаў, дзеянняў, і *нячыстае*. Ён можа нешта зрабіць *для ачысткі сумлення* ці заключыць з ім здзелку (*здзелка з сумленнем* – “учынак супраць уласных перакананняў”). Сумленне, як жывая істота, можа мучыць, грызці (*мучыць, грызе сумленне*), тады чалавек адчувае *мукі* (*дакоры, згрызоты*) сумлення. Калі чалавеку сорамна, то прагучаў *голос сумлення, сумленне загаварыла*. Яно здольнае мяняць свой аб’ём, праяўляючы ў большай ці меншай ступені: адносна станоўча ці адмоўна ацэньваючы чыйсьці ўчынак, мы скажам *сумлення хапіла* і *не хапіла сумлення*. Калі чалавек дазваляе сабе непрыстойныя, бессаромныя ўчынкі, то ён *страціў сумленне*, а ў вырашальны момант можа нават і *прадаць* яго. Усё

грахоўнае абцяжарвае душу чалавека, ляжыць на яго сумленні. Чалавек можа *прымірыцца са сваім сумленнем ці ісці (наступачь) проціў (супроць) (свайго) сумлення*. Добра працуючы, мы працуем сумленна, як мае быць.

Адзначым, што аналагічныя ўстойлівыя выразы ёсць у рускай і іншых славянскіх мовах. Падкрэслім блізкасць паняццяў сорама і сумлення ў беларускай мове: рус. *без зазрения совести* – бел. *без усялякага сорама*. Рускае “свобода совести” адсылае да амаль страчанай семы сувязі з Богам (гл. пра гэта падрабязней 3, с. 354– 355), а беларускі адпаведнік *свабода веравызнання* мае больш канкрэтнае, дакладнае значэнне.

Чалавека вялікай дабратаы, чэснасці і справядлівасці беларусы назавуць *хадзячым сумленнем*.

У католікаў Беларусі пашырана паняцце *Рахунак сумлення* – гэта прыпамінанне сваіх грахоў ад моманту апошняй шчырай споведзі. Адным з вынікаў (духоўным плёнам) споведзі з’яўляецца *спакойнае сумленне*.

Канцэпт сумленне з’яўляецца асновай многіх беларускіх афарызмаў (афарыстычных выслоўяў). Іх аналіз паказвае, што змест, закладзены як народам, так і мастакамі слова, у слова сумленне, куды больш шырокі і глыбокі, чым вынікае з лексікаграфічных крыніц.

Найперш сумленне – сутнасць чалавека, мэта і прызначэнне яго жыцця: *Няма сумлення – няма і чалавека* (Л. Геніюш). *Той, хто думае пра годны канец жыцця, жыве сумленна* (Г. Марчук). *Хто сумленню і праўдзе служыў, // Значыць – век не дарэмна пражыў* (С. Грахоўскі). *Калі сумленна // Ты пражыў свой дзень, // Сумленны, дружа, // Будзе і твой вечар* (А. Грачанікаў). Надзвычай важная роля і задача існавання сумлення і чалавека як яго носьбіта сфармулявана К. Тарасавым: *Воля аплачваецца крывёй, рабскае жыццё – боязю, а выбар робіць сумленне*.

Старадаўняя, вышэй цытаваная ідэя аб сувязі паняццяў суда і сумлення, развітая на нашай зямлі народнай творчасцю, па-свойму асэнсаваная і раскрытая беларускімі пісьменнікамі. Тут падкрэсленая роля сумлення як найвышэйшага суддзі: *Суддзя галоўны мой – маё сумленне, // А ісціна – адзіны ў свеце бог* (М. Рудкоўскі). *Самы вялікі начальнік над чалавекам – сумленне* (У. Рубанаў). З’яўляючыся складаным канцэптам, сумленне мае і свае ўнутраныя законы: *Часцей сумленне сваё турбуйце, // Не зневажайце яго законаў*

(П. Макаль). Суддзя выносіць прысуд, прызнае вінаватым ці не, суддзі – чыстаму сумленню – прысягаюць: *Не цвярдзі таго, за што ты не можаш прысягнуць у імя чысціні свайго сумлення* (Я. Драздовіч). Сумленне мае права прад'яўляць патрабаванні, бо менавіта яно здольна знітоўваць прадстаўнікоў розных пакаленняў: *Патрабуе чыстае сумленне // Быць неабходным хоць малым звяном // Паміж сваім і новым пакаленнем* (С. Грахоўскі).

Аўтары ўказваюць на строгасць, справядлівасць сумлення як суддзі, на неабходнасць быць вельмі патрабавальным у першую чаргу да самога сябе: *Сумленне – заўсёды // на лаўцы падсудных. // Само сябе садзіць, // само сябе судзіць* (А. Вярцінскі). *Наш самы строгі кат – сумленне, // Што суд найправедны вяршыць: // Непакараных – на каленях // Усё жыццё прымусіць жыць* (Я. Сіпакоў). *Той сумленна рассудзіць, // Хто сабе не даруе...* (Г. Бураўкін). Аднак празмернасць гэтых патрабаванняў можа прывесці да нечаканага выніку: *Сумленны, працалюбівы чалавек, які моўчкі працуе, не трубячы пра гэта на кожным скрыжаванні, які цягне ўсё, што на яго наваляць, рызыкуе падзяліць лёс таго рахманага каня, якога запрагае кожны, каму не лянота, а сам ён нават убрыкнуць не адважваецца* (Я. Сіпакоў). І тут сумленне павінна дапамагчы зрабіць правільны выбар для гарманічнага жыцця чалавека.

У кожнага чалавека ёсць пэўныя духоўныя якасці, уласцівасці. Сумленне асацыюецца з такімі высокімі маральнымі прынцыпамі, як гонар, годнасць, дабрыва, альтруізм. Іх, вядома, за грошы не купіш. У афарыстычных выслоўях вобразна, праз антанімічныя моўныя магчымасці раскрываецца народны выраз *прадаць сумленне*: *Сумленне, як ласку матчыну, // не купіш і ў складчыну* (Р. Барадулін). *Людское сумленне за грошы // Купілі – прыстойны тавар. // Цяпер яно беднасці можа // З пагардаю глянуць у твар, // Зрабіцца паважным, вяльможным, // Пашану і славу набыць... // Адно яно толькі не можа – // Сумленнем някупленым быць* (А. Куляшоў). *Кляймуйце ж ганьбай тых, чыё сумленне // Каштуе гэтак танна: паўрубля!* (Н. Гілевіч).

Пра ўваходжанне паняццяў дабро, спагадлівасць у семантычнае поле канцэпту сумленне сведчаць наступныя афарызмы: *Дзе памерла сумленне – дабру не прабіцца* (А. Бачыла). *Сумленны чалавек часцяком адчувае грэх з-за таго, што сусед жыве ў галечы* (Г. Марчук). *І ведай: з сумленнем змагацца – // гэта няўдзячная*

праца, // гэта разбой, а не бой ... (А. Вярцінскі). Сумленне і подласць – антыподы: *Сумленню з подласцю ў суполцы // Ганебна мераць шлях стары: // Сумленне рвецца ўвысь, да сонца, // А подласць – шчэрыца ў нары* (Н. Гілевіч). *Сумленнасць – гэта вечная навуча // Стараннага прымножання добра* (А. Бачыла). *Сумленне таленту радня* (Р. Барадулін).

“Людзі нараджаюцца роўнымі перад сваім сумленнем”, – сцвярджаў славуці пісьменнік У. Караткевіч. Гэты афарызм прама пераклікаецца са зместам артыкула 1 Усеагульнай дэкларацыі правоў чалавека, прынятай ААН: “Усе людзі нараджаюцца свабоднымі і роўнымі ў сваёй годнасці і правах”.

Такім чынам, змест этычнага канцэпту сумленне ў афарыстычных выслоўях і ўстойлівых выразях беларускай мовы падкрэслівае яго антрапацэнтрычнасць, адначасова адлюстроўваючы як калектыўную (народную, нацыянальную), так і індывідуальна-аўтарскую карціну свету.

Умоўныя скарачэнні:

ТСБМ – Глумачальны слоўнік беларускай мовы: у 5 т. / АН БССР, Інстытут мовазнаўства імя Я. Коласа; рэдкал.: К. К. Атраховіч [і інш.]. – Мінск: Бел. Сав. Энциклапедыя, 1977–1984. – 5 т.

Спіс выкарыстаных крыніц

1. Гаўрош, Н. В. “Кожны чалавек – гэта цэлы свет”: канцэпт чалавек у беларускіх афарыстычных выслоўях / Н. В. Гаўрош, Н. М. Няmkовіч // *Этнокультурный и социолінгвістычскі аспект в теории и практике преподавания языков в негуманитарных вузах. Сборник научных статей.* – Мінск: БНТУ, 2010. – С. 356

2. Ковалёва, Л. В. Национальное своеобразие языковой объективизации концептов, выраженных фразеосочетаниями, обозначающими реалии окружающей среды / Л. В. Ковалёва // *Лінгвістыка і міжкультурная камунікацыя.* – Воронеж, 2004. – № 1. – С. 54.

3. Муфазалова, Л. С. Концепт совесть в русской языковой картине мира / Л. С. Муфазалова // *Вестник ИрГТУ,* 2011. – № 11. – С. 352–357.

4. Степанов, Ю. С. Константы: словарь русской культуры / Ю. С. Степанов. – М.: Языки русской культуры, 2001. – С. 43.

5. Философский словарь / под ред. М. М. Розенталя. – 3-е изд. – М.: Изд-во политической литературы, 1975. – 496 с.

УДК 398.9:821.161.3

АКСІЯЛАГІЧНЫ ЗМЕСТ ФРАЗЕАЛАГІЗМАЎ І ПРЫКАЗАК У МАСТАЦКІМ ДЫСКУРСЕ

Касцючык В. М., канд. філал. навук, дацэнт
Брэсцкі дзяржаўны ўніверсітэт імя А. С. Пушкіна
Брэст, Рэспубліка Беларусь

Анатацыя: у артыкуле разглядаюцца прыказкі і фразеалагізмы як крыніца і рэтранслятар эталонаў, маральна-этычных уяўленняў, яркай грамадскай думкі, што выяўляюцца на ўзроўні мастацкага тэксту Леаніда Дайнекі. Устойлівыя адзінкі ў мастацкім дыскурсе выступаюць адмысловай пляцоўкай праяўлення і эксплікацыі сацыяльных каштоўнасцей беларускага народа, носьбітам грамадскіх ідэалаў. Устаноўлена, што механізм прадудцыравання сацыяльных каштоўнасцей непасрэдна звязаны з паэтычнымі вобразамі, заключанымі ва ўстойлівых адзінках, іх унутранымі формамі.

Ключавыя словы: прыказка, фразеалагізм, устойлівая адзінка, паэтычны вобраз, унутраная форма, сацыяльная каштоўнасць, аксіялагічны змест.

AXIOLOGICAL CONTENT OF PHRASEOLOGICAL EXPRESSIONS AND PROVERBS IN ARTISTIC DISCOURSE

Kastsyuchyk V. M., ass. professor, Ph.D (in Philology)
Brest State A. Pushkin University
Brest, Republic of Belarus

Summary: the article deals with proverbs and phraseological units as a source and transmitter of standards, moral and ethical concepts, bright social ideas that are revealed at the level of the literary text by Leanid Daineka. Set expressions in literary discourse serve as manifestation and explication of the social values of the Belarusian people, bearer of their social ideals. It is stated that mechanism for producing social values is

directly related to poetic images, enclosed in phraseological units, and their internal forms.

Keywords: proverb, phraseology, set expression, poetic image, inner form, social value, axiological content.

У сучасным мовазнаўстве надзвычай каштоўным стала вывучэнне шляхоў адлюстравання пісьменнікам у мастацкім творы нацыянальнай культуры, якая з'яўляецца асаблівым семіятычным узроўнем. Заўважана, што яркімі сродкамі рэпрэзентацыі культурнага кампанента ў мастацкай літаратуры выступаюць прыказкі і фразеалагізмы. Тэкст у адносінах да гэтых моўных сродкаў не аўтаномны, ён убірае іх як гатовыя моўныя знакі, напоўненыя глыбокім устойлівым сэнсам. У выніку атрымлівае такую рысу, як інтэртэкстуальнасць, паколькі народныя выразы (перш за ўсё прыказкі), па сутнасці, з'яўляюцца культурнымі феноменамі і прэцэдэнтнымі тэкстамі. Гэта запазычаныя ідэі, светаўспрыманні, спосабы і прынцыпы адлюстравання свету. Апрача таго, выкарыстанне прыказак і фразеалагізмаў пісьменнікам падразумявае і поўнае капіраванне народнай эстэтыкі і аксіялогіі ў свае творы, запазычанне сістэмы вобразаў для перадачы розных сэнсаў. Асабліва вартым увагі бачыцца вывучэнне ў мастацкім творы аксіялагічнага патэнцыялу ўстойлівых народных выразаў, вызначэнне таго, якая сістэма народных каштоўнасцей знайшла адлюстраванне ў творчасці пісьменніка і якім чынам, праз якія выслоўі яна рэпрэзентавана пісьменнікам.

Выяўленне аксіялагічных зместавых характарыстык, уласцівых устойлівым выразам, абумоўліваецца тым, што яны “з'яўляюцца выражэннем «чалавечага вымярэння рэчаіснасці», гэта базавыя элементы сацыяльна-культурнай сферы, што выступаюць індыкатарамі значнасці ўсіх аб'ектаў, з'яў і працэсаў рэчаіснасці; выяўляюць іх станоўчае ці адмоўнае значэнне для чалавека і грамадства” [4, с. 31]. У мастацкім творы ўстойлівыя адзінкі выступаюць формамі інфармацыйна-каштоўнаснай рэтрансляцыі сістэмы ацэнак, выпрацаваных народам, яго маральна-этычных падыходаў, эстэтычных канонаў. У той жа час прыказкі і фразеалагізмы не толькі фарміруюць у мастацкім дыскурсе пэўны каркас эталонаў, ідэалаў, маральна-этычных уяўленняў, але і адна-

часова могуць выступаць практычнай сілай, здольнай актывізаваць персанажаў, накіраваць іх, пабудзіць да рашучых дзеянняў.

Намі вылучаны прыказкі і фразеалагізмы з мастацкіх кантэкстаў Леаніда Дайнекі, творчасць якога з’яўляецца надзвычай паказальным прыкладам шчыльнага паяднання асобы аўтара і яго мастацкага свету. Устойлівыя выслоўі ў творах гэтага яркага, адметнага пісьменніка выступаюць не толькі ўніверсальнымі культурнымі ідэнтыфікатарамі, кампанентамі сацыякультурнай прасторы, але і элементамі індывідуальнай свядомасці творцы. Яны адлюстроўваюць каштоўнасныя арыенціры як пісьменніка, так і ягоных персанажаў, выступаюць імператывамі ў дзейнасці мастака слова і літаратурных герояў.

Як правіла, механізм прадудцыравання сацыяльных каштоўнасцей праяўляецца ў творах Леаніда Дайнекі менавіта праз самыя яркія ўстойлівыя адзінкі. Інфармацыйна-каштоўнасная рэтрансляцыя грамадскіх ідэалаў звычайна рэалізуецца праз выбар выслоўяў, у аснове якіх ляжаць паэтычныя вобразы, што даюць магчымасць “замяшчаць масу разнастайных думак адносна невялікімі разумовымі велічынямі” [5, с. 100]. Фразеалагізмы і прыказкі як носьбіты гатовых азначных сэнсаў дапамагаюць пісьменніку абазначыць у мастацкім творы вялікую колькасць з’яў і адносін, узмацніць значнасць асобных думак. Яны сведчаць пра агульную тэндэнцыю, уласціваю мастацтву, – “звесці разнастайныя з’явы да параўнальна невялікай колькасці знакаў ці вобразаў”, чым “дасягаецца павелічэнне важнасці разумовых комплексаў, што ўваходзяць у нашу свядомасць” [5, с. 100]. У сувязі з гэтым можна сказаць, што паэтычная дзейнасць народа, праяўленая пры стварэнні прыказак і фразеалагізмаў, “ёсць адзін з рычагоў ва ўскладненні чалавечай думкі і павелічэнні хуткасці яе руху” [5, с. 100]. Такія характарыстыкі народных выслоўяў, як глыбіня думкі і яркасць, лаканічнасць формы, выразна праяўляецца ў мастацкім маўленні Леаніда Дайнекі.

Апрача таго, творы пісьменніка – адмысловая пляцоўка выяўлення і эксплікацыі каштоўнасцей. Дамінантнымі моўнымі сродкамі ў гэтым працэсе выступаюць прыказкі і фразеалагізмы, што функцыянуюць як атціюды, паколькі задаюць каштоўнасныя арыентацыі для пісьменніка і яго персанажаў, рэгулююць адносіны паміж літаратурнымі героямі, мэтанакіроўваюць іх.

Як універсальныя культурныя ідэнтыфікатары, элементы сацыякультурнай прасторы прыказкі і фразеалагізмы ў творах Леаніда Дайнекі заключаны ў адмысловую ўнутраную форму, якая выступае носьбітам як аксіялагічнага зместу, так і нацыянальна-культурных канатацый. У выбары прататыпаў устойлівых адзінак выяўляецца адметнасць творчай дзейнасці беларускага народа. Унутраная форма народных выслоўяў выступае носьбітам кола ідэй, думак, заўваг, успрыманняў, з якіх узнікае паэтычны вобраз. “Ён мог узнікнуць, – як правільна адзначае А. А. Патабня, – з непасрэдных назіранняў, ён мог узнікнуць з падання, гэта значыць пры дапамозе іншых вобразаў” [5, с. 101].

У фразеалагізмах і прыказках заўсёды ёсць несуразмернасць паміж вобразным уяўленнем і значэннем. Паэтычны вобраз кожны раз, калі ўспрымаецца і ажыўляецца моўцам, “гаворыць яму нешта іншае і большае, чым тое, што ў ім непасрэдна заключана” [5, с. 141]. Гэтая іншасказальнасць, уласцівая ўстойлівым адзінкам, якраз і становіцца асновай ўспрымання іх праз прызму прыярытэтных каштоўнасцей. Яна, па сутнасці, абумоўлівае функцыянальную значнасць прыказак і фразеалагізмаў у мастацкім дыскурсе Леаніда Дайнекі, дапамагае вызначыць каштоўнасць светапоглядных ўстаноўкі пісьменніка і яго літаратурных герояў.

Звернемся да вобраза Канстанціна Астрожскага, увасобленага Леанідам Дайнекам у рамана “Назаві сына Канстанцінам”, пакажам, што фразеалагізмы выступаюць элементам свядомасці гэтага персанажа, адлюстроўваюць яго светапогляд і каштоўнасныя ўстаноўкі. Літаратурнаму герою прапаноўвалі змяніць радзіму і служыць іншаму цару. Калі паўстала неабходнасць такога выбару, гетман праявіў цвёрдасць і непарушнасць у разуменні таго, што дзвюх радзім не бывае. Паводзіны людзей, якія мяняюць бацькаўшчыну, ён характарызуе фразеалагізмам *пайсці па сабачых сцежках*:

– *Што ж, думай. А я пакуль пайду.*

– *Юзі, калі пайшоў па сабачых сцежках, – злосна выдыхнуў Астрожскі* [2, с. 350].

Гаваркім у кантэксце названага рамана з’яўляецца і фразеалагізм *з сямі пячэй хлеб есці*. Станоўчая характарыстыка, якую ўтрымлівае ўстойлівы выраз, таксама звязваецца з вобразам беларускага героя – вялікага гетмана Канстанціна Астрожскага: *Едучы ў дрогкай*

фурманцы, пазіраючы на нівы і лясы Маскоўшчыны, успамінаў гетман Канстанцін сваё жыццё. Ужо сорок гадоў адшумела за плячамі. Нямала. Бачыў і радасць зямную, і кроў, і пакуту, з сямі пяцэй хлеб еў [2, с. 325]. Фразеалагізм як бы падсумоўвае жыццёвы шлях літаратурнага персанажа, у яркай вобразнай форме падкрэслівае, колькі яму давялося перажыць розных пакут і нягод. Легендарнасць асобы гетмана бачыцца не толькі ў шматлікіх перамогах, але і ў самаадданым, шчырым слугаванні Радзіме, вялікай любові да яе.

Фразеалагізм *звіць гняздо* ў памянёным рамане Леаніда Дайнекі ізноў жа выступае носьбітам глыбокага зместу. Ён выразна падкрэслівае, што каштоўнасць чалавечага жыцця вымяраецца не толькі гераічнымі ўчынкамі, але і тым, які плод чалавек аставіць на зямлі, ці будуць у яго нашчадкі, прадаўжальнікі ягонай справы. Так, Канстанцін Астрожскі вельмі многа зрабіў для сваёй радзімы, абараняючы яе ад ворагаў. Аднак быў у гэтага літаратурнага героя на душы сум ад таго, што не было ў яго сваёй сям'і. У аўтарскім кантэксте, што з'яўляецца ўнутраным маналагам персанажа, выяўляецца зварот гетмана ў думках да фразеалагізма, у якім заключана схаванае параўнанне створанай сям'і са звітым птушыным гняздом: *Сорок. І няма той, якая б дзеля мяне пералазіла, як гэтая Аніська, цераз плот, няма малжонкі. Не звіў свайго гнязда* [2, с. 184].

Па-іншаму, іранічна, гучыць кантэкст, у якім знакаміты беларус характарызуе сваё становішча жанатага мужчыны праз параўнанне з ярмом: – *Як бачыш, і я, вол стары, схіляю выю пад сямейнае ярмо* [2, с. 412]. Апісальны зварот, умела выкарыстаны пісьменнікам, з'яўляецца яркім, запамінальным моўным сродкам, рэтранслятарам арыгінальнага меркавання, што сям'я многага патрабуе ад жанатага чалавека – самааддачы, шчыравання, любові да жонкі і дзяцей. Кампанент *ярмо* выступае ў складзе выслоўя сімвалічным знакам таго, што кожнаму жанатаму прыходзіцца ў сям'і сутыкнуцца з жыццёвымі цяжкасцямі.

Светапоглядную значнасць і дзяржаўныя прыярытэты княства ў названым рамане выяўляе таксама фразеалагізм *не танцаваць пад дудачку чыю-небудзь*, выкарыстаны канцлерам княства і ваяводам віленскім Мікалаем Радзівілам ў якасці ключавога кампанента пры

адказе на пытанне гетмана Канстанціна Астрожскага, чаму княства так ніхто не любіць:

– *Найяснейшы пане, а за што нас можна любіць? За тое, што мы пашчарбацілі крыжацкія латы пад Грунвальдам-Дуброўнам? <...> Або нас можна любіць за тое, што выбіраем з сябе падобных і роўных Гаспадара і Караля, а не танцуем пад дудачку імператараў і цароў? Мы – шляхта. Яны ж рабы таго, хто сёння сядзіць на троне. У гэтым розніца* [2, с. 428]. На каштоўнасную арыентацыю княства паказвае семантыка фразеалагізма – “*не падпарадкоўвацца каму-небудзь, не выконваць чыю-небудзь волю*” [3, с. 340].

Значнае месца ў рамане “Назаві сына Канстанцінам” займае апісанне абароны Канстанціполя, у час якой было праяўлена многа гераізму з боку адных і раўнадушша з боку іншых. Спыняе ўвагу кантэкст-разважанне, боль за астаўлены горад. Персанаж задаецца пытаннем, што не мае адказу: чаму хрысціянскі свет застаўся глухім і нямым да горада, які гінуў ад туркаў-асманаў і прасіў злітасцівіцца, аказаць дапамогу? Гінуў не проста горад, знікала сталіца праваслаўя, цэлая цывілізацыя і культура. Здаецца, свет павінен перакуліцца з ног на галаву, да неверагоднай ступені змяніцца, зрабіць усё магчымае, каб уратаваць святыню. Гэтыя думкі-словы, у якіх адчуваецца боль за горад, пісьменнікам укладзены ў вусны аднаго з персанажаў: – *Штурмуюць нашу хрысціянскую сталіцу. І свет не перакульваецца з ног на галаву. Вось у чым пакута душы маёй, маладзёны* [2, с. 200]. Фразема ўжываецца ў абноўленым выглядзе: у ёй выяўляецца замена дзеяслоўнага кампанента *пераварочвацца*. Значэнне яна мае ўзуальнае, агульнаўжывальнае – “*не змяняцца карэнным чынам, не станавіцца зусім іншым*” [3, с. 175]. Вага гэтай, на першы погляд звычайнай, моўнай адзінкі ў мастацкім кантэксце вельмі вялікая. Яна выступае носьбітам сацыяльнай каштоўнасці, імператывам-пабуджэннем да жаданага дзеяння.

Яркай формай інфармацыйна-каштоўнаснай рэтрансляцыі выступаюць у творах Леаніда Дайнекі прыказкі. Гэтыя моўныя адзінкі не толькі з’яўляюцца сродкамі прадуцыравання сацыяльных каштоўнасцей, але і вылучаюцца ў моўнай тканіне твораў як сэнсавыя ключавыя кампаненты, бо надаюць тэксту надзвычайную змястоўнасць, філасофскую заглыбленасць, антрапацэнтрычную

скіраванасць. У рамане “Жалезныя жалуды” звяртае на сябе ўвагу прыказка *Не плач на парасятах, калі свінню смаляць*, якая стала жыццёвым правілам вялікага князя Міндоўга: *Кунігасу Міндоўгу было яшчэ цяжэй. Зноў узнялі галаву ягоня супляменнікі, гатовы хоць зараз адкалоцца. Вось-вось трэсне валуновы падмурак дзяржавы, і зноў – сумятня, кроў, бясконцыя сечы... Не, толькі не гэта. Ён стаміўся ўжо ад злога віхурнага жыцця, калі спіш і не ведаеш, ці прачнешся. “Не плач на парасятах, калі свінню смаляць”, – чуў ён аднойчы. Словы запалі ў памяць. Якраз падаспеў такі час, які не любіць слёз, які вымагае рашучага беспамылковага дзеяння* [1, с. 289]. Устойлівае выслоўе мэтанакіроўвае персанажа дасягнуць адзінаўладства і ўтрымаць яго ў сваіх руках любой цаной, нават калі і будуць страты, гібель людзей. Прыказка выступае практычнай сілай, здольнай арганізаваць літаратурнага героя, прымусіць рухацца да высокай мэты. Страты з-за вялікай мэты, зыходзячы з кантэксту, бачацца дробязнымі і не могуць спыніць Міндоўга быць рашучым у працэсе кансалідацыі грамадства і стварэння новай дзяржавы – Вялікага Княства Літоўскага.

Асобу князя Міндоўга характарызуюць таксама прыказкі *Не лезь, уюн, не ў свой венцер, Хвалі лёд, калі на ім пройдзеш, Аددасі сёння – возьмеш заўтра*. Першае выслоўе выступае маральна-этычным правілам, згодна з якім нельга ўмешвацца ў чужыя справы; другая моўная адзінка аналізуе сацыякультурную сітуацыю, у якой можна хваліць каго-небудзь, высока ацэньваць штосьці, калі ўжо відавочныя добрыя вынікі здзейсненага. У трэцім выслоўі акцэнт робіцца на тым, што зробленае дабро вяртаецца да шчодрара чалавека, часта ў значна большым памеры. Звернемся да кантэкстаў, у якіх прыказкі ўжываюцца: – *Не лезь, уюн, не ў свой венцер, – строга ўсміхаючыся, сказаў Міндоўг, і дамініканец зноў адчуў сябе нікчэмным дажджавым чарвяком, які на кароткі толькі міг высунаўся са сваёй норкі* [1, с. 247]; *Як вымачаны ў халоднай вадзе ішчанюк, вярнуўся ў Варуту Парнус, баяўся глядзець у вочы Міндоўгу. Ды той сустрэў яго ласкава, шчодра ўзнагародзіў, з нейкай загадкаваасцю ў голасе сказаў: – Хвалі лёд, калі на ім пройдзеш* [1, с. 248]; *Не шкадаваў багацця кунігас, бо ведаў: аددасі сёння – возьмеш заўтра* [1, с. 248]. Вылучаныя прыказкі ствараюць у рамане “Жалезныя жалуды” каркас маральна-этычных уяўленняў,

меркаванняў канкрэтнага персанажа, выступаюць элементамі яго індывідуальнай свядомасці і эксплікацыі каштоўнасцей.

Прыказка можа не толькі адлюстроўваць аксіялагічны падыход персанажа да жыцця, але і выступаць псіхалагічным інструментам-імператывам. Так, манах-місіянер Сіверт ў справе хрышчэння Літвы ў каталіцкую веру, пашырэння заваёў тэўтонаў стараўся засвоіць асаблівы характар адносін з іншаверцамі, у аснове якога ляжаць дабрныя, ветлівасць. Аксіялагічным арыенцірам у культуры яго паводзін выступае прыказка *Ласкавае слова і косьць ломіць: Казлейка за ўвесь гэты час не вымавіў ні слова, не дакрануўся да ежы. Клубком ляжаў на падлозе каля сцяны і, здавалася, спаў. Сіверт жа паеў, паніў вады, сказаў пранікнёным голасам, падбадзёрваючы Казлейку:*

– *Мацуйся вераю, мой брат на смяротнай пакуце. Ён хацеў таварыць далей, бо ласкавае слова і косьць ломіць, але з цемры нечакана пачулася лёгкае храпленне. “Дзікун! Паганец! – аж узвілося ўсё ў душы ў манаха. – Перад самай смерцю спіць як дубовае палена!”* [1, с. 295].

Як бачым, фразеалагізмы і прыказкі ў раманах Леаніда Дайнекі выступаюць універсальнымі аксіялагічнымі ідэнтыфікатарамі, кампанентамі каштоўнаснай сацыякультурнай прасторы. Яны з’яўляюцца своеасаблівымі арыенцірамі ў паводзінах персанажаў, іх маральнымі эталонамі, асноўнымі жыццёвымі формуламі і дамінантнымі вартасцямі. Прыказкі даюць магчымасць пісьменніку стварыць вобразы мудрых, разважлівых персанажаў, паказаць у творах адметнасць менталітэту, эстэтычныя прынцыпы, духоўнасць беларускага народа.

Спіс выкарыстаных крыніц

1. Дайнека, Л. Жалезныя жалуды / Л. Дайнека // Зборнік гістарычнай беларускай прозы: для стар. шк. узросту. – Мінск: Беларусь, 2010. – С. 44–342.

2. Дайнека, Л. Назаві сына Канстанцінам: раман / Л. Дайнека. – Мінск: Літаратура і Мастацтва, 2010. – 448 с.

3. Лепешаў, І. Я. Фразеалагічны слоўнік беларускай мовы: у 2 т. Т. 2 / І. Я. Лепешаў. – Мінск: БелЭн, 1993. – 607 с.

4. Падаляк, Т. У. Аксіялогія сучаснай беларускай журналістыкі: аўтарэф. дыс. ... д-ра філал. навук: 10.01.10 / Т. У. Падаляк. – Мінск, 2019. – 49 с.

5. Потебня, А. А. Теоретическая поэтика / А. А. Потебня. – М.: Высш. шк., 1990. – 344 с.

УДК 811.161.3'04'373

НАЙМЕННІ З КАМΠΑНЕНТАМ “ПОДАТОКЪ”: АНАМАСІЯЛАГІЧНЫ АСПЕКТ

Макітрук С. М., навуковы супрацоўнік

*Цэнтр даследаванняў беларускай культуры, мовы і літаратуры
Нацыянальнай акадэміі навук Беларусі
Мінск, Рэспубліка Беларусь*

Анатацыя: у артыкуле разглядаюцца неаднаслоўныя старабеларускія найменні, якія называюць падаткі. Асаблівая ўвага звернута на бівербы з кампанентамі *податокъ*, што займаюць значнае месца сярод найменняў у старабеларускай літаратурна-пісьмовай мове. У анамасіялагічным аспекце гэтыя назвы разглядаюцца ўпершыню.

Ключавыя словы: падатак, бівербы, група слоў, анамасіялагічная структура, анамасіялагічная прымета.

NOUNS WITH THE "TAX" COMPONENT: ONAMOSIOLOGICAL ASPECT

Makitruk S. M., research associate

*Belarusian culture, language and literature research center of the
National Academy of Sciences of Belarus
Minsk, Republic of Belarus*

Summary: the article examines ambiguous old Belarusian names that refer to taxes. Special attention is paid to biverbs with tax components, which occupy a significant place among nouns in the Old Belarusian literary and written language. In the onomasiological aspect, these names are considered for the first time.

Keywords: tax, biverbs, group of words, onomasiological structure, onomasiological sign.

У лексічнай сістэме старабеларускай мовы багаты і разнастайны пласт складаюць назвы падаткаў, пошлін, плацяжоў і штрафаў. Гэтыя тэрміны абазначаюць паняцці, якія звязаны з рознымі формамі залежнасці насельніцтва, а таксама з сістэмай прававых норм і палажэнняў, што бытавалі ў ВКЛ і Рэчы Паспалітай на працягу XIV–XVIII стст. Калі ідзе размова пра падатковую сістэму, перш за ўсё маецца на ўвазе арганізацыйна-прававыя асновы: 1) дзяржаўныя і месныя органы кіравання, якія ўстанаўліваюць рэжым падаткаабкладання; 2) падатковую адміністрацыю; 3) нарматыўна-прававую аснову падаткаабкладання; 4) саму сістэму падаткаў, якія бяруцца на тэрыторыі пэўнай дзяржавы.

Сістэма падаткаў, пошлін і плацяжоў уяўляе сабой спіс фіскальных плацяжоў, якія ўстаноўлены і бяруцца на разнастайных узроўнях: агульнадзяржаўным, рэгіянальным і мясцовым. Напрыклад, агульнадзяржаўны падатак *струговое* “пошліна з кожнага судна за вываз тавараў за мяжу”; *городовщина* “падатак з гарадскога насельніцтва”, *покоморщина* “від падатку за арэнду памяшкання (коморы)”; *коневщина* “падатак за ўтрымання каня”, *дубацына* (*дубащина*) “падатак за перавоз тавараў на рачным судне”, *сходелное* “плата за адыход ад гаспадара-феадала”.

Канкрэтна колькасць падаткаў, плацяжоў, пошлін залежыць ад шэрагу абставін, сярод якіх істотнае месца займаюць эканамічныя разлікі. Склад падатковай сістэмы залежыць таксама не толькі ад эканамічнай палітыкі – гандлёвай, мытнай і г. д., але і ад шэрагу сацыёкультурных фактараў – гістарычных традыцый, узроўню падатковай культуры і да т. п.

Разглядаемая група слоў аб’ядноўвае як агульныя, родавыя найменні, так і відавныя. Першая катэгорыя слоў магла абазначаць увесь комплекс выплат. Так, лексема “податокъ” мела значэнне “падатак, устаноўленая законам рэгулярная выплата” і ў старабеларускіх помніках ахоплівала шырокае абагульненае паняцце рэгламентаваных дзяржавай (законам) абавязковых выплат: *податковъ ани поборовъ жадныхъ ... постановлать не маемъ бе³ зезволенья всигъ становъ* (Ст. 1588, 118). Аднак, апрача гэтага, найменне “податокъ” магло ўдакладняцца ў кантэксце. Часцей за ўсё адбы-

валася ўжыванне пры данай лексеме відавых назваў падаткаў: *податокъ волочный, господарский, местский, огородный, пляцовый, поголовный, подводный, посполитый, приватный, публичный, серебицизный, чоповый*. Як бачым, дэталізацыя агульнага значэння слова “податокъ” ярка праяўлялася пры далучэнні да яго азначэнняў, якія ў лексіка-семантычным плане выступалі як дыферэнцыраваныя прыметы і ў састаўных тэрмінах, утвораных такім шляхам, неслі асноўную сэнсавую нагрузку. Такія найменні маглі называць характар, назначэнне падатка, спосаб абкладання ім. Напрыклад, назначэнне – *податокъ господарский, местский, посполитый, приватный, публичный*; адзінка абкладання – *податокъ поголовный, подводный, чоповый*; характар – *податокъ серебицизный*.

Першая пісьмовая фіксацыя неаднаслоўных найменняў з кампанентам “податокъ” у старабеларускай літаратурна-пісьмовай мове, паводле звестак “Гістарычнага слоўніка беларускай мовы” [1], датуецца пачаткам XVI стагоддзя: *воеводе полоцькому ... дали и на вечность потве^рдили волостьку нашу в Полоцьком повете ... со ^сими служьбами и ^пода^тки волосными, и городовыми роботами* (ПГ, III, 7, 1506–1513).

У манаграфіі “Тыпы прадметных найменняў у мове старарускай дзелавай пісьменнасці” Т. Графімовіч вылучае пяць прымет, якія ўваходзяць у анамасіялагічную структуру вытворнага наймення: агентыўная, аб’ектная, нумаральна-тэмпаральная, пасесіўная, лакатыўная, і на іх аснове – пяць тыпаў вытворных найменняў (агентыўны, аб’ектны, нумаральна-тэмпаральны, пасесіўны і лакатыўны) [2, с. 55]. Зыходзячы з гэтай тыпалогіі прадметных найменняў, можна разглядаць бівербы з пункта погляду анамасіялогіі.

Лакатыўная абагульненая прымета паказвае на месца, канкрэтызаваная анамасіялагічная прымета называе месца як адзінку падаткаабкладання, прыватная анамасіялагічная прымета звязана з канкрэтнай назвай, якая матывуецца. Найменні *податокъ волосной* “падатак з воласці”, *податокъ местский* “падатак з горада”, *податокъ огородный* “падатак з агарода” і *податокъ пляцовый* “падатак з пляца” можна аднесці да лакатыўнага тыпу, бо ў гэтых спалучэннях азначэнне звязана з канкрэтнай назвай месца: воласць, агарод, месца (у значэнні “горад”), пляц: *воеводе полоцькому ... дали и на вечность потве^рдили волостьку нашу в Полоцьком повете ... со*

«сими служъбами и **подат**ки волосными ... (ПГ, III, 7, 1506–1513); мы ... тые люди и пустошицизны ... со всеми ихъ службами, и **податками** волочными и **огородными** ... **потвержаемъ** симъ нашимъ листомъ вѢчне ему (АВК, XIII, 10, 1508); Кгда посылали по сотниковъ, жебы шли за **пляцовыми податками**, Андрею Кирею и добышу дали осм. (ИЮМ, X, 61, 1695). Неаднаслоўнае найменне аб’ектнага тыпу з кампанентам **податокъ** ужывалася ў помніках старабеларускай дзелавой пісьменнасці побач з субстантыўным ўніверсам **пляцовое**: за **пляцовое** ... **золотыхъ триста** (ИЮМ, I, 127, 1681); **потвержаемъ** ему ... **ДавыдовГородокъ** ... з млыны и зъ их вымелки, а **посполитое** мовячи со всеми доходы (Пін., 7, 1499). А найменні **податокъ местский** і **податокъ огородный** ужываліся побач з сінанімічнымі назвамі з кампанентамі **поборъ** “падатак, часовая подаць” і **платъ** “грашовы або натуральны падатак”: **Ино маемъ тымъ попомъ и дьякону давати въ годъ ... по три копы грошей зъ волости наше съ побору мѢстского** (РПП, 321, 1502); **плату зъ волости идетъ по золотому, а съ огорода по три гроши, то вчинитъ огородного плату** полъ б копы и б грошей (АСД, I, 31, 1536).

Аб’ектная абагульненая прымета паказвае на аб’ект, канкрэтызаваная анамасіялагічная прымета – на тое, як прадмет атрымаў сваю назву па звязаным з ім аб’ектам дзеяння, прыватная анамасіялагічная прымета называе, што з’яўляецца аб’ектам. Напрыклад, аб’ектам абкладання ў падатковай сістэме маглі быць разнастайныя паняцці: мера вагі, даўжыні, г. зн. чым бралі плату або за што. “Калі праводзіць паралелі паміж агентыўным і аб’ектным тыпамі, то ў аб’ектным тыпе дзеянне важнае не само па сабе, а толькі ў сувязі з названым аб’ектам” [2, с. 89]. Да гэтага тыпу можна аднесці найменні **податокъ волочный** “падатак за карыстанне зямельным участкам”, **податокъ подводный** “падатак за фурманку”, **податокъ поголовный** “пагалоўны падатак, прыняты ў 1520 г. для абароны айчыны ад набегаў татар і для выкупу палонных з татарскай няволі”, **податокъ головный** і **податокъ поголовьщизный** “падатак ад кожнай асобы”, **податокъ серебщизный** “падатак, які плацілі серабром”, **податокъ чоповый** “падатак за выраб алкагольных напіткаў”: **мы... за его къ намъ вѢрную и николи нее омешканую службу... тые люди и пустошицизны со всеми ихъ службами, и податками волочными и**

огородными... подтверждаемъ симъ нашимъ листомъ вѢчне ему (АВК, XIII, 10, 1508); **податокъ поголовный** не съ повинности жадное, одно съ пилныхъ а великоважныхъ потребъ земьскихъ ... постановень и увалень есть (КПД, 358–359, 1565); на оборону ... зволниси на **податокъ головной** з мешчанъ и зъ сельскихъ людей, съ татаръ и зъ жидовъ музчизного и зъ невестего рожая (КПД, 839, 1566); мы росказали якъ тотъ **поголовьшчизный податокъ** з совитостью ... отъ каждого по пети копъ грошей отпраовати (КПД, 874, 1566); первшими часы таковыя **податки серебьшчизныи** ку потребе и обороне земьской выбраны бывали черезъ кого иньшого (КПД, 143, 1547); **податковъ чоповых** отъ шинковъ и отъ ремесниковъ платити не повинны (АЗР, III, 258, 1580). Неаднаслоўныя назвы лакатыўнага тыпу з кампанентам **податокъ** актыўна ўжываліся побач з субстантыўнымі ўнівербамі тыпу **головное, поголовное (поголовщина)** “падатак ад кожнай асобы”, **серебьшчизна, серебьшчина** “падатак, які плацілі серабром”, **чоповое** “падатак за выраб алкагольных напіткаў”: *Татарове ... отъ наймичокъ и челеди своее повинъни они тотъ податокъ поголовицину дати отъ кождое головы по три гроши* (КПД, 360, 1565); *дачь на насъ у нихъ некоторыхъ не имать ни серебьшчизны, ни ямцины, и никакихъ наметовъ на ихъ не метать, а ни вѢсчого, ни помѢрноого, ни повозного, никакихъ пошинъ нашимъ заказникомъ съ тыхъ людей не имать* (АЗР, I, 58, 1443); *не заплативши чопового ... горелку цалую брагу ... выробил. В чом я, видечы то, иж тот Тарас промытилсе, зараз есми послал слугу своего Илю Мошковица до войта ... просечы о вижа* (АВК, XXXVI, 374, 1582). Ужываліся таксама і некаторыя сінанімічныя бівербальныя найменні, напрыклад, **платъ волочный** “падатак за карыстанне зямельным участкам”: *кто зъ нихъ за оказанемъ слушного права отъ тыхъ платовъ волочныхъ вызволень и при земяхъ своихъ зоставленъ будетъ...* (АВК, XXIV, 185, 1555); **поборъ подводный** “падатак за фурманку”: *господарь его милость бачачи на то, ижъ большая половина и преднѢйшая всихъ становъ великого князьства на таковой поборъ подводный зволниси и поступила* (АЗР, III, 45, 1551); **поборъ чоповой** і **мыто чоповое** “падатак за выраб алкагольных напіткаў”: *Ко тому мыто чоповое, торговое, ярмарковое* (АСД, I, 36, 1536), *на со^{ме} ... ифалень есть ... поборъ земски^с, то есть лановы^с, шосовы^с,*

чоповы^s, при которомъ и сплавъ водъны^s ако здавна пры инъшыхъ универъсалехъ звыклъ бывати (КСЛ, 14, 1596).

Абагуленая анамасіялагічная прымета пасесіўнага тыпу паказвае на прыналежнасць, канкрэтызаваная падкрэслівае, каму належыць аб’ект (асобе/групе асоб/калектыву), а прыватная называе менавіта таго, каму належыць аб’ект. Найменні *податокъ господарский* “падатак на карысць гаспадара”, *податокъ посполитый* “грамадскі падатак”, *податокъ приватный* “грамадскі падатак” і *податокъ публичный* “грамадскі падатак” можна аднесці да пасесіўнага тыпу, бо ў такіх словазлучэннях часцей прыналежнасць выражалася прыметнікамі, якія паказвалі на карысць каго трэба было плаціць або з каго браліся грошы: ... *податокъ господарский* і *подачка господарская: волно ему ... того плячу вживати и податки господарские полнити* (ИЮМ, XXX, 8, 1577); *абы твоя милость даль намъ знати, вырозумевши, штобы выносило пенезей того посполитого податку* (Арх. ЮЗР, VIII–5, 74, 1552); *абы они... налагаемыхъ на ихъ тяжаровъ податковъ публичныхъ и приватныхъ, консистенцій жолнѣрскихъ... были уволены* (АЗР, V, 195, 1686). Найменне *податокъ госпорарский* ужывалася побач з сінанімічным бівербам *платъ господарский: тэ^{юс} платъ нашъ з’дрски^ю зме^юшаецса, и тэ^{юс} ты^ю которые мають данину чере^ю лист на^ю* (Ст. 1529–Ф, 40).

Такім чынам, у старабеларускай мове для называння розных відаў падаткаў ужывалася 15 неаднаслоўных найменняў з кампанентам *податокъ*. Прааналізаваны матэрыял дазваляе зрабіць выснову, што ў тэкстах старабеларускіх дзелавых помнікаў прадстаўлены тры тыпы вытворных найменняў: аб’ектны, лакатыўны, пасесіўны. Бівербы кожнага тыпу суадносяцца з назвай анамасіялагічнай прыметы, якая з’яўляецца матывавальнай для абазначэння падаткаў. Колькасныя паказчыкі ўжывання ў тэкстах XIV–XVIII стст. назваў штрафаў сведчаць, што найбольш значным пры матывацыі найменняў былі паняцці аб’екта (46 %), а менш значнымі прыналежнасці (27 %) і месца (27 %).

Гэтыя найменні займалі значнае месца ў лексічным складзе дзелавой пісьменнасці нашай мовы, бо ахоплівалі ўсе бакі тагачаснага жыцця беларускага народа. Далейшы лёс бівербаў з кампанентам *податокъ* не зусім аднолькавы: некаторыя назвы падаткаў фіксаваліся да канца XVII ст., а іншыя перасталі

занатоўвацца ў дзелавых пісьмовых помніках ўжо ў канцы XV ст. У сучаснай беларускай мове неаднаслоўныя назвы з кампанентам *податокъ* адышлі да пасіўнага слоўніка ў сувязі са знікненнем тых рэалій і паняццяў, што ляжалі ў аснове значэнняў гэтых слоў.

Список использованных источников

1. Гістарычны слоўнік беларускай мовы. – Вып. 1–37. – Мінск: Беларус. навука, 1982–2017.

2. Трофимович, Т. Г. Типы предметных наименований в языке старорусской деловой письменности: монография / Т. Г. Трофимович. – Минск: БГПУ, 2003. – 223 с.

УДК 811.161.3' 373. 43 (043.3)

ИНДИВИДУАЛЬНО-АВТОРСКИЕ НЕОЛОГИЗМЫ В БЕЛОРУССКОЯЗЫЧНЫХ ПОЭТИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ И ИХ РУССКОЯЗЫЧНЫЕ ЭКВИВАЛЕНТЫ

Мантур Е. Е., канд. филол. наук, доцент

*Белорусский национальный технический университет
Минск, Республика Беларусь*

Аннотация: в статье анализируются особенности перевода на русский язык индивидуально-авторских неологизмов в оригинальных и переводных произведениях белорусской поэзии. На основе анализа определяется степень соответствия/несоответствия переводческих оригинальных авторских новообразований.

Ключевые слова: индивидуально-авторский неологизм, степень соответствия/несоответствия оригиналу, полный эквивалент, грамматическое соответствие, частичный эквивалент, переводческие модификации.

THE AUTHOR'S INDIVIDUAL NEOLOGISMS IN BELARUSIAN POETRY AND ITS TRANSLATED EQUIVALENTS

Mantur E. E., ass. professor, Ph.D (in Philology)

Belarusian National Technical University

Minsk, Republic of Belarus

Summary: the peculiarities of translation of individual and author's neologisms in original and translated works of Belarusian poetry are analyzed in the article. Based on the analysis the degree of adequacy/inadequacy of the translation of original authors' neologisms is determined.

Keywords: the author's individual neologism, the degree of adequacy/inadequacy of the translation of original, precise equivalent, grammatical equivalent, partial equivalent, translation modifications.

Ярким свидетельством развития любого языка является его способность постоянно пополнять свой лексический состав новыми словами. Изучение новых лексических единиц – один из наиболее важных вопросов современной лингвистики. Новые слова, номинативные словосочетания, появившиеся в каком-либо языке в определенный конкретный период ее функционирования в языкознании принято называть неологизмами [1, с. 440] (от греч. neos новый и logos слово, понятие). К ним относятся и окказиональные слова, индивидуально-авторские неологизмы.

Традиционно под авторскими неологизмами в научной литературе понимают слова, созданные писателями, общественными деятелями в качестве выразительных средств только в определенном контексте. В подавляющем большинстве случаев они не получают широкого распространения, не входят в активный словарный состав языка. В научной литературе такие единицы идентифицируются как индивидуально-стилистические или авторские неологизмы, окказиональные слова, т. е. единицы, созданные «на случай» (от лат. *occasía* – «случай»). Незафиксированные в словарях, авторские неологизмы сохраняют свою новизну на гораздо большем временном отрезке, являются фактами речи только определенной личности или закрепляются только в определенном контексте – прежде всего

в художественных произведениях, т. е. принадлежат языку только отдельного автора-создателя [12, с. 57].

Для теории перевода индивидуально-авторские неологизмы представляют чрезвычайно богатый материал, поскольку требуют от переводчика высокого профессионального мастерства при передаче окказиональных слов на другой язык, тем более что в последнем не существует готовых словарных соответствий.

Перевод – это комплексный процесс. Для правильной и точной передачи текста оригинала нужно не только найти в языке перевода соответствующие слова с соответствующей смысловой и грамматической характеристикой. При этом также необходимо учитывать и стилистические факторы. Перевести – это значит передать правильно и полно средствами одного языка то, что уже передано ранее средствами другого языка.

Основная проблема при переводе индивидуально-авторских неологизмов связана с точным пониманием их значения. Авторский неологизм, семантика которого четко осознается, задача более простая, и решается она путем использования различных способов и приемов, прежде всего через словообразовательный и лексико-семантический анализ [11, с. 55].

При переводе важно сберечь оригинальные авторские лексемы, особенно тогда, когда они в произведении несут значительную смысловую нагрузку, помогают точно выразить мысль, создать неповторимый образ. Авторские неологизмы требуют от переводчиков большего внимания при выборе лексем-коррелятов, поскольку постоянно существует опасность потерять необходимую степень соответствия отображения этих слов в оригинальном произведении.

Источниками материала нашего исследования стали поэтические сборники Я. Купалы, Я. Колоса, Н. Гилевича, Р. Бородулина, В. Зуёнка, а также их русскоязычные переводы. На русский язык произведения этих поэтов переводили В. Артёмов, С. Городецкий, М. Исаковский, Д. Ковалев, Н. Кислик и т. д.

Среди авторских неологизмов, выявленных в переводах на русский язык можно выделить следующие группы переводческих эквивалентов по степени соответствия / несоответствия оригиналу:

1. В качестве соответствий в переводах авторских неологизмов белорусских поэтов на русский язык переводчики в подавляющем большинстве используют **полные эквиваленты** – полностью сов-

падающие структурные и семантические соответствия авторских неологизмов: *грызанёр* (крытык) – *грызопер* (критик); *мяккакрылы* (шолах) – *мягкоккрылы* (шорох); *пласамер* (слёзы вывучаць) – *пласомер* (слезы собирать); *светазор* (малюнкаў) – *светозор* (кисти) и др. (табл. 1).

Таблица 1

Полные эквиваленты

Белорусский оригинал	Перевод на русский язык
<p>– <i>А што гэта, дзедку мілы, Там снуецца над акном? Нейкі шолах мяккакрылы... Гэты замак – страшны дом!</i> Я. Колас [6, с. 60]</p>	<p>«<i>А что там, дедуся милый, Словно плещет над окном? Слышишь, шорох мягкоккрылы?»</i> <i>Этот замок – страшный дом!</i> Перевод Б. Иринина [7, с. 625]</p>

2. **Частичные эквиваленты** – соответствия, которые лишь частично передают значение и морфологическую структуру авторского новообразования: *ліставей* – *листва*; *песняспеў* – *напев*; *сонцагрэй* – *солнцек*; *тэлемалец* – *телевизор* и др. Следует отметить, что употребление частичных эквивалентов ведет к определенным семантическим потерям (табл. 2).

Таблица 2

Частичные эквиваленты

Белорусский оригинал	Перевод на русский язык
<p><i>Быў гадзіннік тэлемаляцам, Знаў праграму як два пальцы: Перакуліцца на бок – Пяць гадзін – кіно ды бокс.</i> В. Зуёнак [4, с. 14]</p>	<p><i>Звали тут часы Петра: «К телевизору пора!» От экрана Часов пять Было их не оторвать.</i> Переклад И. Бурсова [5, с. 55]</p>

3. При **грамматических соответствиях** лексическое значение оригинала сохраняется и передается словами другой морфологической принадлежности: *верасны* – *вереск*; *самалётавы* – *самолет*; *хвалебства* – *похвалит*; *ясніца* – *проясниться* и др. (табл. 3).

Грамматические соответствия

Белорусский оригинал	Перевод на русский язык
<i>То не шум баравы Шмідта ўвекапомніў, – Магілёў наш сівы Земляка ўспомніў. Я. Купала [8, с. 385]</i>	<i>То не шум боровой Зашумел в раздолье, Не напев вековой О великой воле. Перевод М. Исаковского [9, с. 86]</i>

4. Переводческие модификации (трансформации) в разной степени отражают содержание оригинального произведения. Они представлены немногочисленной группой. **Переводческие трансформации** – преобразования, с помощью которых можно осуществить переход от единиц оригинала к единицам перевода [10, с. 172].

Выделяются такие виды трансформаций, как морфолого-синтаксическая, лексико-синтаксическая.

При **морфолого-синтаксической трансформации** индивидуально-авторские неологизмы в русскоязычном произведении могут передаваться через сравнения. Так, например, переводчик заменяет прилагательное *святлісты* на *как светлый*, наречия *зімова*, *завейна* сравнениями *как зима*, *сурова*; *как ветка перед зимою* и др. (табл. 4).

Морфолого-синтаксическая трансформация

Белорусский оригинал	Перевод на русский язык
<i>У белай кофточцы шаўковай, І валасы – святлісты шоўк. Глядзіць разгублена наўкола: Н. Гілевіч [2, с. 24]</i>	<i>Она в нарядной кофте белой, Коса блестит, как светлый шелк. Вдруг огляделась оробело – Перевод В. Артёмова [3, с. 27]</i>

При **лексико-синтаксической трансформации** передача авторского неологизма осуществляется путем описания, объяснения при помощи словосочетаний: *азярняціць* – *кинуть зёрна*; *мінуласць* – *седая древность*; *небазор* – *даль небес*; *яснагляд* – *ясный взор* и др. (табл. 5)

Таблица 5

Лексико-синтаксическая трансформация

Белорусский оригинал	Перевод на русский язык
<i>Даваць парады не бяруся, А толькі ведаю адно: Калі ў мінулаці Беларусі Прасекчы добрае акно.</i> Н. Гілевіч [2, с. 220]	<i>Гадать о прошлом не берусь я, Но если б было мне дано В седую древность Беларусі Открыть волшебное окно –</i> Перевод В. Артёмова [3, с. 65]

5. При **функциональных заменах** применяемые переводчиком эквиваленты обозначают различные понятия, не имеющие с оригинальным новообразованием никакого сходства, ни смыслового, ни морфологического (табл. 6).

Таблица 6

Функциональные замены

Белорусский оригинал	Перевод на русский язык
<i>Ідзе гоман урачыста, Ідзе з хаты ў хату, Ідзе з песняй агнявістай Аб вялікім святу.</i> Я. Купала [8, с. 414]	<i>Гул идет из хаты в хату По земле свободной, Идет с песнею крылатой Праздник всенародный.</i> Перевод М. Сидоренкі [9, с. 156]

Применение функциональных замен объясняется собственным желанием переводчика, хотя это и не позволяет в полном объеме передать информацию оригинала.

Анализ перевода белорусских индивидуально-авторских неологизмов на русский язык показал преобладание эквивалентных средств, прежде всего полных и частичных совпадений, что можно объяснить значительной близостью двух языков. Переводческие трансформации, которые представлены немногочисленным количеством, передают общее смысловое значение авторских неологизмов, могут заменять новообразование в русскоязычном тексте словом, словосочетанием с более узким или широким значением.

В целом общий стиль переводимого текста и стиль оригинального произведения не расходятся в восприятии, а использованные переводчиком эквивалентные аналоги наиболее целесообразны для выражения определенного содержания и являются уместными для данного контекста.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Баханькоў, А. Я. Лексікалогія сучаснай беларускай літаратурнай мовы / А. Я. Баханькоў. – Мінск: Навука і тэхніка, 1994. – 463 с.
2. Гілевiч, Н. С. Выбраныя творы: у 2 т. Т. 1. Вершы, паэмы, п’есы / Н. С. Гілевiч. – Мінск: Маст. літ., 1991. – 478 с.
3. Гилевич, Н. С. Избранное: стихотворения, поэмы / Н. С. Гилевич. – М.: Худож. лит., 1987. – 423 с.
4. Зуёнак, В. Шапка-ўсёвідзімка: вершы / В. Зуёнак. – Мінск: Юнацтва, 1983. – 22 с.
5. Зуёнок, В. Солнечный клубочек: стихи, сказки, загадки / В. Зуёнок. – Мінск: Юнацтва, 1987. – 68 с.
6. Колас, Я. Збор твораў: у 20 т. Т. 9: паэма Сымон-музыка / Я. Колас. – Мінск: Беларус. навука, 2009. – 431 с.
7. Колас, Я. Собрание сочинений: в 4 т. Новая земля; Симон-музыкант: Поэмы. Т. 2 / Я. Колас. – М.: Худож. лит., 1951. – 450 с.
8. Купала, Я. Вершы. Паэмы. П’есы / Я. Купала. – Мінск: Харвест, 2012. – 704 с.
9. Купала, Я. Стихотворения 1904–1917. В 3 т. Т 1 / Я. Купала. – Мінск: Худож. лит., 1953. – 527 с.
10. Комиссаров, В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): учеб. для ин-тов и фак. иностр. языков / В. Н. Комиссаров. – М.: Высшая школа, 1990. – 253 с.
11. Мантур, А. Я. Аўтарскія неалагізмы і іх рускамоўныя перакладныя эквіваленты (на матэрыяле беларускай паэзіі ХХ пачатку ХХІ ст.). / А. Я. Мантур // Весн. БДУ. Сер. 4, Філалогія. Журналістыка. Педагагіка. – 2016. – № 3. – С. 54–60.
12. Прыгодзіч, М. Р. 3 гісторыі вывучэння аказіянальнай лексікі беларускай мовы / М. Р. Прыгодзіч // Слова ў кантэксце часу: да 80-годдзя праф. А. І. Наркевіча: зб. навук. прац. – Мінск, 2009. – С. 54–57.

УДК 821.161

**КАМП'ЮТАРНЫ ЖАРГОН У МОВЕ ІНЖЫНЕРА-
ПРАГРАМІСТА**

Мяцельскі А. А., старшы выкладчык

Беларускі нацыянальны тэхнічны ўніверсітэт

Мінск, Рэспубліка Беларусь

Анотацыя: у артыкуле разглядаецца ўжыванне камп'ютарнага жаргону ў мове сучаснага інжынера-праграміста. Вызначаны асноўныя праблемы канкурэнцыі камп'ютарнага слэнгу і беларускай літаратурнай мовы.

Ключавыя словы: камп'ютарны жаргон, жарганізмы, арго, слэнг, камп'ютарныя тэхналогіі, інжынер-праграміст.

**COMPUTER JARGON IN THE LANGUAGE OF A SOFTWARE
ENGINEER**

Metelsky A. A., senior lecturer

Belarusian National Technical University

Minsk, Republic of Belarus

Summary: the article discusses the use of computer jargon in the language of a modern software engineer. The main problems of competition between computer slang and the Belarusian literary language are identified.

Keywords: computer jargon, jargon, argot, slang, computer technology, software engineer.

У апошні час адзначаецца тэндэнцыя ўжывання ў мове моладзі асаблівых слоў і выразаў, якія адрозніваюцца ад агульнапрынятых нормаў з мэтай самасцвярджэння. Маладыя людзі пачынаюць ужываць у маўленні разнапланавую лексіку, да якой можна аднесці вульгарызмы, жарганізмы. Варта адзначыць, што іх ужыванне хутчэй носіць бяздумны, неўсвядомлены характар.

Тэрмін “жаргон” варта разумець як гаворку адносна адкрытай сацыяльнай ці прафесійнай групы, якая адрозніваецца ад агульнаўжывальнай мовы асаблівым складам слоў і выразаў. Гэтая

ўмоўная мова можа быць зразумелай толькі для асоб пэўнага асяроддзя, у ёй шмат штучных, часам умоўных слоў і выразаў [2, с. 80].

Жаргон імкнецца павялічыць тэмп маўлення, для гэтага ўжываюцца скарачэнні, скарачаныя словы, абрэвіятуры. Нават самі лінгвістычныя тэрміны “жаргон” і “арго” ўсё часцей сталі замяняцца больш кароткім – “слэнг”.

Аднак у цяперашні час назіраецца тэндэнцыя выхаду жаргону за рамкі яго прафесійных ці сацыяльных груп, з аднаго боку, і павелічэнне розніцы паміж літаратурным і слэнгавым маўленнем, з другога боку, што ў немалой ступені звязана з дэмакратызацыяй і нават “вульгарызацыяй” грамадскага жыцця. Жаргон выцясняе рэспектабельнае маўленне не без дапамогі сродкаў масавай інфармацыі і распаўсюджвання масавай культуры, якія накладваюць адбітак на мову ўсёй нацыі.

У XX стагоддзі адбылася тэхнічная рэвалюцыя, прыкметна паскорыўся тэмп жыцця, павялічыўся слоўнікавы запас, бо кожнаму новаму паняццю павінна адпавядаць як мінімум адно слова. Адпаведна, пашыраецца слоўнікавы запас жаргону, дадаліся тысячы новых слоў, якія адлюстравалі палітычныя і сацыяльныя перамены. Новыя словы ўзнікаюць і для таго, каб асвяжыць старыя паняцці.

Маладзёжны жаргон – асобая форма мовы. З пэўнага ўзросту многія з нас акунаюцца ў яе стыхію, але з часам як бы “вынырваюць” на паверхню літаратурнай гутарковай мовы. Сапраўды, нягледзячы на аб’ектыўнае існаванне маладзёжнага слэнгу, з’ява гэта не ўстаялася ў часе, яна з’яўляецца рухомай і зменнай, таму ёсць цяжкасці ў вывучэнні гэтай тэмы.

Гаворка, маўленне належаць да ліку найважнейшых для моладзі сфер жыццядзейнасці. Ад таго, як будуць складвацца адносіны, залежыць фарміраванне будучай асобы. Мова сучаснай моладзі прыводзіць да абурэння настаўнікаў, бацькоў, прадстаўнікоў старэйшага пакалення, якія востра рэагуюць на выразы, што рэжучь вуха.

Акрамя таго, жаргон можна сустрэць ў сродках масавай інфармацыі, пры праглядзе фільмаў, чытанні арыгінальных тэкстаў, слухаючы радыёперадачы або песні сучасных кампазітараў. Але галоўнае, што адбываецца, – гэта вызваленне мовы ад нормаў маралі. Бацькі ператвараюцца ў “шнуркі ў шклянцы”, дзяўчаты – у “чувіх”, “гёрл”, хлопцы – у “браценік”, “пацаны”. Гэтыя словы прыходзяць да нас з іншых моў, хутка прыжываюцца, актыўна выкарыстоўваюцца.

Камп'ютарныя тэхналогіі бурна развіваюцца з другой паловы ХХ стагоддзя, і, асабліва, масавае ўварванне з сярэдзіны 80-ых на наш рынак персанальных камп'ютараў унесла ў мову вялікую колькасць спецыяльных слоў і выказаў, багатую рознагаліновую тэрміналогію, напрыклад: *сеткавая карта, мікрапрацэсар, аперацыйная сістэма, фарматаванне, інсталяцыя, вінчэстар, піксель, дыялогавае акно*. Многія з гэтых тэрмінаў – англіцызмы, але ёсць і немалая колькасць слоў “айчыннага” паходжання.

Разам з навукай і вытворчасцю, звязанай з камп'ютарамі, на рынак праніклі і віртуальныя забавы: камп'ютарныя гульні. Добрая гульня – складаны арганізм, які патрабуе ад гульца пэўнага прафесіяналізму. Гульні разбіваюцца па тыпах, якія атрымліваюць спецыфічныя назвы, часта патрабуюць шмат спецыяльных тэрмінаў і правілаў для абазначэння розных гульнявых працэсаў: *квест, стратэгічная гульня, авіясімулятар, мультыплэер, дзэзматч, фраг*.

Як і ў любой прафесійнай “мове”, у асяроддзі інжынераў-праграмістаў ды і людзей, так ці інакш звязаных з камп'ютарамі, існуюць і неафіцыйныя абазначэнні тых ці іншых паняццяў, тое, што можна назваць прафесійным “арго” (або жаргонам).

Сярод асноўных спосабаў утварэння жарганізмаў выступае спосаб трансфармацыі якога-небудзь тэрміна, як правіла, полікампанентнага, або таго, які цяжка вымаўляецца.

Тут можна вылучыць:

1) скарачэнне: камп'ютар – *комп*, вінчэстар – *вінт*, макінтош – *мак*;

2) універбацыя: мацярынская плата – *маці*, стратэгічная гульня – *стратэгія*, ролевая гульня – *ралявік*, струйны прынтар – *струйнік*, 3D studio max – *тах*.

Як і ў прафесійнай мове інжынера-праграміста, у жаргоне шмат англійскіх запазычанняў. Часта гэта запазычанні з англійскага камп'ютарнага жаргону: *геймер* – ад англ. жарганізма *gamer* (прафесійны гулец у камп'ютарныя гульні); *смайлік* – смешны тварык, які ўяўляе сабой паслядоўнасць знакаў прыпынку (: –) ад англ. жарганізма *smiley*; *думер* – *doomer* (прыхільнік гульні *Doom*).

“Бацькамі” жарганізмаў могуць выступаць і прафесійныя тэрміны англійскага паходжання, якія ўжо маюць эквівалент у рускай мове: *хард драйв, хард дыск, цяжкі драйв* – *hard drive* (жорсткі дыск), *канэкт* – *to connect* (далучацца), *праграмер* – *праграмер* (праграміст), *юзар* (карыстальнік), *то клік* – *клікаць*.

Граматычнае засваенне беларускай мовай некаторых запазычанняў суправаджаецца іх словаўтваральнай русіфікацыяй: зіп (zip) – *зіпаваць, зазіпаваны, зіпоўскі*, юзар (user) – *юзерскі*.

Запазычанні, аднак, зусім не адзіная крыніца папаўнення слоўніка дадзенай лексічнай сістэмы. Некаторыя словы прыходзяць з жаргонам іншых прафесійных груп, да прыкладу аўтамабілістаў: *чайнік* (пачатковец карыстальнік), *рухавічок* (ядро, “рухавік” праграмы). Гэтае слова яшчэ і семантычна эквівалентна англійскаму аналогу engine (рухавік). Часам працэсар камп’ютара называюць *маторам*, а сам камп’ютар – *машынай*.

Слова *глюк* і словаўтваральны рад ад яго шырока ўжываюцца ў маладзёжным жаргоне, атрымліваюць значэнне “непрадбачаных памылак у праграме або некарэктнай рабоце абсталявання”.

Вельмі прадуктыўны спосаб метафарызацыі. З яго дапамогай былі арганізаваны такія словы, як: *блін* – СД дыск, *пацук* – мыш савецкай вытворчасці, *рэаніматоар* – спецыяліст або набор спецыяльных праграм па “выкліку з комы” камп’ютара, праграмае забеспячэнне якога сур’ёзна пашкоджана і ён не ў стане нармальна функцыянаваць.

Шматлікія дзеяслоўныя метафары: *тармазіць* – вельмі павольная работа праграмы або камп’ютара, *зносиць* або *забіваць* – выдзяляць інфармацыю з дыска.

Цікавы рад сінонімаў, звязаных з працэсам парушэння нармальнай работы камп’ютара, калі ён не рэагуе ні на якія каманды, акрамя кнопкі reset. Пра такія камп’ютар кажуць, то ён *павіс, завіс, упаў, наваліўся*. Хоць слова *завісанне* (адбылося завісанне, у выпадку завісання) цяпер ужо можна выключыць з жарганізмаў – яно афіцыйна ўжываецца як тэрмін.

Гэта не адзіны прыклад наяўнасці сінонімаў ў лексіцы жаргону, яшчэ варта адзначыць: камп’ютар – *тачка* – *апарат* – *комп* – *машына*, вінт – *хард драйв* – *хард дыск* – *цяжкі драйв*.

Прадстаўлены і спосаб метаніміі ў працэсе ўтварэння жарганізмаў на прыкладзе слова *жалеза* – у значэнні “камп’ютар, складнікі камп’ютара”, *кнопкі* – у значэнні “клавіятура”.

Можна сустрэць прыклады фразеалагізмаў, матывацыя сэнсу ў якіх зразумелая толькі дасведчанаму: *сіні экран смерці* (тэкст паведамлення пра памылку Windows на сінім фоне перад завісаннем), *камбінацыя з трох пальцаў* ці *паслаць на тры пальцы* (Ctrl-alt-delete –

экстранае зняцце любой запушчанай праграмы), *таптаць батоны* (працаваць на клавіятуры button – кнопкі).

Асаблівае месца ў камп’ютарным жаргоне займаюць словы, якія не маюць семантычнай афарбоўкі. Яны знаходзяцца ў дачыненні да частковай аманіміі з некаторымі агульнанароднымі словамі (марфафанетычныя супадзенні): *лазар* – лазерны прынтар, *вакса* – аперацыйная сістэма VAX, *пянюх* – Pentium, *квак* – гульня Quake.

Многія словы камп’ютарнага жаргону ўтвараюцца па словаўтваральных мадэлях, прынятых у беларускай мове. Прадуктыўным з’яўляецца суфіксальны спосаб: *лятал-к-і*, *стралял-к-і*, *брадзіл-к-і*, *сідз-юк* (кампакт дыск або ўстройства для чытання кампакт дыскаў), *піс-юк* (PC).

Цікавы своеасаблівы фальклор камп’ютаршчыкаў, у якім тэрміналагічная лексіка ўжываецца ў шырокім пераносным сэнсе. Напрыклад, *can’t open* – адмова ад выканання якой-небудзь просьбы. (Паведамленне камп’ютара аб немагчымасці здабывання якога-небудзь файла).

Перазагрузка – скажа камп’ютаршчык, калі ён праз стому аказваецца не ў стане ўспрымаць паступаючую інфармацыю.

Часта можна сустрэць жарты, анекдоты, каламбуры, спецыфічныя менавіта для камп’ютаршчыкаў: вось прыклады з вядомай гульні ГЭГ: *карпарацыя Macrohard* (антонім слова Microsoft), *Гела Бейтс* – (інверсія імя і прозвішча кіраўніка фірмы Microprose Біла Гейтса), “*Гары спаў, але ён ведаў, што па першым шчоўканні мышы ён прагнецца*”.

Такім чынам, можна зрабіць выснову, што слэнг на сённяшні дзень уяўляе сабой досыць своеасаблівую і спецыфічную моўную адзінку. Камп’ютарная жаргонная лексіка актыўная дынамічная сістэма, што абумоўлена незвычайна хуткім прагрэсам камп’ютарных тэхналогій. Відавочна, жаргонная лексіка адлюстроўвае ўсе працэсы, якія адбываюцца ў грамадстве, у тым ліку і самыя непажаданыя. Адзін з такіх працэсаў, на жаль, – зніжэнне агульнай культуры маўлення інжынера-праграміста.

Спіс выкарыстаных крыніц

1. Береговская, Э. М. Молодежный сленг: формирование и функционирование / Э. М. Береговская // Вопросы языкознания. – 1996. – № 3. – С. 32–41.
2. Грачёв, М. А. Арготизмы в молодежном жаргоне / М. А. Грачёв // Русский язык в школе. – 1996. – № 1. – С. 78–85.

УДК 81'373+811.161.3:004

ФАРМІРАВАННЕ І РАЗВІЦЦЁ БЕЛАРУСКАЙ СПЕЦЫЯЛЬНАЙ ЛЕКСІКІ Ў ГАЛІНЕ СУЧАСНАЙ ІНФАРМАТЫКІ І КАМП'ЮТАРНЫХ ТЭХНАЛОГІЙ

Пятрова Н. Я., канд. філал. навук, дацэнт,

*Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт інфарматыкі і радыёэлектронікі
Мінск, Рэспубліка Беларусь*

Анатацыя: у артыкуле разглядаецца фарміраванне і развіццё беларускай спецыяльнай лексікі ў галіне інфарматыкі і камп'ютарных тэхналогій. Вызначаны асаблівасці такіх лексем у сучаснай беларускай мове.

Ключавыя словы: спецыяльная лексіка, тэрмін, прафесіяналізм, номен, запазычанне, сфера інфарматыкі і камп'ютарных тэхналогій.

FORMATION AND DEVELOPMENT OF THE BELARUSIAN SPECIAL VOCABULARY IN THE FIELD OF MODERN COMPUTER SCIENCE AND COMPUTING TECHNIQUES

Petrova N. E., ass. professor, Ph.D (in Philology)

*Belarusian State University of Informatics and Radioelectronics
Minsk, Republic of Belarus*

Summary: the article discusses the formation and development of the Belarusian special vocabulary in the field of computer science and computing techniques. The features of such lexemes in the modern Belarusian language are determined.

Keywords: special vocabulary, term, professionalism, nomen, borrowing, the field of computer science and computer technology.

Праблема даследавання тэрміналогіі ў галіне інфарматыкі, вылічальнай тэхнікі, інфармацыйных тэхналогій з’яўляецца актуальнай у першую чаргу таму, што любая мова ўвесь час знаходзіцца ў стане развіцця і пераўтварэння. У гэтым працэсе вялікую ролю адыгрываюць змены, якія адбываюцца ў сучаснай інфармацыйнай прасторы і свеце камп’ютарных тэхналогій. Хуткае развіццё інфарматыкі ў наш час спрыяе пастаяннаму папаўненню тэрміналагічнага слоўніка мовы, які патрабуе даследавання і апісання. У выніку інфармацыйнага выбуху, велізарнага патоку разнастайнай навуковай інфармацыі, адбыўся так званы “тэрміналагічны выбух” – рэзкае павелічэнне колькасці новых спецыяльных слоў. Разам з тым, спецыяльная лексіка сучаснай беларускай мовы ў сферы інфарматыкі і вылічальнай тэхнікі не мае сістэматызаванага апісання, якое адпавядала б узроўню развіцця навукі і тэхнікі.

З’яўленне вылічальных машын не магло не адбіцца на лексічным складзе мове. Тэрміналогія ў галіне інфарматыкі была сфарміравана ў адпаведнасці з прынцыпамі распрацоўшчыка архітэктуры ЭВМ Д. Неймана (1946) па аналогіі з лексікай, якая апісвае функцыянаванне чалавечага мозга (у камп’ютара, як і ў чалавека, ёсць памяць, месца галоўнага мозга займае працэсар і т. п.) [1].

Першае пакаленне ЭВМ з часам значна змянілася не толькі архітэктурна, але і функцыянальна. Гэта істотна паўплывала на спецыяльную лексіку ў сферы інфарматыкі і камп’ютарных тэхналогій. Падчас з’яўлення другога пакалення ЭВМ актыўна развіваліся мовы праграмавання. У 70-х гг. у СССР пачалі вырабляцца першыя ЭВМ па амерыканскай мадэлі. Персанальны камп’ютар з’явіўся ў 1976 годзе, пасля адкрыцця мікрапрацэсара ў 1971 годзе. З гэтага часу ў рускую мову пачынае ўваходзіць усё больш і больш англійскіх слоў, звязаных са сферай інфарматыкі і вылічальнай тэхнікі. Паступова праз рускую мову такія найменні пашыраюцца і ў беларускай мове.

Развіццё і распаўсюджванне інфармацыйных тэхналогій за апошні час дасягнула неймавернага ўзроўню. Калі яшчэ ў 1994 годзе аб’ём продажу камп’ютарнай тэхнікі ацэньваўся ў 1,5 млрд даляраў, то ўжо ў 2000-м годзе гэтыя даныя пераадолелі адзнаку ў

37 млрд даляраў. У 2017 г. вытворцы выпусцілі звыш за 262,5 млн камп'ютараў. У 2020 годзе, паводле дадзеных даследчай кампаніі IDC, аб'ём сусветнага рынку персанальных камп'ютараў дасягнуў 302,6 млн прылад, павялічыўшыся на 13,1 % у параўнанні з 2019-м. Тэмпы росту падняліся амаль у 5 разоў у першую чаргу з прычыны пандэміі COVID-19, з-за якой людзі сталі часцей вучыцца і працаваць дыстанцыйна, што павялічыла патрэбу ў персальнай тэхніцы [2]. У сувязі з хуткім развіццём камп'ютарных тэхналогій тэрміналагічныя слоўнікі інфарматыкі і вылічальнай тэхнікі сучасных моў свету няспынна развіваюцца.

Са з'яўленнем камп'ютара і такой сферы навукі і тэхнікі, як інфарматыка і вылічальная тэхніка, у беларускай мове сфарміраваўся спецыяльны пласт слоў. Беларусакая тэрміналогія ў гэтай галіне з'яўляецца арганічнай часткай агульнай беларускай навуковай тэрміналогіі і ўтварае асобную падсістэму, якая вызначаецца адметнымі лінгвістычнымі асаблівасцямі. Найперш гэта запазычаны характар спецыяльных слоў, прычым большасць лексем паходзіць з англійскай мовы. Працэс запазычання адбываецца двума шляхамі: а) непасрэдна з мовы-крыніцы ў беларускую мову; б) з мовы-крыніцы праз рускую мову ў беларускую [3, с. 638].

Спецыфічнай рысай беларускай спецыяльнай лексікі ў галіне інфарматыкі і камп'ютарных тэхналогій з'яўляецца і наяўнасць у яе складзе, акрамя тэрмінаў, наменклатуры і прафесіяналізмаў [4, с. 70]. Прафесіяналізмы – гэта словы і выразы, якія выкарыстоўваюць паміж сабой прадстаўнікі якой-небудзь прафесіі. Функцыянуюць такія назвы пераважна ў вусным маўленні. Напрыклад, у сферы інфарматыкі і камп'ютарных тэхналогій можна сустрэць наступныя прафесіяналізмы: *жалеза* (апаратная частка камп'ютара), *юзар* (чалавек, які добра асвоіў камп'ютар, праграму), *халат* (антывірус), *раяль* (клавіятура), *пень* (пентыум), *мазгі* (аператыўная памяць), *мыла* (электронная пошта), *кодар* (праграміст), *інфа* (інфармацыя), *вінда* (аперацыйная сістэма Windows), *адмін* (адміністратар) і інш.

У адрозненне ад тэрмінаў, якія з'яўляюцца афіцыйнымі назвамі паняццяў і замацоўваюцца ў слоўніках і навуковай літаратуры, прафесіяналізмы распаўсюджаны пераважна ў гутарковай мове. Так, у навуковай літаратуры будзе выкарыстана афіцыйная назва *камп'ютар*, але паміж сабой спецыялісты ў галіне інфарматыкі

могуць карыстацца такой скарачанай назвай гэтага прыстасавання, як *комп*. Такім чынам, прафесіяналізмы выступаюць у якасці размоўных эквівалентаў тэрмінаў [5, с. 359].

Прафесіяналізмы актыўна ўжываюцца ў сферы інфарматыкі, вылічальнай тэхнікі, праграмавання, інфармацыйных тэхналогій, паколькі выкарыстанне такіх лексічных адзінак у маўленні значна аблягчае прафесійныя зносіны, дазваляе кампактна і сцісла перадаць інфармацыю. Акрамя гэтага, прафесіяналізмы здольны “выражаць іранічна-жартаўлівыя адносіны, што асабліва цэнніцца моладзевым кантынгентам” [6, с. 75]. Праца ў сферы інфарматыкі, камп’ютарных тэхналогій у большасці манатонная і аднастайная, патрабуе канцэнтрацыі ўвагі на працягу ўсяго працоўнага дня, мозг праграміста пастаянна нагружаны, таму натуральна, што прадстаўнікі гэтай сферы шукаюць пэўнага палягчэння ў сваёй дзейнасці.

Адметную частку спецыяльнай лексікі складаюць наменклатурныя назвы (наменклатура), або номены. У адрозненне ад тэрмінаў і прафесіяналізмаў, наменклатура толькі этыкетуе прадметы і рэчы, якія ўжываюцца ў навуцы, тэхніцы, вытворчасці. Адпаведна, наменклатурныя адзінкі – гэта фактычна толькі назвы-этыкеткі для некаторых спецыяльных аб’ектаў. Практычна кожная галіна навукі мае сваю наменклатуру найменняў, існуе таксама наменклатура розных прафесій, пасад і званняў. Напрыклад, *мова праграмавання* – тэрмін; *джава, дэлфі, паскаль, рубі, сі, фартран* – номены. Паводле Вікіпедыі існуе больш за 2500 моў праграмавання, таму натуральна, што номенаў у сферы інфармацыйных тэхналогій шмат. Яшчэ прыклады: *операцыйная сістэма* – тэрмін; *Віндаўз, Лінукс, Сялярыс, Эпл, Юнікс* – номены; *пошукавая сістэма* – тэрмін; *Байду, Бінг, Гугл, Хром, Яндэкс, Яху* – номены [7, с. 60].

Даследчыца М. Свістунова адзначае і такую асаблівасць беларускай тэрміналогіі ў галіне інфарматыкі і вылічальнай тэхнікі, як існаванне фактычна ў двух варыянтах, адзін з якіх заснаваны на нормах сучаснай беларускай літаратурнай мовы, а другі – узыходзіць да Б. Тарашкевіча і яго знакамітай граматыкі. Менавіта такі правапіс актыўна ўжываецца ў беларускамоўным сегменце Інтэрнэта Байнэце [8, с. 75].

Актыўнае выкарыстанне тэрміналагічных адзінак уласнабеларускага і інтэрнацыянальнага паходжання з арыентацыяй на словаўтваральныя сродкі беларускай мовы – тыповы падыход у беларус-

кай спецыяльнай лексіцы інфарматыкі і камп’ютарных тэхналогій, прычым назіраецца імкненне да міжнароднай стандартызацыі і ўніфікацыі паняццёвага апарату. Гэта дазваляе замацоўваць у слоўніку як уласнамоўныя, так і прынятыя сусветнай практыкай спецыяльныя найменні.

У канцы XX ст. – пачатку XXI ст. выйшлі з друку перакладныя руска-беларускія слоўнікі тэхнічнай тэрміналогіі, куды ўвайшлі асобныя лексемы з галіны інфарматыкі і вылічальнай тэхнікі, напрыклад, двухтомны “Русско-белорусский политехнический словарь”, склад. І. Л. Бурак (1998), “Современный русско-белорусский политехнический словарь”, склад. А. Н. Булыка (2007), “Руска-беларускі навукова-тэхнічны слоўнік” А. М. Савіцкай і інш. Вялікі ўклад у развіццё беларускай тэрміналогіі ў сферы інфарматыкі і вылічальнай тэхнікі зрабіў вучоны ў галіне эканамічнай інфарматыкі Мікалай Іванавіч Савіцкі. Ён падрыхтаваў “Тлумачальны слоўнік па інфарматыцы” (2009), у якім аўтар змясціў больш за 3000 слоў. Гэты слоўнік з’яўляецца вынікам асабістай працы даследчыка ў Беларускай дзяржаўнай эканамічнай універсітэце.

Важнай з’явай у развіцці беларускай тэрміналогіі ў галіне інфарматыкі і вылічальнай тэхнікі з’явілася выданне і наступных слоўнікаў: “Інфарматыка. Беларуска-рускі тэрміналагічны слоўнік” (пад рэд. А. І. Паўлоўскай, 1996 г.); “Руска-беларуска-англійскі слоўнік па інфарматыцы” (М. Савіцкі, 1992 г.); “Русско-белорусский словарь по микроэлектронике” (сост. Э. А. Матсон, 1990 г.); “Тлумачальны руска-англа-беларускі слоўнік па інфарматыцы” (пад рэд. М. К. Бузы, 1994 г.); “Руска-беларускі слоўнік па радыё-тэхніцы, вылічальнай тэхніцы і сувязі” (П. П. Урбанавіч, 1998 г.) і інш. Акрамя гэтага, у канцы XX ст. выйшлі асобныя падручнікі на беларускай мове, напрыклад: “Тэкставы рэдактар ЛЕКSIKON” (М. І. Савіцкі, 1993 г.); “Інтэграваны пакет WORKS для рашэння эканамічных і тэхнічных задач” (В. М. Ганчароў, 1995 г.); “Эканамічная інфарматыка і вылічальная тэхніка” (М. І. Савіцкі, 1996 г.); “Арыфметычныя і лагічныя асновы лічбавых аўтаматаў” (П. П. Урбанавіч, 1999 г.); “Метады праграмавання і інфарматыка” (Г. А. Расолька і інш., 2013); “Алгарытмы апрацоўкі даных” (Г. А. Расолька і інш., 2013) і інш.

У XXI стагоддзі асобныя беларускія лінгвісты распрацоўваюць такія цікавыя накірункі, як даследаванне беларускай інтэрнэт-

тэрміналогіі і інтэрнэт-дыскурсу. Можна назваць працы А. А. Барковіча “Інтэрнэт-тэрміналогія: асаблівасці функцыянавання ў беларускай мове” (2014 г.); М. І. Свістуновой “Беларуская ІТ-тэрміналогія ў Інтэрнэце: памылкі і варыянты” (2020 г.); А. А. Барковіча “Сацыялінгвістычная спецыфіка беларускага інтэрнэт-дыскурсу” (2018 г.) і інш.

Такім чынам, беларуская спецыяльная лексіка ў галіне інфарматыкі і камп’ютарных тэхналогій працягвае няспынна развівацца і папаўняцца, у першую чаргу з англійскай мовы праз рускую. Разам з тым, у беларускай лексікаграфіі назіраецца недахоп тэрміналагічных слоўнікаў (перакладных, тлумачальных і інш.) у сферы сучаснай інфарматыкі, паколькі лексікаграфічныя крыніцы хутка губляюць сваю актуальнасць і не паспяваюць фіксаваць змены ў лексічным складзе гэтай галіны.

Список использованных источников

1. Мокрогуз, Е. Д. Компьютерная терминология / Е. Д. Мокрогуз [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompyuternaya-terminologiya>. – Дата доступа: 16.02.2023.

2. Компьютеры (мировой рынок) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.tadviser.ru/index.php/Статья:Компьютеры\(мировойрынок\)#](http://www.tadviser.ru/index.php/Статья:Компьютеры(мировойрынок)#). – Дата доступа: 16.02.2023.

3. Муравіцкая, А. М. Камп’ютарная тэрміналогія: асаблівасці функцыянавання ў беларускай мове / А. М. Муравіцкая // Роль женщины в развитии современной науки и образования: сборник материалов Международной научно-практической конференции, 17–18 мая 2016 г., Минск / БГУ; редкол.: И. В. Казакова, А. В. Бутина, И. В. Олюнина. – Минск: БГУ, 2016. – С. 638–640.

4. Свістунова, М. І. Інфарматыка і вылічальная тэхніка / М. І. Свістунова // Беларуская мова. Прафесійная лексіка. Прыродазнаўства: вучэбны дапаможнік для ВНУ / пад рэд. М. Р. Прыгодзіча, У. І. Куліковіча. – Мінск: РІВШ, 2015. – С. 55–82.

5. Пятрова, Н. Я. Прафесіяналізмы ў маўленні інжынерапраграміста / Н. Я. Пятрова, Я. Д. Ягаўдзік // Актуальные вопросы современной лингвистики и методики преподавания иностранных языков: материалы Международной научно-практической

конференции, посвященной 180-летию Белорусской государственной сельскохозяйственной академии / редкол.: А. С. Чечёткин (отв. ред.) [и др.]. – Горки: БГСХА, 2020. – С. 358–360.

6. Свістунова, М. І. Інфарматыка і вылічальная тэхніка / М. І. Свістунова // Беларуская мова. Прафесійная лексіка. Прыродазнаўства: вучэбны дапаможнік для ВНУ / пад рэд. М. Р. Прыгодзіча, У. І. Куліковіча. – Мінск: РІВШ, 2015. – С. 55–82.

7. Пятрова, Н. Я. Навучанне беларускай мове ў межах курса “Беларуская мова (прафесійная лексіка)”. Інфармацыйныя тэхналогіі / Н. Я. Пятрова, Я. Д. Ягаўдзік // Роднае слова. – 2020. – № 4. – С. 59–63.

8. Свістунова, М. І. Інфарматыка і вылічальная тэхніка / М. І. Свістунова // Беларуская мова. Прафесійная лексіка. Прыродазнаўства: вучэбны дапаможнік для ВНУ / пад рэд. М. Р. Прыгодзіча, У. І. Куліковіча. – Мінск: РІВШ, 2015. – С. 55–82.

УДК 811.161.3'246.2

ПРАПАВЕДНІЦКІ ПАДСТЫЛЬ ЯК АДНА З РАЗНАВІДНАСЦЕЙ КАНФЕСІЙНАГА СТЫЛЮ СУЧАСНАЙ БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ

Савіцкая І. У., канд. філал. навук, дацэнт
Беларускі нацыянальны тэхнічны ўніверсітэт
Мінск, Рэспубліка Беларусь

Анотацыя: у артыкуле прааналізаваны асаблівасці прапаведніцкага падстылю канфесійнага функцыянальнага стылю сучаснай беларускай мовы. Вызначаны тэматыка, кампазіцыя і асноўныя характарыстыкі розных жанраў прапаведніцкага падстылю, а таксама спецыфіка іх функцыянавання ў рэлігійнай дзейнасці.

Ключавыя словы: канфесійны стыль, прапаведніцкі падстыль, прапаведзь, пасланне, духоўная гутарка.

PREACHING SUB-STYLE AS ONE OF THE VARIETIES OF THE CONFESSIONAL STYLE IN THE MODERN BELARUSIAN LANGUAGE

Savitskaya I. V., ass. professor, Ph.D (in Philology)

Belarusian National Technical University

Minsk, Republic of Belarus

Summary: the article analyses the features of the preaching sub-style of the confessional functional style in the modern Belarusian language. The topic, composition and main characteristics of various genres of preaching sub-style, as well as the specifics of their functioning in religious activity are defined.

Keywords: confessional style, preaching sub-style, sermon, epistle, spiritual conversation.

Прапаведніцкі падстыль з'яўляецца адной з разнавіднасцей канфесійнага стылю сучаснай беларускай мовы. Сцвярджэнне і распаўсюджванне веры, распаўсюджванне рэлігійных ісцін – галоўная яго мэта.

Гэты падстыль выкарыстоўваецца ў маўленні святароў, што настаўляюць вернікаў на выкананне хрысціянскіх дабрачыннасцей і пазбяганне грахоў, на імкненне да праведнасці. Ён мае прыкметы, якімі канфесійны стыль адрозніваецца ад іншых стыляў сучаснай беларускай мовы:

1) частковае функцыянальнае падабенства з публіцыстычным стылем, паколькі прысутнічае момант агітацыйнай накіраванасці пры адсутнасці вялікай інфарматыўнасці. Так, прапаведуючы Слова Божа, святары імкнуцца ўздзейнічаць на свядомасць слухачоў і пераканаць іх у існаванні няўхільных рэлігійных ісцін, якімі павінен кіравацца кожны чалавек у паўсядзённым жыцці;

2) наяўнасць вялікай колькасці слоў і выразаў, якія належаць да высокага стылю (архаізмы, біблейзмы, царкоўнаславянізмы), а таксама лексем, якія абазначаюць спецыфічныя рэлігійныя паняцці;

3) частотнасць постпазіцыйных азначэнняў-прыметнікаў;

4) нанізванне аднатыпных сінтаксічных канструкцый.

Прапаведніцкі падстыль рэалізуецца ў розных жанрах: прапаведзь, пасланне, духоўная гутарка. Усе яны ствараюцца святарамі ў апоры на кананічныя тэксты і тэксты вядомых рэлігійных дзеячоў.

З усіх жанраў найбольш значным і распаўсюджаным з’яўляецца *пропаведзь*. Гэта вусны жанр рэлігійнай камунікацыі, які арыентаваны на нормы кніжнага маўлення, хаця пазней можа быць і апублікаваны. Пропаведзь узнікла адначасова з рэлігійным вучэннем і з’яўляецца другаснай адносна Адкрыцця. “Калі Адкрыццё – гэта інфармацыйны «першапачатковы» рэлігіі, то пропаведзь – гэта пачатак жыцця вучэння сярод людзей (у іх святомасці і рэлігійнай камунікацыі)” [1, с. 150].

Сёння існуюць розныя яе азначэнні. У шырокім сэнсе пропаведзь вызначаецца як жанр канфесійных зносін. У хрысціянстве пропаведзь – гэта “павучальная гаворка, звернутая да прыхаджан, якую святар абвяшчае пасля літургіі” [2, с. 515]. В. А. Прахвацілава дае такое вызначэнне пропаведзі: “Гэта маўленне рэлігійна-павучальнага характару, з якім святар звяртаецца да вернікаў падчас богаслужэння” [3, с. 123]. Н. М. Розанава пад пропаведзю разумее “асноўны жанр царкоўнага красамоўства: пераканаўчае павучальнае слова святара, якое вымаўляецца з царкоўнага амвона (месца перад алтаром) і звернута да паствы – людзей, якія прыйшлі ў царкву маліцца і ўспрымаць Слова Божае” [4, с. 344]. Як бачым, у розных азначэннях падкрэсліваецца рэлігійная сфера святомасці, у якой рэалізуецца пропаведзь, а таксама яе павучальны характар.

У хрысціянстве жанр пропаведзі першапачаткова прадстаўлены ў Евангеллі – гэта Нагорная пропаведзь Ісуса Хрыста. Своеасаблівае гэтага тэксту заключаецца ў тым, што ён, з аднаго боку, уяўляе сабой Адкрыццё, г.зн. Слова Божае, з другога боку – пропаведзь, г. зн. тлумачэнне рэлігійных ісцін:

Вы чулі, што сказана продкам: “Ня чыні пералюбу”. А Я вам кажу, што кожны, хто глядзіць на жанчыну з пажадаю, ужо ўчыніў пералюб зь ёю ў сэрцы сваім. Калі ж правае вока спакушае цябе, вырві яго і кінь ад сябе; бо лепей табе, каб загінуў адзін з чэласаў тваіх, а ня ўсё цела тваё было ўкінута ў геену. І калі правая рука спакушае цябе, адатні яе і кінь ад сябе; бо лепей, каб загінуў адзін з чэласаў тваіх, а ня ўсё цела тваё было ўкінута ў геену (Мц. 5:27–30).

Ня збірайце сабе скарбаў на зямлі, дзе моль і ржа нішчаць і дзе злодзеі падкопваюцца і крадуць; а збірайце сабе скарбы на небе,

дзе ні моль, ні ржа ня знішчаюць і дзе злодзеі не падкопваюцца і ня крадуць; бо дзе скарб ваш, там будзе і сэрца ваша (Мц. 6:19–21).¹

Нагорная пропаведзь, на думку Т. В. Іцковіч, “дазваляе ўявіць некаторыя рысы раннехрысціянскага прапаведніцтва: сусветны і эсхаталагічны маштаб пропаведзі; падкрэслена някніжны, вусны характар, выразнасць запэўнівальнага маўлення; камунікатыўна-рытарычная сіла і майстэрства” [5, с. 117]. Запісаная апосталамі Нагорная пропаведзь з’яўляецца “квінтэсэнцыяй Новага Запавету, уключаючы ў сябе ўсе асноўныя тэзісы вучэння” [5, с. 85]. Перад асноўным тэкстам гэтай пропаведзі ідзе ўступ, дзе ключавым словам выступае дзеяслоў *вучыў*, які і адлюстроўвае галоўную інтэнцыю любой пропаведзі – навучыць: *Убачыўшы люд, Ён узышоў на гару; і калі сеў, прыступілі да Яго вучні Ягоныя. І, адкрыўшы вусны Свае, Ён вучыў іх, кажучы...* (Мц. 5:1–2).

Існуюць два асноўныя тыпы класіфікацыі пропаведзі:

1) па характары і ролі ў літургіі: пропаведзь на царкоўныя святы, на ўрыўкі з Евангелля, якія чытаюцца за богаслужэннем;

2) па змесце: багаслоўскія, маральна-практычныя.

Даволі блізкім да пропаведзі з’яўляецца яшчэ адзін жанр прапаведніцкага падстылю – *пасланне*. Пасланне – гэта зварот Патрыярха да народа ў дзень вялікага царкоўнага свята. Такімі святамі з’яўляюцца перш за ўсё Нараджэнне Хрыстова і Уваскрасенне Хрыстова. Напрыклад, Пасхальнае пасланне мітрапаліта Мінскага і Заслаўскага Веніяміна, Патрыяршага Экзарха ўсяе Беларусі, архіпастырам, свяшчэннаслужыцелям, манахам і ўсім верным дзецям Беларускай Праваслаўнай Царквы; Пасланне да Нараджэння Хрыстовага мітрапаліта Мінскага і Заслаўскага Веніяміна, Патрыяршага Экзарха ўсяе Беларусі.

У тэксце паслання звычайна тлумачыцца сэнс свята, усхваляецца вера, утрымліваюцца прызывы да дастойнага жыцця ў духу веры. Асаблівасцю гэтага жанра з’яўляецца таксама зварот да сучасных праблем і ацэнка іх з хрысціянскіх пазіцый: *Беларускі Экзархат ствараўся на руінах і велізарным папялішчы, пасля дзесяцігоддзяў страшных ганенняў, узведзеных на Царкву багаборніцкай улады. Бязбожнікі абвясцілі Беларусь узорна-наказальнай атэістычнай рэспублікай і рабілі ўсё, каб знішчыць Царкву на нашай шматпа-*

¹ Пераклад Нагорнай пропаведзі на беларускую мову В. Сёмухі.

кутнай зямлі, але ніякія ганенні і прыгнёт не змаглі цалкам загасіць агонь веры Хрыстовай у сэрцах людзей. Стварэнне Беларускага Экзархату стала пунктам адліку адраджэння паўнавартаснага царкоўнага жыцця ў Беларусі (з Паслання да Нараджэння Хрыстовага мітрапаліта Мінскага і Заслаўскага Веніяміна, Патрыяршага Экзарха ўсяе Беларусі).

Як і ва ўсякім святочным выступленні, у пасланні ўтрымліваюцца віншаванні і добрыя пажаданні: *Вінішую ўсіх вас са святам Святой Пасхі Хрыстовай і малітоўна жадаю вам і вашым блізкім светлай пасхальнай радасці, усёпераможнай надзеі, моцы, душэўных і цялесных сіл!* (з Пасхальнага паслання мітрапаліта Мінскага і Заслаўскага Веніяміна, Патрыяршага Экзарха ўсяе Беларусі, архіпастырам, свяшчэннаслужыцелям, манахам і ўсім верным дзецям Беларускай Праваслаўнай Царквы).

І прапаведзь, і пасланне – гэта маналагічныя тэксты, якія характарызуюцца своеасаблівай тэмай, спецыфікай яе разгортвання, а таксама адметнай танальнасцю.

Тэма названых маналагічных жанраў двухадзіная, што звязана са спалучэннем прадметнага і духоўнага свету. Безумоўна, тэматычнае ядро тэксту складае духоўная тэма, звязаная з асноўнымі рэлігійнымі паняццямі. Галоўнае слова дадзенай тэмы – Бог, а ўсё, што з ім звязана, – гэта абазначэнні маральных паняццяў, на якіх будзеца хрысціянскае веравучэнне: *вера, надзея, любоў, міласэрнасць, Боская ласка, грэх, пакаянне, уваскрасенне* і да т. п.

Хрысціянства непарыўна звязана з падзеямі нараджэння, жыцця, смерці і ўваскрасення Ісуса Хрыста, а таксама з тымі падзеямі, якія ім спадарожнічаюць. Прычым у вернікаў няма ніякіх сумненняў у праўдзівасці гэтых падзей; яны добра ўяўляюць абставіны Нараджэння Хрыстова, цудатворныя яго ўчынкi, рэальныя абставіны яго дзеянняў, ведаюць імёны апосталаў Хрыста. Апора духоўнай тэмы на такога кшталту прадметнасць у рэлігійных тэкстах сустракаецца вельмі часта. Гэтую асобую прадметнасць і асобую падзейнасць прынята называць “прадметна-сакральнай тэмай” [5, с. 124]. Як правіла, гэтая тэма рэалізуецца пры каменціраванні таго ці іншага біблейскага сюжэту: нараджэнне, жыццё, смерць і ўваскрасенне Ісуса Хрыста, жыццё і смерць Багародзіцы, жыццё і дзейнасць апосталаў і інш. Гэтыя падзеі адлюстраваны ў кнігах Святога Пісання, на якія і абапіраецца прапаведнік, ствараючы тэкст.

Прычым тэматычны ланцуг прадметна-сакральнай тэмы падтрымліваецца канкрэтнай лексікай: *У той час, як жанчыны ішлі да магілы, не разумеючы словы пра ўваскрасенне, іншыя вучні хаваліся “дзеля страху перад юдэямі” (Ян. 20:19). Жанчыны ідуць да магілы, не зважаючы нават на банальную праблему, якая чакае іх наперадзе: “А гаварылі яны між сабою: Хто нам адваліць камень ад уваходу ў магілу?” (Мк. 16:3)* (з Пропаведзі на Нядзелю жанчын-міраносіц, а. З. Чарнель).

Нярэдка ў пропаведзях і пасланнях адлюстроўваецца і сучаснае паўсядзённае жыццё, хаця і больш фрагментарна. Мірская тэма абавязкова будзе ісці ў сувязі з прадметна-сакральнай: *У сучасным свеце занадта важнымі сталі поспех, сіла, інтэлект... Жанчыны-міраносіцы паказваюць, што гэтыя рэчы не заўсёды здольныя прывесці да жыццёвай перамогі* (з Пропаведзі на Нядзелю жанчын-міраносіц, а. З. Чарнель).

Выдзяляецца таксама сітуацыйна-прадметная тэма, якая адлюстроўвае царкоўную нагоду пропаведзі або паслання. Часцей за ўсё гэта нейкая актуальная падзея царкоўнага календара або пэўны біблейскі тэкст, агучаны ў час літургіі і прызначаны для абмеркавання. Дзякуючы гэтай тэме канкрэтная пропаведзь або пасланне ўключаецца ў агульны кантэкст царкоўнага года і кананічнай службы: *У Нядзелю міраносіцаў мы згадваем жанчын, якія раницай у нядзелю сталі першымі сведкамі ўваскрасення* (з Пропаведзі на Нядзелю жанчын-міраносіц, а. З. Чарнель); *У Трэцюю нядзелю Вялікага посту, у сярэдзіне Чатырохдзясятніцы, Царква ўшаноўвае Крыж Гасподні* (з Пропаведзі на Крыжапаклонную нядзелю, а. З. Чарнель).

Як бачым, тэматычны склад пропаведзі і паслання вельмі складаны. Цэнтральнае месца ў іх займае агульная духоўная тэма, якой падначалены прадметна-сакральная, мірская і сітуацыйна-прадметная. Апошнія можна назваць прыватнымі тэмамі; з іх прадметна-сакральная, безумоўна, найбольш значная па змесце, а мірская і сітуацыйная – арганізацыйныя.

Кампазіцыя маналагічных рэлігійных жанраў традыцыйная: уступ, асноўная частка і заключэнне.

Ва ўступе звычайна ажыццяўляецца прэзентацыя сітуацыйна-прадметнай тэмы, адсюль яго мэта – падрыхтаваць прыхаджан да слухання і ўвесці іх у тэму выказвання. У асноўнай частцы

фарміруецца прадметна-сакральная тэма (прапаноўваецца біблейскі сюжэт) і на гэтай базе развіваецца духоўная тэма; мэта асноўнай часткі – раскрыццё тэмы пропаведзі, яе сэнсу. У павучальным заключэнні духоўная тэма абагульняецца, прычым часта з дапамогай кароткага вяртання прапаведніка да сітуацыйнай тэмы; яго мэта – зрабіць маральныя вывады са сказанага: *Няхай Марыя будзе для нас прыкладам пазнання і любові Бога, а таксама крыніцай Божай ласкі, каб мы, дзякуючы Яе заступніцтву, узраслі ў даверы да Божай волі і пакоры перад тым, што пераўзыходзіць нашае разуменне і магчымасці* (з Пропаведзі на Дабравешчанне Найсвяцейшай Багародзіцы, а. З. Чарнель).

Мірская тэма не адыгрывае канструктыўнай ролі ў пропаведзі ці пасланні, яна рэалізуецца фрагментарна, выкарыстоўваючыся пераважна для стварэння ілюстрацыйных мікратэкстаў.

Танальнасць маналагічных жанраў прапаведніцкага падстылю характарызуецца набожнасцю, пачцівасцю, бо ў іх знаходзіць адлюстраванне агульнае ўяўленне пра Царкву як інстытут транслявання Боскай ісціны. Пры яе рэалізацыі вельмі важнай з’яўляецца пачцівасць. Гэта праяўляецца ў тым, што ў рэлігійных тэкстах не рэкамендуецца выкарыстоўваць спрошчаныя варыянты ўласных імёнаў, а таксама ўласныя імёны без статусных вызначальнікаў. Прыняты поўныя варыянты: *Гасподзь наш Іісус Хрыстос, Прысвятая Дзева Марыя, апостал Павел, Свяцейшы Патрыярх* і да т. п. або перыфразы тыпу *Гасподзь наш Усётрымальнік, Хрыстос Спасіцель*. Пачцівае і цытаванне Святога Пісання; непахіснасць духа Евангелля – гэта аксіёма для прапаведніка.

Другі варыянт танальнасці ў рэлігійных тэкстах – асабістая ўпэўненасць. Так, у пропаведзях і пасланнях адсутнічае мадальнасць сумнення, хістання, нявызначанасці, непраўдзівасці і г. д. Безумоўнае сцвярджэнне любога тэзіса з апорай на Святое Пісанне як неаспрэчны аўтарытэт надае тэкстам спакойную ўпэўненасць, што пацвярджаецца частым ужываннем адпаведных лесем: *вера, ісціна, ісцінна, праўда, запаведзь, ведаць, улада Божая* і інш. Асабісты характар упэўненасці падкрэсліваецца і выкладам ад першай асобы (*мы верым, мы шануем, мы згадваем сёння, мы павінны*), а таксама рытарычнымі пытаннямі, зваротамі, заклікамі.

Яшчэ адзін варыянт танальнасці, які характэрны менавіта пропаведзям і пасланням, – павучальная танальнасць. Святар – гэта

своеасаблівы праваднік паміж светам сакральным і светам мірскім, таму ад імя Царквы ён мае права вызначаць належнае і заклікаць да яго дасягнення. Гэта рэалізуецца ў тэкстах прама і недвухсэнсоўна: *кожны з нас павінен..., усякі павінен..., душа і цела пвінны быць..., ад нас залежыць..., першая справа наша – выратаванне ад грахоў, як хрысціяне мы верым у тое...* і да т. п. Пры апоры на сакральныя ўзоры часта дабаўляецца звязка *так: вось так і мы павінны ведаць..., так і мы павінны рабіць* і да т. п. Катэгарычнасць такой пазіцыі карэктуюцца аўтарскім *мы*, якое адлюстроўвае роўнасць усіх людзей перад Богам.

У сістэму жанраў прапаведніцкага падстылю ўваходзіць таксама **духоўная гутарка**. Духоўная гутарка – гэта дыялагічная, у адрозненне ад пропаведзі і паслання, неструктурыраваная форма зносін, у якой слухачы могуць станавіцца субсяседнікамі. Гэты жанр падобны і да пропаведзі, і да паслання, дзе асноўнай мэтай з’яўляецца растлумачванне боскіх ісцін вернікам і ўздзеянне на іх учынкі і паводзіны. Аднак на пропаведзі, напрыклад, прыхаджане дыстанцыраваны ад прапаведніка яго санам і самой абстаноўкай храма. Абстаноўка ж гутаркі пазбаўлена сакральнасці.

Функцыя духоўнай гутаркі двайная. Па-першае, рэлігійная асвета, якая працягваецца ў сцвярджэнні нерухомасці і праўдзівасці рэлігійных ісцін. Па-другое, устанаўленне пэўнай эмацыянальнай атмасферы, асабага “боскага” светаадчування.

Спіс выкарыстаных крыніц

1. Мечковская, Н. Б. Язык и религия: пособие для студентов гуманитарных вузов / Н. Б. Мечковская. – М.: Агентство ФАИР, 1998. – 352 с.
2. Ивойлова, Н. Ю. Строй текста современной христианской проповеди: на материале английского языка: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Н. Ю. Ивойлова. – Ярославль, 2003. – 199 с.
3. Прохвятилова, О. А. Православная проповедь и молитва как феномен современной звучащей речи / О. А. Прохвятилова. – Волгоград: Издательство Волгоградского государственного университета, 1999. – 364 с.
4. Розанова, Н. Н. Сфера религиозной коммуникации: храмовая проповедь / Н. Н. Розанова // Современный русский язык: Социаль-

ная и функциональная дифференциация. – М.: Рос. академия наук. Ин-т русского языка им. В. В. Виноградова, 2003. – С. 341–363.

5. Ицкович, Т. В. Жанровая система религиозного стиля на коммуникативно-прагматическом и категориально-текстовом основаниях: дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.01 / Т. В. Ицкович. – Екатеринбург, 2016. – 387 с.

УДК 811.161.3:81'276.5

СТУДЭНЦКІ СЛЭНГ ЯК ЧАСТКА ЛЕКСІЧНАЙ СІСТЭМЫ БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ

**Савіцкая І. У., канд. філал. навук, дацэнт,
Сахончык А. П., старшы выкладчык**
*Беларускі нацыянальны тэхнічны ўніверсітэт
Мінск, Рэспубліка Беларусь*

Анатацыя: артыкул прысвечаны аналізу студэнцкага слэнгу. Вызначаецца адрозненне слэнгу ад жаргону, падаюцца яго характэрныя асаблівасці, прычыны ўзнікнення, а таксама класіфікацыя.

Ключавыя словы: жаргон, маладзёжны слэнг, студэнцкі слэнг, субкультура.

STUDENT SLANG AS PART OF THE LEXICAL SYSTEM OF THE BELARUSIAN LANGUAGE

**Savitskaya I. V., ass. professor, Ph.D (in Philology),
Sahonchik A. P., senior lecturer**
*Belarusian National Technical University
Minsk, Republic of Belarus*

Summary: the article is devoted to the analysis of student slang. The difference between slang and jargon is determined, its characteristic features, causes of occurrence, as well as classification are presented.

Keywords: jargon, youth slang, student slang, subculture.

У жыцці сучаснага чалавека моўная дзейнасць займае значнае месца, паколькі без яе немагчыма ні авалоданне прафесійнымі

ведамі, ні агульнакультурнае развіццё. Моўныя працэсы апошніх дзесяцігоддзяў характарызуюцца ўзмацненнем ролі нефармальных, нелітаратурных элементаў у маўленні. Значныя змены мы бачым сёння і ў актыўным слоўніку сучаснай моладзі, што, безумоўна, цікавіць даследчыкаў мовы. Адсюль маладзёжны слэнг становіцца аб'ектам увагі як айчынных, так і замежных лінгвістаў.

Тэрмін “слэнг” стаў выкарыстоўвацца ў лексікалогіі адносна нядаўна; яго пранікненне было звязана з вывучэннем англамоўных краін і іх культур. І калі спачатку пад слэнгам разумеліся толькі абазначэнні іншамоўных рэалій, то паступова сфера яго ўжывання пашырылася.

Нягледзячы на цікавасць даследчыкаў да гэтай праблемы і на даволі вялікую колькасць прац, прысвечаных ёй, у лінгвістыцы дагэтуль няма адзінства поглядаў на слэнг. Гэта звязана з супярэчнасцямі ў адносінах да такога тэрміна, як жаргон. Так, у адных публікацыях рускіх вучоных тэрміны “слэнг” і “жаргон” выкарыстоўваюцца як сінонімы [4, 5], у другіх слэнг разглядаецца як састаўная частка жаргона [2, 3]. Услед за рускімі даследчыкамі беларускія мовазнаўцы разглядаюць слэнг і жаргон як ідэнтычныя паняцці; прынята лічыць, што і жаргон, і слэнг – гэта разнавіднасць мовы, якой карыстаюцца прафесійныя групы і сацыяльныя праслойкі людзей, аб'яднаных агульнасцю інтарэсаў, заняткаў, сацыяльнага становішча. У Тлумачальным слоўніку беларускай мовы, напрыклад, азначэння слэнгу наогул не прыводзіцца, а пад жаргонам разумеецца “мова якой-небудзь прафесійнай або сацыяльнай групы, насычаная вялікай колькасцю слоў і выразаў, спецыфічных толькі для гэтай групы” [6, с. 252].

На думку ж Н. Б. Ягошынай, “слэнг – экспрэсіўная, эмацыйна-ацэначная лексіка размоўнага стылю, якая ўключае новыя словы ці старыя з новым значэннем, што выйшлі з розных крыніц (прафесійных, карпаратыўных ці іншых сацыяльных груп), каторыя сталі агульнавядомымі і агульнаўжывальнымі (агульны слэнг) або маюць ярка выражаную сувязь з пэўнымі сацыяльнымі групамі (прафесійнымі, карпаратыўнымі і інш.), але выкарыстоўваюцца гаворачымі за межамі дадзеных сацыяльных груп і не іх прадстаўнікамі (спецыяльны слэнг)” [1, с. 319–320]. Зыходзячы з гэтага азначэння, студэнцкі слэнг ёсць у маўленні не толькі маладых людзей, якія атрымліваюць адукацыю ў вышэйшых навучальных установах;

слэнгавая лексіка прысутнічае і ў выкладчыкаў, і ў школьнікаў, і ў бацькоў, г. зн. у шырокага кола людзей, якой яны карыстаюцца з пэўнай камунікатыўнай мэтай па той прычыне, што яна стала агульнаразумелай.

Зразумела, што стваральнікамі студэнцкага слэнгу з’яўляюцца самі студэнты, якія гавораць паміж сабой на студэнцкім жаргоне, ствараючы яго рознымі спосабамі і чэрпаючы з розных крыніц. У адрозненне ад жаргону або арга, слэнгавая лексіка зразумелая большасці носьбітам мовы; яна мае больш адкрыты характар. Інакш кажучы, “студэнцкі слэнг – гэта студэнцкі жаргон за межамі дадзенай субкультуры, які выкарыстоўваюць прадстаўнікі іншых субкультур і сфер дзейнасці” [1, с. 320].

Студэнцкі слэнг, у адрозненне ад прафесійных слэнгаў і жаргонаў (напрыклад, урачоў, юрыстаў, выдаўцоў, бізнесменаў і інш.), характарызуецца зменлівасцю, рухомасцю, што тлумачыцца не толькі модай і масавай культурай, але і зменай пакаленняў: адны прадстаўнікі маладога пакалення заканчваюць навучанне, робяцца самастойнымі людзьмі, а іншыя толькі сталі студэнтамі і актыўна пераймаюць пэўныя словы і выразы, г.зн. назіраецца пераемнасць. Менавіта таму ёсць пэўная розніца паміж актыўнай лексікай студэнта-першакурсніка і лексікай таго, хто навучаецца ўжо на трэцім-чацвёртым курсах. Таксама існуе дыферэнцыяцыя слэнгу, улічваючы кункрэтную ВНУ і яе напрамак. Так, лексіка студэнтаў-гуманітарьяў будзе значна адрознівацца ад лексікі студэнтаў тэхнічных спецыльнасцей.

Сярод прычын прымянення слэнгу студэнтамі выдзяляюць наступныя: ён дазваляе прадэманстраваць пачуццё гумару, выразіць думкі больш арыгінальным спосабам; ён робіць маўленне больш вобразным і крэатыўным, стварае нязмушана-фамільярную абстаноўку паміж субсяседнікамі, дае арыгінальную ацэнку людзям, прадметам і падзеям і да т. п., а галоўнае, на нашу думку, – жаданне моладзі хутчэй і прасцей адаптавацца ў пэўнай кампаніі, адчуваць сябе больш свабодна ў пэўным асяроддзі.

Лексіку студэнцкага слэнгу можна ўмоўна падзяліць на дзве групы: 1) традыцыйныя лексемы, якія з’яўляюцца агульнавядомымі і перадаюцца з пакалення ў пакаленне; 2) новыя адзінкі, якія пастаянна папаўняюць лексікон студэнтаў (яны, дарэчы, хутка могуць перайсці ў пер-

шую групу або наогул выйсці з актыўнага ўжытку). Акрамя таго, класіфікуюць слэнгавую лексіку і па тэматычных групах.

Па нашых назіраннях, асноўная маса слоў студэнцкага слэнгу – традыцыйная, агульная для ўсіх студэнтаў, паколькі яна звязана з працэсам вучобы і пазавучэбнай дзейнасцю: *па́ра* – адзін занятка, *лаба* – лабараторная работа, *універ* – універсітэт, *шпора* – шпаргалка, *акно*, *фортка* – свабодны час паміж заняткамі, *курсач* – курсавая работа і інш.

Ужываецца і такая лексіка, якая выкарыстоўваецца ў межах пэўнай навучальнай установы або нават факультэта; яна перадаецца ад старэйшых курсаў да малодшых. Напрыклад: *вышка* – вышэйшая матэматыка, *малекулярка* – малекулярная фізіка, *інфа* – інфарматыка, *дыфур* – дыферэнцыяльныя ўраўненні, *угалоўка* – угалоўнае права, *мікра* – мікрабіялогія, *рымка* – рымскае права і інш.

У семантычных адносінах лексіку студэнцкага слэнгу можна падзяліць на некалькі груп, сярод якіх пераважае, безумоўна, лексіка, звязаная з працэсам вучобы. У гэтую групу ўваходзяць:

– словы, якія называюць вучэбныя прадметы: *тэрмех* – тэарэтычная механіка, *фізра* – фізічная культура, *інгліш* – англійская мова, *атамка* – атамная фізіка, *ядзерка* – ядзерная фізіка, *маман* – матэматычны аналіз, *анал* – аналітычная геаметрыя, *ленал*, *лінейка* – лінейная алгебра;

– найменні іншых рэалій вучэбнага працэсу: *шпора* – шпаргалка, *камчатка*, *галёрка* – апошнія рады ў аўдыторыі, *заваліць* (*экзамен*) – не здаць (экзамен), *практоз* – практычны занятка, *экз* – экзамен, *аўтамат* – датэрміновая адзнака без здачы заліку ці экзамену, *абшчага* – інтэрнат, *фак* – факультэт, *скатаць* – спісаць, *акадэм* – акадэмічны адпачынак, *база* – галоўны корпус навучальнай установы.

Сустракаецца група лексікі, якой студэнты называюць або характарызуюць сваіх сяброў, знаёмых, выкладчыкаў, бацькоў: *братан*, *братэла*, *чэл* (чалавек), *кадр*, *прэпад*, *продкі*, *стары*; *дылда*, *шпала* (высокі), *слабак*, *завучка*, *зубрыла*, *батан* (пра студэнта, які многа часу ўдзяляе вучобе на шкоду іншым справам), *шасцёрка*.

У асобную групу можна выдзеліць словы, якія характарызуюць быт, бытавыя зносіны: *музон*, *наехаць* (прад’яўляць прэтэнзіі), *хата*, *жэсць*, *замуціць* (прыдумаць, пачаць штосьці), *хаўчык* (ежа), *хаваць*, *шарыць* (разбірацца ў чым-небудзь) і інш.

Сустракаюцца і цэлыя выразы, якія маюць яркую эмацыйную афарбоўку: *быць у тэме, забіць на вучобу, забіць на пару* (прагульваць заняткі), *заваліць экзамен, нарысаваць тэму* (падаць ідэю) і інш.

Утварэнне і папаўненне лексікі студэнцкага слэнгу адбываецца рознымі спосабамі:

1) пераасэнсаванне агульнаўжывальных слоў: *мамант* – студэнт старэйшага курса, *фіялетава* – усё роўна, *гусь* – двойка, *мыла* – электронная пошта, *хвост* – запазычанасць па пэўнай дысцыпліне, *фішка* – падзея, *джунглі* – дысцыпліна, якая цяжка падаецца засваенню, *парыцца/не парыцца* – хвалявацца/не хвалявацца і інш.;

2) марфемнае і немарфемнае словаўтварэнне: *зубрыла* (ад зубрыць) – той, хто старанна вучыцца, *залікоўка* – заліковая кніжка, *сціпуха* – стыпендыя, *студак* – студэнцкі білет, *цехнар* – чалавек, які мае схільнасці да тэхнічных навук, *акадэм* – акадэмічны адпачынак, *паточка* – паточная аўдыторыя і інш.

Паводле паходжання большасць лексем студэнцкага слэнгу ўласныя. Аднак сустракаюцца і запазычанні з іншых моў (у асноўным з англійскай). Сюды адносяцца як запазычанні, не асвоенныя ў рускай ці беларускай мовах (*ізі* – лёгка, проста; *party* – вечарынка, *прабл* – праблема), а таксама частковыя запазычанні (*to click* – клікаць, *CD* – сідзі, *бро* – скарачэнне з англійскага слова “brother” – брат (звычайна маладыя людзі так называюць лепшых сяброў)). Акрамя таго, студэнты часта выкарыстоўваюць запазычанні з іншых жаргонаў, у першую чаргу з камп’ютарнага: *комп*, *мыла*, *сімка*, *флэшка*, *скачаць*, *клава*, *сіс адмін*, *вінда* і інш.

Такім чынам, студэнцкі слэнг можна разглядаць як разнавіднасць агульнага маладзёжнага слэнгу; яго носьбітам з’яўляецца даволі шматлікая і сацыяльна актыўная група. Асновай для студэнцкага слэнгу з’яўляецца студэнцкі жаргон, які за межамі дадзенай субкультуры шырока выкарыстоўваецца прадстаўнікамі іншых субкультур і сфер дзейнасці. Ён утрымлівае ўласныя лексемы (часта скарачаныя), запазычанні з іншых сацыялектаў і моў (пераважна з англійскай); у ім пераасэнсоўваюцца агульнаўжывальныя словы і ствараюцца новыя лексічныя адзінкі.

Спіс выкарыстаных крыніц

1. Егошина, Н. Б. Студенческий сленг как объект лингвистики / Н. Б. Егошина // Известия высших учебных заведений. Серия «Гуманитарные науки». – 2017. – Том 8 (4). – С. 319–323.
2. Кудинова, Н. А. Функциональный аспект языка молодежной субкультуры начала XXI века: дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / Н. А. Кудинова. – Курск, 2010. – 184 с.
3. Морозова, И. О. Англицизмы в современном русском студенческом сленге (сопоставительное исследование на материале английского и русского языков): дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.20 / И. О. Морозова. – Пятигорск, 2006. – 215 с.
4. Савилова, С. Л. Студенческий жаргон как компонент формирования речевой компетенции студентов-билингвов (иноязычная лексика) / С. Л. Савилова // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – № 4–5. – С. 739–741.
5. Глеужанова, А. К. Особенности студенческого жаргона / А. К. Глеужанова // Филология и лингвистика в современном обществе: сборник научных трудов. – М.: Буки-Веди, 2014. – С. 114–118.
6. Тлумачальны слоўнік беларускай мовы. Т. 2. Г–К / Рэд. тома А. Я. Баханькоў. – Мінск: Выд-ва “Беларуская савецкая энцыклапедыя” імя Петруся Броўкі, 1978. – 768 с.

УДК 811.161.3:372.881.1:398

РЭГІЯНАЛЬНЫ ФАЛЬКЛОР ЯК КРЫНІЦА ФАКТЫЧНАГА МАТЭРЫЯЛУ ПРЫ ВЫВУЧЭННІ БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ

Хазанова К. Л., канд. філал. наук, дацэнт
Гомельскі дзяржаўны ўніверсітэт імя Ф.Скарыны
Гомель, Рэспубліка Беларусь

Анатацыя: у артыкуле разглядаюцца асаблівасці выкарыстання адзінак рэгіянальнага фальклору ў якасці фактычнага матэрыялу пры выкладанні філалагічных дысцыплін. Вызначаецца мэтазгоднасць звароту да фальклору, прыводзяцца некаторыя прыклады

выкарыстання прыказак, прымавак і загадак пры вывучэнні асобных раздзелаў беларускага мовазнаўства.

Ключавыя словы: фальклор, мовазнаўства, фактычны матэрыял, прыказка, прымаўка, загадка.

REGIONAL FOLKLORE AS A SOURCE OF FACTUAL MATERIAL IN STUDYING THE BELARUSIAN LANGUAGE

Khazanava K. L., ass. professor, Ph.D (in Philology)

*Francisk Skorina Gomel State University
Republic of Belarus*

Summary: the article research the features of using of the units of regional folklore as factual material in teaching philological disciplines. The expediency of appeal to folklore is determined, some examples of the use of proverbs, sayings and riddles in the study of certain sections of Belarusian linguistics are given.

Keywords: folklore, linguistics, factual material, proverb, saying, riddle.

Вусная народная творчасць з'яўляецца скарбніцай народнай культуры і мудрасці, сабранай і правераанай на якасць і трываласць на працягу стагоддзяў. Народная мудрасць і гістарычныя моўныя з'явы, адлюстраваныя ў фальклоры, надзяляюць адзінкі вуснай народнай творчасці вялікім патэнцыялам для выбару іх у якасці фактычнага матэрыялу. Нагадаем, што “пры выкладанні мовазнаўчых дысцыплін элементы вуснай народнай творчасці надзвычай прымяняльныя. У беларускім фальклоры адшукваецца фактычны матэрыял для вывучэння адзінак усіх узроўняў мовы” [1, с. 41].

Асобнай увагі заслугоўвае пры гэтым фальклор пэўнага канкрэтнага рэгіёну, вывучэнне і даследаванне якога не толькі неабходна для больш поўнага і паглыбленага этналінгвістычнага аналізу нацыянальнага фальклору ў цэлым, але і для фарміравання і выхавання культуры малой радзімы.

Кожны рэгіён Беларусі мае непаўторную і самабытную фальклорную спадчыну, у якой выяўляюцца лакальныя, рэгіянальныя і агульнанацыянальныя рысы. Не з'яўляецца выключэннем і фальклор Гомельшчыны, які часта становіцца аб'ектам даследчыцкай увагі [2, 3, 4, 5].

Гомельшчына знаходзіцца на тэрыторыі беларуска-расійска-ўкраінскага пагранічча. Значная колькасць адзінак вуснай народнай творчасці традыцыйна штогод выяўляецца на працягу фальклорных і дыялекталагічных практык студэнтаў філалагічнага факультэта Гомельскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя Ф. Скарыны і складае фальклорны архіў нашай вуну, які стаў крыніцай прыведзенага тут матэрыялу.

Лакалізацыя Гомельскай вобласці стварыла ўмовы для лінгвістычнай інтэрферэнцыі рэгіянальных фальклорных твораў, што выяўляецца ва ўзаемадзеянні моўных сістэм.

У фальклоры, выяўленым на Гомельшчыне, знаходзім шматлікія прыклады моўнай інтэрферэнцыі, абумоўленай рэгіянальным білінгвізмам, у першую чаргу – беларуска-рускім, а таксама “вынікамі працяглага гістарычнага развіцця ўсходнеславянскіх гаворак на базе праславянскай прамовы, агульнага продку для сучасных славянскіх гаворак” [2, с. 207].

Так, у некаторых загадках Гомельшчыны фіксуюцца моўныя адзінкі, якія ў літаратурнай беларускай мове з’яўляюцца ўстарэлымі: *Все паны поскидали кафтаны, один пан не снял кафтан* (ель); *Ляжыць калода сярод балота: не гніе, не сохне* (язык у роце).

Ад розных гістарычных перыядаў развіцця беларускай мовы захаваліся ў фальклоры Гомельшчыны асобныя граматычныя формы. Напрыклад, разнастайнасць праяўляюць канчаткі формы трэцяй асобы адзіночнага ліку дзеясловаў цяперашняга і будучага простага часу. З гістарычнага пункту погляду, названая форма спрадвечна мела на канцы *-ть*. З часам у беларускай мове дзеясловы І спражэння згубілі канцавы зычны і ў сучаснай беларускай літаратурнай мове ўжываюцца без *-ць* (па паходжанні з *-ть*). Між тым, фальклорны матэрыял загадак, адзначаных на Гомельшчыне, паказвае захаванне ў гаворках старажытных формаў: *Без рук, без ног, а поўзаець* (вужака); *Ляціць конь заморскі, іржэць ён па-польску; хто яго заб’ець, сваю кроў пральець* (камар).

Загадкі, зафіксаваныя на Гомельшчыне, можна выкарыстаць і як фактычны матэрыял для вывучэння розных прыметнікавых формаў і азначальных канструкцый [4]. Тут і ўтварэнне дэмінутыўных формаў: *Сіпенькая шубка ўвесь мір накрыла* (неба); *Маленькая, сухенькая, а ўсіх адзявае* (лён). І выкарыстанне ўсечаных, або сцягнутых, формаў прыметніка: *Красна, ды не дзеўка, зелена, а не*

дубрава (морква); *Чарна*, як жук, *зелена*, як лук, *верціца*, як бес, *повяртаецца ў лес* (сарока). І азначэнні, выражаныя адноснымі прыметнікамі: *Носік стальны*, *хвосцік льяны* *скрозь палатно ходзіць* (іголка); *У лілавым кусце мядзведзь равець* (цымбалы).

Ёсць у загадках фактычны матэрыял для вывучэння прыдаткаў. Гэты граматычны спосаб выражэння значэнняў мае значны стылістычны зарад, які дае мове твора эмацыянальнасць і экспрэсіўнасць: *Сарока-белабока да хаты прыляцела, у парозе села, з-за мяжы і з усёй краіны прынесла навіны* (газета).

Магчымасці візуалізацыі сінтаксічнага багацця беларускай мовы закладзены ў прыказках і прымаўках Гомельшчыны. Неабходна заўважыць, што сярод парэміі сустракаюцца разнастайныя канструкцыі простых сказаў: *У няўмелага рукі не баляць*; *Юр'ева раса лучшэ аўса*; *Нашы сябры – на ўсёй зямлі*.

Будова складаных сказаў таксама частая ў прыказках і прымаўках Гомельшчыны. Выдзяляюцца складаназлучаныя сказы розных тыпаў з некаторай перавагай складаназлучаных сказаў з супраціўнымі злучнікамі: *Вырас да неба, а дурны, як трэба*; *Дыплом мае, а справай не ўладае*; *Навука хлеба не просіць, а хлеб дае*. Часта сустракаюцца ў парэміях канструкцыі складаназалежных сказаў: *Да чаго не дойдзеш, тое ў кніжцы знойдзеш*; *Хто аб усім пытае, той многа знае*.

Адшукваюцца таксама бяззлучнікавыя сказы: *Мокры май – жыту будзе ўраджай*; *Багатаму ішпада карабля, беднаму – кастыля*.

І натуральна, што багацце народнай мудрасці, замацаванай у прыказкавых выслоўях, не магло пакінуць па-за ўвагай структуру складаных сказаў з рознымі відамі сувязі: *Не кажы “вучыўся”, а кажы, што пазнаў*; *Новага добрага не дзічыся, а што не ведаеш – вучыся*.

Такім чынам, рэгіянальны фальклор прапануе багаты і разнастайны фактычны матэрыял для вывучэння і выкладання розных раздзелаў мовазнаўства і розных філалагічных дысцыплін. Выкарыстанне адзінак розных жанраў рэгіянальнага фальклору спрыяе выхаванню павагі і любові да роднай мовы, да культуры народа, да Радзімы.

Спіс выкарыстаных крыніц

1. Хазанова, К. Л. Навошта прымяняць фальклор пры выкладанні мовазнаўчых дысцыплін / К. Л. Хазанова // *Аксиологическое изме-*

рение образа жизни современной молодежи : материалы международной научно-практической online-конференции, Витебск, 6 декабря 2019 г. / Витеб. гос. ун-т ; редкол.: М. А. Слемнев (гл. ред.) [и др.]. – Витебск: ВГУ имени П. М. Машерова, 2019. – С. 41–43.

2. Хазанава, К. Л. Славянскі сінкрэтызм у мове фальклору Гомельшчыны / К. Л. Хазанава // Ценностные ориентации и историческое сознание населения белорусско-российского приграничья: материалы международной научно-практической заочной конференции, Витебск, 2 февраля 2017 г. / Витеб. гос. ун-т; редкол.: И. М. Прищепа [и др.]. – Витебск: ВГУ имени П. М. Машерова, 2017. – С. 206–209.

3. Хазанава, К. Л. Вобразны паралелізм у фальклору Гомельшчыны / К. Л. Хазанава // Известия Гомельского государственного университета имени Ф.Скорины. – 2017. – № 1 (100). Гуманитарные науки. – С. 123–127.

4. Хазанава, К. Л. Стылістыка азначальных канструкцый у загадках Гомельшчыны / К. Л. Хазанава // Известия Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины. – 2022. – № 1 (130). Гуманитарные науки. – С. 159–162.

5. Хазанава, К. Л. Фігуры паўтору ў мове народных прыпевак Гомельшчыны / К. Л. Хазанава // Пытанні мастацтвазнаўства, этналогіі і фалькларыстыкі. Вып. 31 / Цэнтр даследаванняў беларускай культуры, мовы і літаратуры НАН Беларусі; навук. рэд. А. І. Лакотка. – Мінск: Права і эканоміка, 2022. – С. 402–411.

УДК 811.161/3'367.4-26'04.16

**ДАДАНЫЯ ДАПАЎНЯЛЬНЫЯ СКАЗЫ
Ў СТАРАБЕЛАРУСКАЙ МОВЕ
(НА МАТЭРЫЯЛЕ “АПОВЕСЦІ АБ БАВЕ”)**

Ярмоленка Э. В., канд. філал. навук, в.н.с.

*Цэнтр даследаванняў беларускай культуры, мовы і літаратуры
НАН Беларусі
Мінск, Рэспубліка Беларусь*

Анатацыя: у артыкуле разглядаецца функцыянаванне даданых дапаўняльных сказаў у “Аповесці аб Баве” (каля 1580 г.). Увага

звернута на асаблівасці размяшчэння дадanych дапаўняльных частак у складаназалежных сказах, на злучнікі і злучальныя словы, якія служыць для далучэння дадanych дапаўняльных сказаў да галоўных.

Ключавыя словы: старабеларуская мова, гістарычны сінтаксіс, даданыя дапаўняльныя сказы, падпарадкавальныя злучнікі, злучальныя словы.

SUBORDINATE ADDITIONAL SENTENCES IN THE OLD BELARUSIAN LANGUAGE (ON THE MATERIAL "THE TALE OF BOVA")

Ermolenko E. V., leading researcher, Ph.D (in Philology)

*Center for Research of Belarusian Culture, Language and Literature of
the National Academy of Sciences of Belarus
Minsk, Republic of Belarus*

Summary: the article examines the functioning of subordinate additional sentences in the "Tale of Bova" (about 1580). Attention is drawn to the peculiarities of the location of subordinate complementary parts in compound sentences, conjunctions and connecting words that serve to attach subordinate additional sentences to the main ones.

Keywords: historical syntax, subordinate complementary sentences, Old Belarusian language, subordinate conjunctions, connecting words.

“Аповесць аб Баве” дайшла да нас у так званым Пазнанскім зборніку (каля 1580 г.), дзе займае аркушы 129–171 [гл.: 2, с. 163–164]. Па сваім змесце, сюжэце і кампазіцыі тэкст узыходзіць да чацвёртай кнігі “Каралевічаў Францы” (італьянскі раман XV ст.) [1 с. 26]. Існуе меркаванне, што рыцарскія раманы на беларускую мову маглі быць перакладзены ў 40-я гады XVI ст. пры вялікакняжацкай канцылярыі [гл.: 2, с. 165; 3, с. 67].

У дадзеным артыкуле разгледзім функцыянаванне ў тэксце “Аповесці аб Баве” дадanych дапаўняльных сказаў.

Даданыя дапаўняльныя сказы функцыянальна аднародныя з аб’ектам простага сказа, абазначаюць аб’ект дзеяння дзеяслова галоўнага сказа [5, с. 540]. У складаназалежным сказе даданая дапаўняльная частка адносіцца да слова са значэннем маўлення, думкі, успрымання, пачуцця. У “Аповесці аб Баве” даданыя

дапаўняльныя сказы звычайна адносяцца да дзеясловаў, што можна размеркаваць на наступныя групы:

1) дзеясловы, якія абазначаюць перадачу інфармацыі (звязаны з семантыкай паведамлення, выказвання, гаварэння, маўлення): *гаворыти, жаловатися, мовити, поведати, просити, прыказати, прыпеваити, пытати* і інш.: втекь и почал верещати, поведаячы, иж Бово утекь, деветнадцати стявшы (147)¹; и почал его Бово пытати, што гаворыл Маркобрун (158); а сам ... пошел до своего войска и почал поведати, якь ся з Бовом змирыл, абы кождый ведал, и якь своего сына у поруцэ дал (167);

2) дзеясловы, якія абазначаюць успрыманне аб'екта, інфармацыі: *видети, выслухати, гледети, послышати, почувти, увидети, слухати, чути* і інш.: И зсяя Пулькань шоль до ложницы, где княже спало изь своею жоною, и почувль, што княже гаворыть жоне, якь с королемь умовил и якь собрал сто юнаков (159); А витези и юнацы слухали до конца, што она прыпевала (169);

3) дзеясловы, якія абазначаюць разумовую дзейнасць, унутраны стан, пачуцці: *ведати, верыти, внимати (мнимати)* “думаць, меркаваць, лічыць”, *доведатися, жедати, знати, надеватися* “спадзявацца”, *познати, простити* і інш.: если ми не верыш, што я говору, вели мя осадит у темницу до тог[о] часу, поки ся того добре доведаш (129); Витезь Бово внималь, иж бы то корол Арменил (143); И доведалься того солдан, иж Бово утек (147).

У “Аповесці аб Баве” даданыя дапаўняльныя сказы адносяцца таксама да безасабова-прэдыкатыўных слоў: Пане, не дивно, што я плачу (151); Не дивно то, што конь мене позналь (152).

Традыцыйна даданыя дапаўняльныя сказы размяшчаюцца пасля галоўнага сказа [гл.: 7, с. 314]: И прыказаль, абы войско збиралося (160); ты даеш ми знати, иж не могу от тое раны выздоровети (165). У сярэдзіне галоўнага сказа даданы дапаўняльны сказ размяшчаецца тады, калі ён адносіцца да дзеепрыслоўя або дзеяслова, што ўваходзіць у шэраг аднародных членаў: Видечы то княже, што иначей не може быти, ку тому прызволил и послал по свои два сыны (159); А Друженна чула, што Бово вернулся у свой город

¹ Ілюстрацыйны матэрыял падаецца па выданні: [1, с. 589–628]. У дужках указаны нумар рукапіснай старонкі.

Антонию и якъ помстил смерти отца своего, и не мела своего живота, если не найдеть своего пана Бова (168).

Даданя дапаўняльныя сказы могуць быць размешчаны непасрэдна пасля слова, да якога адносяцца: Мною тебе послалъ поздоровление и прыязнь и жадае, абы еси ему дал прощене от смерти сына своего Лукапера (129), а могуць аддзяляцца ад яго іншымі членамі сказа: А Друженъна почала поведати все по раду, якъ ее Бово украл у Маркобруна, нарадившыся пелгрымом, и якъ ся с Пулканом бил а ни один другого не добыл, и они ся змирыли (157); Коли видель Терыз, што Бово зменился, и рече (165); и буду жаловатися отцу, што мя еси хотель кгвальтовати (138).

Вьяўлены выпадкі ўжывання даданага дапаўняльнага сказа ў прэпазіцыі да галоўнага: Храбрыниче, хто твой отец, хто ли твоя matka, поведай ми (136).

Даданя дапаўняльныя сказы далучаюцца да галоўных пры дапамозе падпарадкавальных злучнікаў і злучальных слоў.

Сярод злучнікаў, якія далучаюць даданую дапаўняльную частку да галоўнай у “Аповесці аб Баве”, па частотнасці выкарыстання вылучаюцца злучнікі *ижъ*, *што*, *якъ*: бо знаю, иж его Махомет обернеть у нашу веру (146); а он мнимал, иж его конь хочеть забити (152); Если ми того посэльства не справишь, роздери на себе вси шаты а буду мовити княжати, што мя еси зачепал (129); Коли она чула, што он не з малог[о] роду, прытекшы к нему и трежды его поцаловала сладко (140); Додон ... ехал у Францыю къ королю Пипину и жаловался ему, якъ его витез Бово выгнал зъ его державы (166).

У старабеларускіх пісьмовых помніках сярод падпарадкавальных злучнікаў пры выражэнні аб’ектных адносін, па назіраннях даследчыкаў, найбольш частотны злучнік *ижъ* [6, с. 99]: На думку Я. Ф. Карскага, у старабеларускую пісьменнасць злучнік *ижъ* “мог перайсці наогул са старажытнарускіх твораў... жывой беларускай мове *ижъ* зусім не вядома; нельга паручыцца за тое, што яно было вядома і гутарковай мове старой; магчыма, яно складала толькі асаблівае кніжнае маўленне, якая развілася не без уплыву польскай мовы... і заходзіла і ў жывое маўленне” [4, с. 475].

Злучнік *ажъ* для сувязі даданай дапаўняльнай часткі з галоўнай выкарыстаны ў “Аповесці аб Баве” двойчы: И он, взявши лист, прочол, ажъ пишетъ (165); почал перед себе гледети, и увидел на одном поли, аж стоитъ один дуб (144).

Злучнікі *если, ли* могуць уводзіць даданыя дапаўняльныя сказы, у якіх утрымліваецца ўскоснае пытанне: *И якъ слуги к ним прышли, почали ихъ купцы пытати, есть ли тут король арменейский* (135); *3 витеземъ Бовом я хочу змирится, але не вемъ, если он похочеть* (142).

Даданыя дапаўняльныя сказы, далучаныя злучнікамі *абы, ижбы, штобы, якобы*, абазначаюць не рэальныя, а магчымыя факты і падзеі [7, с. 320]: *король Додон Маганецкий тое нocy видель во сне, якобы Бово у зброи проколол ему серцэ и утробу* (133); *И собралъ ихъ добрыхъ шестдесят, и запысегалъ ихъ на Эвангелеи, абы Бова у коморе на постели забили* (143); *и мнимал, ижбы тые лвы зъели Друженну и дети* (161); *Коли то лекар идетъ лечыти ран, не любить, штобы его жонка стретила* (165). Паясняльна-мадальныя злучнікі надаюць сказам дадатковыя сэнсавыя адценні пабуджэння, пажаданасці і пад.: *а ты того пилнуй, штобы онъ не въ зброи прышол* (143); *Я хочу, штобы ты вбегъ* (146).

Пры дзеяслове *послати* з семантыкай паведамлення зафіксавана ўжыванне даданага дапаўняльнага сказа са злучнікам *абы*: *панъна Друженна послала по него, абы шоль к ней у ложницу* (137); *Витез Бово того жъ часу послалъ по всехъ своихъ земляхъ, абы прышли зброины на конех* (168).

Сярод злучальных слоў, якія далучаюць даданыя дапаўняльныя сказы да галоўных, адзначым ужыванне ў “Аповесці аб Баве” пытальна-адносных займеннікаў (*хто, што* і інш.) і прыслоўяў (*куды, откуле* і інш.). Злучальныя словы з’яўляюцца членамі даданага сказа, даданыя дапаўняльныя сказы адносяцца да выказніка галоўнага сказа: *“Пане, кажы, што ти треба?”* (136); *Бог ве, не вемъ, чого плачете* (158); *И прыскочыли многие сарацэни и ухватили Бова, и завезали ему назад руки и вкинули ему на очы хусту, абы не видель, куды его ведутъ* (144).

Даданыя дапаўняльныя сказы могуць тлумачыць апорнае слова непасрэдна або праз суадноснае слова (указальны займеннік) у галоўным сказе, параўн.: *И видел, што его Додон несеть, и почал кликати ... говоречы: “Юначе! Верни его опят, хочэмъ его откупити! Озми за него, што хочеш!”* (133); *Учыни над ним, што хочешъ, або вели его обесити* (143); *Видел то Симбальдо, што Додон взял Бова, и от великое жалости сомлел и не мог ни з места рушытися от седла* (133).

Такім чынам, у “Аповесці аб Баве” адлюстравана традыцыйнае выкарыстанне даданых дапаўняльных сказаў: звычайна яны размяшчаюцца пасля галоўных сказаў, адносяцца пераважна да дзеясловаў з семантыкай перадачы і ўспрымання інфармацыі, разумовай дзейнасці, эмоцый і пачуццяў, далучаюцца да галоўных сказаў пры дапамозе падпарадкавальных злучнікаў і злучальных слоў.

Спіс выкарыстаных крыніц

1. Беларускія Александрыя, Троя, Трышчан...: перакладная белетрыстыка Беларусі XV–XVII стст. / уклад., прадм., камент. А. Бразгунова. – Мінск: Беларуская навука, 2009. – 736 с.
2. Бразгуноў, А. У. Перакладная белетрыстыка Беларусі XV–XVI стагоддзяў / А. У. Бразгуноў. – Мінск: Беларус. навука, 2007. – 302 с.
3. Кавалёў, С. Рыцарскі раман у беларускай літаратуры / С. Кавалёў // *Acta Albaruthenica*. – 2005. – № 5. – С. 57–69.
4. Карский, Е. Ф. Белорусы / Е. Ф. Карский. Т. 2: Язык белорусского народа: Вып. 2: Исторический очерк словообразования и словоизменения в белорусском языке; Вып. 3: Очерки синтаксиса беларускага языка. – М.: Изд-во Акад. наук СССР. – 518 с.
5. Ломтев, Т. П. Очерки по историческому синтаксису русского языка / Т. П. Ломтев. – М.: Изд-во Московск. ун-та, 1956. – 596 с.
6. Сравнительно-исторический синтаксис восточнославянских языков. Сложноподчиненное предложение. – М.: Наука, 1973. – 390 с.
7. Стеценко, А. Н. Исторический синтаксис русского языка / А. Н. Стеценко. – М.: Высш. школа, 1972. – 360 с.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ

УДК 811.161.1

ИССЛЕДОВАНИЯ И ПРАКТИКА СМЕШАННОГО ОНЛАЙН- ОБУЧЕНИЯ НА ПРИМЕРЕ КУРСА «ЛЕКСИКА»

Лю Сюаньцзы, старший преподаватель
Шэньянский технологический институт,
Шэньян, Китай

Аннотация: при непрерывном развитии и применении информационных технологий глубокая интеграция «Интернет + образование» обеспечивает платформу для развития гибридных моделей обучения. С началом новой вспышки коронавируса и наступлением постковидной эпохи смешанное обучение стало новым направлением и новой тенденцией в реформе и развитии преподавания в университетах. В своем докладе о работе правительства в 2015 году премьер-министр Ли Кэцян впервые предложил план действий «Интернет +», который способствовал трансформации модели обучения в высшем образовании. С развитием информационных технологий Ми-класс, микрокласс, SPOC и другие новые формы образования опираются на интернет-технологии в классе русского языка университета, что значительно повышает скорость и широту доступа студентов к информации и учебным ресурсам, компенсирует традиционные языковые классы.

Ключевые слова: смешанное обучение, курс «Лексика», онлайн-обучение, способ обучения.

RESEARCH AND PRACTICE OF MIXED ONLINE LEARNING ON THE EXAMPLE OF THE COURSE "VOCABULARY"

Liu Xuanzi, senior lecturer
Shenyang Institute of Technology
Shenyang, China

Summary: with the continuous development and application of information technologies, the deep integration of "Internet + education" provides a platform for the development of hybrid learning models. With the beginning of the new corona outbreak and the advent of the post-outbreak era, blended learning has become a new direction and a new trend in the reform and development of teaching at universities. In his report on the work of the government in 2015, Premier Li Keqiang for the first time proposed an action plan "Internet +", which contributed to the transformation of the learning model in higher education. With the development of information technologies, Mu-class, microclass, SPOC and other new forms of education rely on Internet technologies in the Russian language classroom of the university, which significantly increases the speed and breadth of students' access to information and educational resources, compensates for traditional language classes.

Keywords: blended learning, Vocabulary course, online learning, learning method.

Смешанное обучение является продуктом глубокой интеграции интернет-технологий и образования, воплощением концепции образования и методов обучения на новом этапе развития, очень эффективной и практичной моделью обучения. Однако онлайн-образовательные ресурсы не могут полностью заменить учителей в классе. В то же время без интеграции и использования учителями ресурсов онлайн-обучения студенты не смогут достичь «глубокого обучения, фокусирования на решении проблем и развития навыков мышления высокого уровня».

На данном этапе онлайн-курсы русского языка, предлагаемые в некоторых вузах страны, являются языковыми курсами для студентов, изучающих русский язык, и в качестве материала для изучения языка в основном используются курсы серии «Русский язык» (Издательство по преподаванию и изучению иностранных языков). Тем

не менее все виды онлайн-ресурсов и материалов для изучения русского языка очень ограничены по сравнению с ресурсами для изучения английского языка.

Таким образом, принятая гибридная модель обучения в режиме онлайн и оффлайн подчеркнет доминирующее положение студентов и ведущую роль преподавателей, осуществит реформу и инновации преподавания русского языка в традиционных университетах с точки зрения методов обучения, учебного процесса, оценки преподавания и т. д. и создаст студентам условия для активного, глубокого и персонализированного обучения.

Курс «Лексика» как обязательный предмет является краеугольным камнем в серии курсов русского языка. На основе профессионального обучения студенты развивают межрегиональное культурное общение, осваивают слова, фразы, общие структуры и основные предложения, связанные с различными сценариями, овладевают навыками общения на русском языке, необходимыми для жизни для обучения на русском языке и жизни в русскоязычной среде.

Данное исследование показывает результаты совмещения традиционного преподавания в аудитории и методов онлайн-обучения, интеграции различных учебных ресурсов курса и рационального распределения часов и учебного контента онлайн- и оффлайн-уроков, создание новой модели онлайн-обучения. Онлайн-обучение развивает способность студентов к самостоятельному обучению в соответствии с их интересами. Преподаватели на основе соответствующих данных дополнительно добавляют, оптимизируют и расширяют соответствующий контент и обеспечивают основу для организации обучения и практического контента в оффлайн-классе.

Основываясь на коннотации и характеристиках гибридного режима обучения в режиме онлайн и оффлайн, анализируя проблемы в смешанном обучении, мы предлагаем несколько принципов для разработки смешанного режима обучения по курсу «Лексика».

Во-первых, преподаватели должны владеть информацией о новых концепциях обучения, научно проектировать онлайн- и оффлайн-контент в соответствии с целями. Кроме того, в полной мере развивать у студентов способность автономного обучения, учить студентов использовать учебные платформы и другие разнообразные каналы для нахождения собственного способа обучения.

Во-вторых, преподаватели могут коллективно готовить уроки, сотрудничать в создании ресурсов учебной платформы, разрабатывать разнообразные и дифференцированные задачи обучения для удовлетворения индивидуальных потребностей учащихся. Органическое слияние новых технологий, новых идей и традиционного обучения решает многие практические проблемы, существующие в современном традиционном обучении русскому языку в университете.

В-третьих, гибридный учебный план должен охватывать четыре аспекта: до урока, в классе, после урока и оценку результатов. Перед уроком публикуются предварительные задания и темы дискуссии, в классе достигаются цели обучения посредством онлайн- и оффлайн-обучения, после уроков проверяются результаты обучения, используется сочетание формирующей оценки и окончательной оценки, оценка охватывает три уровня знаний, способностей и отношения, а также усиливает мониторинг и контроль через учебную платформу, увеличивает долю формирующей оценки. Так постепенно осуществляется переход от «пассивного обучения» к «активному обучению».

УДК 81-139

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СТУДЕНТОВ «НУЛЕВОГО УРОВНЯ»

Лян Чуньюй, старший преподаватель
Шэньянский технологический институт
Шэньян, Китай

Аннотация: в последние годы на специальность «Русский язык» в некоторых университетах Китая стали набирать студентов, вовсе не владеющих русским языком, к тому же часто занятия по русскому языку проводятся на английском языке. Эти два факта в данной статье мы возьмем это за отправную точку для обсуждения. Кроме того, мы обсудим методы преподавания и изучения русского языка на элементарном уровне.

Ключевые слова: элементарный уровень, преподавание русского языка.

TEACHING METHODOLOGY OF RUSSIAN LANGUAGE FOR "ZERO LEVEL" STUDENTS

Liang Chunyu, senior lecturer
Shenyang Institute of Technology
Shenyang, China

Summary: In the recent years, Russian language majors at some universities in China have started to recruit "zero" students, and most "zero" Russian language classes are held for students with knowledge of English. This is an issue that needs to be taken into account when teaching Russian. In this article, we will take this as a starting point for our discussion of the issues. In this article, we will discuss methods of teaching and learning "zero" Russian.

Keywords: zero level, teaching Russian language

В последние годы российско-китайское сотрудничество укрепляется, и спрос на русскоязычные кадры начал расти, поскольку две страны все теснее взаимодействуют в различных областях. Чтобы удовлетворить потребности общества в студентах, владеющих русским языком, на некоторые курсы русского языка начали набирать студентов «нулевого уровня» владения русским языком. Обучение студентов «нулевого уровня» владения намного сложнее, чем обучение студентов с базовыми знаниями русского языка. Это большая проверка способностей и навыков преподавателей, а также повышенные требования к компоновке и отбору учебных материалов.

Во-первых, эффективному обучению русскому языку мешает, прежде всего, способ национального мышления и английский язык как язык-посредник.

Иноязычное мышление и языковое чувство считаются высшим проявлением способности к овладению иноязычной речью, высшим проявлением способности к овладению иностранным языком является родной. Это особенно актуально для студентов, не имеющих базовых знаний английского языка. Помимо интерференции мышления родного языка, существует также интерференция английского или других иностранных языков. Это усложняет изучение русского языка. Русский и китайский – это разные языки. Существуют значительные различия в произношении, грамматике и в других аспектах языка.

Во-вторых, лучшее время для изучения языка, по мнению физиологов, детство в возрасте от пяти до восьми лет. С возрастом окно возможностей для изучения языка закрывается. Изучать русский студенты начинают в 18, 19 или 20 лет. Это, безусловно, один из недостатков изучения русского языка.

В-третьих, существует четкий утилитарный аспект изучения языка. Некоторые из студентов в «нулевых» классах мотивированы любовью к языкам и сами обладают определенным языковым талантом. Часть студентов выбирает изучение русского языка с «нулевой» базы, потому что ими движет желание выучить язык. Большинство же студентов выбирают изучение русского языка с «нуля», потому что у них нет другого выбора. Некоторые студенты получить сертификат, и совсем не интересуются русским языком. Другая часть студентов выбирает изучение русского языка с нуля, несмотря на то что у них вообще нет интереса к языку.

Рассмотрим стратегии преподавания русского языка для контингента, не владеющего русским языком даже на элементарном уровне. Во-первых, это развитие навыков русского мышления.

В преподавании мы должны ориентироваться не только на результаты экзаменов учащихся, но и на развитие их коммуникативных навыков. При воспитании коммуникативной компетенции на иностранном языке мы должны обращать внимание на способность студентов думать на русском языке, чувствовать язык, культивировать комплексные таланты, чтобы студенты, изучающие литературный русский язык, могли повышать социальную адаптивность и конкурентоспособность.

Второе – это создание русскоязычной среды. Учитель выбирает преподавание на русском языке и подбирает темы, тесно связанные с российской жизнью, чтобы учащиеся могли изучать язык в ситуации, приближенные к реальности. Можно установить русский язык на мобильных телефонах и компьютерах, что является лучшим способом практиковать язык.

В-третьих, это понимание русской культуры и формирование любви к ней. Русский язык – один из крупнейших языков мира, он не только является рабочим языком Организации Объединенных Наций, но и важным языком науки: почти треть мировой научной литературы написана и опубликована на русском языке. Русская литература и искусство также оказали глубокое влияние на Китай,

особенно в области музыки, которая более доступна для студентов. Например, известный российский певец Витас с его широким вокальным диапазоном и совершенным вокалом привлек к себе внимание китайской публики, а его популярные песни часто исполняются в Китае. Эти культурные и художественные ориентиры отлично подходят для стимулирования интереса студентов к изучению русского языка.

Что же является наиболее важным в методике преподавания элементарного уровня русского языка? На наш взгляд, это, во-первых, изучение культуры и жизни в качестве основных направлений. Тематический метод обучения фокусируется на практическом применении языка, невидимости грамматики в тематическом обучении, создании хорошей языковой среды. По мере изучения русского языка на первом этапе учащиеся должны использовать и чувствовать язык в ситуациях, применяя практические навыки для расширения своих грамматических знаний, и их чувство языка усиливается и развивается.

Во-вторых, устранение психических и физических барьеров в обучении с помощью различных методов. Необходимо укреплять словарную память с помощью различных мнемонических методов, таких как, например, пересказ статей. Это компенсирует ослабление памяти, и языковые навыки достигнут автоматического уровня. У студентов должен развиваться интерес к изучению русского языка, а также чувство благодарности к языку. Так формируется двуязычная языковая личность.

Таким образом, меняющееся время и культурная эволюция выдвинули новые требования к преподавателям иностранных языков. Только благодаря постоянным исследованиям и практике мы можем вырастить талантливых специалистов, отвечающих требованиям рынка и времени, и только тогда мы сможем преподавать качественно и эффективно.

Список использованных источников

1. Chen Ping Преподавание и обучение русских студентов в классах с «нулевым стартом» / Chen Ping // Журнал Харбинского профессионально-технического колледжа. – 2010. – № 3. – С. 102–103.

2. Cui Degui Развитие мыслительных способностей и чувства языка учащихся на русском языке / Cui Degui // Лесное обучение. – 2009. – № 4. – С. 91–92.

3. Liu Enshuai Культивирование способностей к русскому мышлению у студентов с нулевым начальным уровнем / Liu Enshuai, Zhao Qiuye // Изучение русского языка. – 2012. – № 2. – С. 25–27.

4. Li Xinxiang Развитие способности студентов «думать по-русски» [J].

УДК 372. 881.161.1

СЛОЖНОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ

Пушкина Ж. А., преподаватель

*Белорусский национальный технический университет
Минск, Республика Беларусь*

Аннотация: в статье рассматриваются сложности, возникающие при обучении РКИ китайских студентов, даются рекомендации по организации учебного процесса в китайской аудитории.

Ключевые слова: фонетическое восприятие, навык звукообразования, интерференция в языке, коммуникативное упражнение, грамматическая модель.

THE COMPLEXITY OF TEACHING RFL IN CHINESE AUDITORY

Pushkina Zh. A., lecturer

*Belarusian National Technical University
Minsk, Republic of Belarus*

Summary: the difficulties appearing in teaching Chinese students RFL are discussed in the article. The recommendations on the organization of educational process are given.

Keywords: phonetical perception, skill of sound formation, language interference, communication exercise, grammar model.

Несмотря на то что мы живем в век глобализации, когда интернет позволяет беспрепятственно общаться людям разных стран и культур, интерес к изучению иностранных языков не ослабевает.

Высокий интерес к изучению иностранных языков сохраняется и в Китайской Народной Республике. Сегодня здесь знание любого иностранного языка, особенно английского и русского языков, является показателем успеха в карьере, дает возможность успешно конкурировать на рынке труда. В поддержании этого интереса участвует и государство. В 1998 г. комиссия по обучению иностранным языкам в вузах при Министерстве образования КНР утвердила «Некоторые мнения о реформе специальностей иностранных языков на уровне бакалавриата». В документе говорится, что «самой неотложной задачей, стоящей при обучении иностранным языкам в нашей стране, является усиление подготовки самых нужных специалистов по иностранным языкам, охрана нераспространенных иностранных языков, расширение круга знаний учащихся и повышение их профессионализма» [1]. Республика Беларусь постоянно развивает сотрудничество с КНР, участвует в совместных проектах, в том числе и образовательных, поэтому разработка системы обучения русскому языку в китайской аудитории имеет большое значение.

Накопленный опыт в сфере преподавания РКИ показывает, что ввиду ментальных различий и разницы в формах обучения, которые предполагают заучивание, выполнение большого количества письменных упражнений, написание тестов и контрольных работ, система обучения китайцев русскому языку имеет свои особенности.

Русский и китайский языки имеют кардинальные отличия во всех аспектах, в том числе и в графической системе. Это, например, затрудняет презентацию лексических и грамматических моделей. Китайские иероглифы имеют вид знака-образа. Буквы русского языка не обладают такой образностью, как китайские иероглифы. Однако образность русского языка в огромном количестве антонимов, синонимов, фразеологизмов, метафор и др. Русскоязычные тексты трудно поддаются механическому переводу, так как русскому языку свойственна многозначность.

Китайские обучающиеся имеют большие трудности в фонетическом восприятии русских звуков. В связи с этим для студентов из КНР особое значение имеют фонетические упражнения. Каждое за-

нятие следует начинать с фонетической зарядки. Для этого следует подбирать скороговорки, считалки, небольшие стихи, специальные задания для тренировки сложных для китайцев фонем, таких как «р», «т» – «д», «б» – «п», «г» – «к». Эти дидактические единицы являются сгустком определенных звуков, что помогает при постоянной тренировке научиться правильно произносить звуки. Фонетические трудности обусловлены тем, что в китайском языке нет понятия звонкий/глухой. Так, например, китайцы не различают на слух слова *кас-сета* – *газета*, *том* – *дом*. Сочетание нескольких согласных также вызывает трудности: [кофета] – [конфета], [кусная] – [вкусная].

В китайском языке отсутствует звук «р», что вызывает сложности в звукообразовании. К тому же, часто происходит смешение звука «р» со звуком «л», например [веросипед] вместо [велосипед], [рабo-ратория] вместо [лаборатория], [бирет] вместо [билет]. Мы эффективно использовали такие скороговорки: *футляр для дрели; на горе Арарат рвала Варвара красный виноград*. Проблемы также вызывают «с» и «ш», хотя есть они и в китайском языке. Иногда происходит их смешение. Здесь применяем традиционное: *шла Саша по шоссе и сосала сушку*.

Регулярное повторение скороговорок в начале занятия и использование их в качестве одного из заданий в домашней работе формирует навык правильного звукообразования, помогает бороться с явлением интерференции в языке.

Китайцы с трудом осваивают речевую технику. При изучении иностранных языков предпочтение отдается письму и чтению. Говорение используется ограниченно, поэтому навыки говорения и аудирования у китайских студентов слабо развиты. Таким образом, следует особое внимание уделить использованию коммуникативных упражнений, упражнений на языковую догадку, подстановочных упражнений.

У китайцев развито визуальное восприятие информации, поэтому семантизируя лексику, а также вводя и закрепляя грамматические речевые модели, следует использовать видеоряд, что требует дополнительных временных затрат к каждому уроку.

При семантизации лексики следует учитывать, что в китайском языке нет категорий рода, числа, падежа у существительных, глаголы не имеют рода, числа и лица, нет синонимов: одно понятие – одно слово.

У китайских учащихся развито чувство коллективизма. Это позволяет успешно использовать игровые виды работы и очень оживляет занятие.

По утверждению А. Н. Щукина, системность занятий дает овладение «иностранным языком, в первую очередь, как средством общения, в сознании формируется представление о целостной системе изучаемого языка, что поднимает процесс овладения языком на уровень сознательного процесса» [2, с. 19].

Процесс изучения русского языка (как и другого языка) – это практикоориентированный образовательный процесс, при котором осуществляется индивидуальный подход к каждому обучающемуся, при этом ставится цель – накопить опыт коммуникации во всех ее формах.

Список использованных источников

1. Современное состояние и тенденция развития обучения РКИ в Китае [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.studmed.ru/docs/document39635?view=1>.

2. Щукин, А. Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика: учеб. пособие для препод. и студ. / А. Н. Щукин. – 4-е изд. – М.: Филоматис: Омега-Л, 2010. – 476 с.

УДК 81-139

俄语国家语料库在带说明从句的主从复合句教学中的辅助作用

徐堃, 硕士, 副教授

沈阳工学院

沈抚改革创新示范区, 辽宁省, 中国

摘要: 在中国学生的俄语课程教学过程中, 带说明从句的主从复合句是一个重要知识点。本文在使用俄语国家语料库的基础上, 指出利用该语料库辅助讲授本知识点的方法。本文为面向中国学生俄语课程教学中使用俄语国家语料库提供了操作建议。

关键词: 中国学生, 俄语国家语料库, 说明从句, 教学, 建议

THE AUXILIARY ROLE OF THE RUSSIAN NATIONAL CORPUS IN TEACHING OF COMPOUND SENTENCES WITH EXPLANATORY CLAUSES

Xu Kun, ass. professor, Master of Arts

Shenyang Insititute of Technology

Shenfu Reform and Innovation Demonstration Zone, Liaoning, China

Summary: compound sentences with explanatory clauses are an important point of knowledge in teaching Russian language courses to Chinese students. This article shows how to use the Russian National Corpus as an aid in teaching this point, based on the use of this corpus. The paper provides operational recommendations for using the Russian National Corpus in Russian language courses for Chinese students.

Keywords: Chinese students, the Russian National Corpus, compound sentences with explanatory clauses, teaching, suggestions.

引言

在沈阳工学院与白俄罗斯国立技术大学联合培养的2+2机械制造及其自动化专业的俄语课程以及高考俄语班的俄语课程中，带说明从句的主从复合句是一个重要的语法知识点。掌握好这个知识点对提高学生的语言应用能力有不可忽视的促进作用。本文通过教学中的实际应用场景举例，阐释俄语国家语料库对学习俄语的促进作用，并提供改进使用该语料库的建议。

一、俄语国家语料库简介

俄语国家语料库 (Национальный корпус русского языка) 是一个拥有超过15亿俄语词汇文本的大型语料库 (数据截至2023年3月1日)。它既呈现了不同社会语言变体的俄语语言——文学的、口语的、方言的，也包括具有文化意义的作品 (散文、戏剧、诗歌、电影有声片段)。俄语国家语料库并不是一个单纯的文学语言语料库，更是一个典范性的文本库。从规模与搜索能力的角度看，在对外俄语教学领域，俄语国家语料库是不可替代的资源[1]。

二、在语法教学中使用俄语国家语料库

(一) 在教师备课过程中使用俄语国家语料库

根据说明从句的特点，教师在备课过程中对通用教科书中使用的句式添加更多的例子，而例子的来源就是俄语国家语料库。

比如参照例句 *Мой товарищ сказал, что завтра не придет на занятия.*

(我同学说，明天他不来上课。) 的句式：**сказать + 连接词 что** 找出适合用于课堂教学的例子。我们可以找到：*Он ясно сказал, что такой закон нам нужен.* (他很明确地说，我们需要这样的法律。)、*Я ему сказал, что не помню об этом.* (我告诉他，我已经不记得这件事了。) 等。

(二) 在挑选例句时的建议

1. 避免出现除了本知识点外复杂的语言现象。

其他复杂的语言现象将分散学生用于学习本知识点的注意力，如果处理不好，还会起到喧宾夺主的效果。以下面句子为例：

И я бы не сказал, что это сверхнужная и сверхважная бумага.

(我是不会说这是一份超级需要、超级重要的文件)。在这个句子里，出现了虚拟语气知识点。

Сказал, что накануне принял четыре таблетки нембутала, но они не подействовали.

(他说，前一天晚上吃了四片戊巴比妥钠，但没什么作用。) 在这个句子里，出现了省略主句主语的情况。

2. 句子长度不宜过长。

挑选例句时，要尽可能选择无需查看上下文就可以理解含义的句子。在句子的长度上也不宜过长。以下面的句子为例：

Им почему-то так хорошо стало от разговора друг с другом, что продавщица поздравила Петрова с наступающим, а Петров сказал, что рано еще поздравлять, что он зайдет в киоск, возможно, неоднократно и, чуть ли не кланяясь при каждом шаге, словно прощаясь с китайским императором, выпятился из киоска.

(不知道为什么，他们之间的交谈感觉非常好，女售货员向彼得罗夫祝贺新年，但彼得罗夫说现在祝福他还为时过早，他可能会不止一次来小卖部，而且几乎每走一步都要鞠躬，就像向中国皇帝告别一样，后退着走出了小卖部。) 在这个例子中没有复杂的语法现象，但由于

句子的长度过长，在课堂上理解整个句子要花费较多的时间，因此不适合作为课堂教学的例子。

3. 避免选用带有消极厌世、涉黄涉暴等内容的例子。

句子的选择不仅要能增进语言知识的掌握，也要符合学生身心的发展[2]。以下面例子为例：

Он упал и заплакал. Я сказал, что я его убью. У меня есть автомат.
(他跌倒在地上并哭了起来。我说，我会杀了他。我有冲锋枪)。
类似于这种宣扬暴力等不良信息的句子，虽然也被俄语国家语料库收录，但并不适合在课堂上使用。

(三) 在授课过程中和课后使用俄语国家语料库

教师在授课过程中，要遵循分类的原则，将带有连接词**что**的从句、带有连接词**чтобы**的从句等按类型讲解。

在课堂上，如果学生对某个摘自语料库的句子感兴趣，教师应鼓励学生在语料库中进行搜索，并自行在课后阅读上下文内容。

此外，教师可以布置作业，要求学生在语料库中找到课堂上讲授的句子，从而拓展例句储备。

三、在写作中使用俄语国家语料库

写作是综合衡量语言运用能力的方式，在写作时不仅要应用已经学过的句式，还要通过句式的变化丰富作文内容。

例如在书写题目为 «Родители и их дети» 的作文时，可以使用下面的句式：

Большинство родителей хотят, чтобы их дети создали свой бизнес, стали IT-специалистами или медиками.
(大部分家长希望他们的孩子有自己的事业、成为IT专家或者医生)。

在同一篇作文中，应避免出现重复多次使用同一个表达方式。比如 «хотеть, чтобы» 最好只使用一次，如果还需要使用该含义时，我们应选择使用近义表达。

此时，我们需要综合运用其他的网络工具。

使用 Яндекс。在搜索框内输入: Какой синоним у выражения «хотеть, чтобы»? 我们会得到动词 хотеть 的近义词。

使用 ChatGPT。在对话框输入相同的问题，我们会得到 «желать, чтобы»。

根据以上信息，我们可以确定 «желать, чтобы» 是 «хотеть, чтобы» 的近义表达。并通过 «хотеть» 的近义词，找到 «надеяться, что» 这个近义表达。

接下来我们把动词进行变位，在语料库中可以找到带上述表达的例句。

四、结语

通过在教学中使用俄语国家语料库，教师掌握了更多的教学资源，并借助这些资源开拓了学生的视野。与此同时，学生提高了自主学习的兴趣，并在熟悉不同网络工具的基础上增强了俄语的运用能力。

备注：本文系沈阳工学院青年骨干教师科研基金项目“俄罗斯俄语国家语料库对提升俄语学习者语言运用能力研究”成果，项目批准号：QN202209。

参考文献

1. Грудева, Е. В. Потенциал корпусных технологий в преподавании русского языка как иностранного / Е. В. Грудева, В. Р. Алексеева // Гуманитарно-педагогические исследования. – 2020. – Т. 4. – № 2. – С. 20–26.
2. 卜菀萌. 积极心理学视阈下大学英语阅读教学策略建构 // 海外英语. – 2021. – № 2. – С. 183–184.

УДК 811.161.81-139

**ОБ АУДИРОВАНИИ И ГОВОРЕНИИ В ПРОЦЕССЕ
ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО
КУРСА ОБЩЕДОСТУПНЫХ КУРСОВ**

Чжан Ваньи, старший преподаватель

*Шэньянский Технологический Институт, Фушунь, Китай
Томский Государственный университет, Томск, Россия*

Аннотация: в данной статье описан учебный план и академический статус общедоступных курсов русского языка для студентов, а также представлены причины недостатков в навыках аудирования и говорения на русском языке. В рамках инновационных проектов по обучению основным профессиональным качествам студентов проанализированы методы формирования у студентов навыков аудирования и говорения на русском языке.

Ключевые слова: общедоступные курсы русского языка, аудирование, говорение, метод обучения русскому языку.

**ABOUT LISTENING AND SPEAKING IN PROCESS OF
TEACHING RUSSIAN TO FIRST-YEAR STUDENTS OF PUBLIC
COURSES**

Zhang Wanyi, senior lecturer

*Shenyang Institute of Technology, Fushun, China
Tomsk State University, Tomsk, Russia*

Summary: this article outlines the curriculum and academic status of the university's public Russian language courses, and introduces the reasons for the deficiencies in students' Russian listening and Russian speaking skills. Through innovative training projects for the core professional qualities of extracurricular college students, methods to improve the Russian listening and speaking skills of public Russian students have been explored.

Keywords: public courses of Russian, Russian listening skill, Russian speaking skill, the method of teaching the Russian language.

Существует множество общедоступных курсов русского языка, де уделяется внимание обучению аудированию и говорению на русском языке. «Иностранный язык (русский) для студентов» – это общедоступные базовые обязательные курсы, предлагаемые Шэньянским Технологическим Институтом для студентов первого курса различных специальностей. Учебниками, используемыми в этом курсе, являются «Совершенно новый комплексный курс русского языка для студентов 1» и «Совершенно новый комплексный курс русского языка для студентов 2», опубликованные издательством «Высшее образование».

Данный комплект учебников состоит из четырех томов, но поскольку курсы «Иностранный язык (русский) для студентов» предлагаются только в первом и втором семестрах первого курса для всех студентов нашего института, для курсов используются только первые два тома комплект учебников.

Каждый учебник содержит восемь тем, и по каждой теме есть несколько блоков, таких как ключевые слова, ключевые словосочетания, грамматика, дополнительные слова, аудирование и сочинение. Однако курсы для студентов проводятся только два раза в неделю в течение 14 недель, и очень сложно объяснить все содержание учебника досконально за 56 учебных часов. Таким образом, в ходе проведения курсов мы выбрали самые ключевые моменты и знания, предусмотренные в предыдущей учебной программе, и поэтому цель в улучшении уровня аудирования и говорения по русскому языку часто не находится в центре внимания.

Кроме того, хотя данные курсы являются экзаменационными, они проводятся, как и курсы корейского и японского языков в нашем институте: навыки аудирования и устной речи не используются в качестве элементов оценки для проверки владения учащимися иностранным языком, в результате чего преподаватели совсем мало побуждают учащихся проводить систематические тренировки по аудированию и говорению.

Общедоступные курсы русского языка ориентированы на студентов, которые учились русскому языку в высшей средней школе. Но так как в китайской системе вступительных экзаменов в университеты оценки по аудированию и устной речи не включаются в общее количество баллов по иностранному языку, многие учителя русского языка в высших средних школах не обращают внимание на улучшение навыков аудирования и устной речи учащихся в качестве основного направления обучения в процессе проведения курсов. С этой

целью необходимо проведение курсов обучения аудированию и говорению на русском языке.

Цель общедоступных курсов на русском языке в колледжах и университетах также должна состоять в развитии у студентов способности слушать, говорить, читать, писать по-русски и переводить на русский язык. Большое внимание в обучении студентов владению иностранным языком и формировании навыков аудирования и устной речи должно уделяться количеству учебных часов при ежедневном обучении. Однако при фактическом обучении и оценке результатов обучения русскому языку мы заметили, что навыки аудирования и устной речи студентов являются как раз самой слабой частью навыков владения русским языком, и такие результаты серьезно влияют на практическое применение русского языка и значительно снижают значимость изучения иностранного языка.

Указанный ниже учебный проект восполнит нехватку времени для обучения аудированию и говорению на русском языке в ходе ежедневного обучения и эффективно удовлетворит насущные потребности студентов в повышении уровня владения русским языком в части аудирования и говорения. В то же время тема обучения будет изменена с текстового контента на повседневные темы, что значительно снизит трудности в обучении студентов со слабым знанием русского языка, принимая во внимание практичность результатов обучения и стимулирование интереса студентов к обучению.

В мае 2022 года мы отобрали 5 студентов из группы общедоступных курсов на русском языке, зачисленных в 2021 году (согласно правилам, максимальное количество студентов в курсах – 5 человек), для совместного проведения курсов обучения аудированию и говорению. Курсы рассчитаны в общей сложности на 16 часов, один раз в неделю, каждое отдельное занятие длится 1 час 30 минут, и курсы длятся 8 недель.

Важно, что все 5 студентов добровольно записались на данный дополнительный учебный проект после занятий. Среди них у 1 студента суммарный рейтинг находится в пределах 90–100 баллов, у 2-х находится в пределах 80–90 баллов, у 2 находится в пределах 70–80 и у 1 студента находится в пределах 60–70 баллов, что способствует нашему научному сравнению и анализу уровня владения русским языком на аудирование и устной речи данных 6 студентов до и после участия в проекте.

Для повышения уровня владения русским языком дополнительные учебные курсы по аудированию и говорению на русском языке условно делят обучение на две части. В первой части (то есть первых четыре занятия) мы фокусируемся на обучении студентов вопросам и ответам. Мы задаем студентам вопросы о личной жизни, о погоде, времени, хобби, семье и т. д. Определив вопросы, студенты могут дать ответы, соответствующие поставленным вопросам. Конечно, в данном процессе мы также уделяем особое внимание тому, соответствует ли правилам лексика и грамматика, используемые в ответах студентов.

Во второй части (то есть последних четыре занятия) мы выбираем короткую статью для чтения, соответствующую уровню русского языка студентов. Объем статьи небольшой, и новые слова в тексте простые. На этом этапе обучения мы тренируемся в соответствии со следующими шагами: *слушать звукозапись и читать текст* → *выяснить значение каждого абзаца* → *выучить новые слова* → *имитировать интонацию текста в соответствии со звукозаписью* → *пересказать текст самостоятельно в соответствии с интонацией*.

Стоит отметить, что на этапе «*пересказать текст самостоятельно в соответствии с интонацией*» мы стараемся учитывать различия в уровне владения русским языком у разных студентов и применяем пошаговый подход – каждый по 1 или 2 предложения.

Кроме того, мы также попытались предоставить учебное пособие от преподавателя и дать учащимся самостоятельно следовать учебному пособию, но эффект и результаты не идеальны.

Перед началом дополнительных курсов по аудированию и говорению на русском языке мы провели тест по аудированию и говорению: учащиеся случайным образом выбирают из всех вопросов пять. Выслушав вопросы, они немедленно дают ответы на русском языке. Это такие вопросы, как «*Как вас зовут по-китайски?*», «*Когда и где вы родились?*» и «*В каком вузе вы учитесь?*» Однако даже на первый вопрос большинство студентов не смогли ответить правильно и точно. После теста некоторые студенты нам сказали, что среди пяти вопросов слова в 1 и 2 вопросах были им знакомы, но они просто не смогли сразу вспомнить значение слов и не смогли угадать общий смысл вопросов на основе ассоциации.

В совокупности причины проблем студентов с навыками аудирования и говорения заключаются в следующем:

1. Произношение слов не является стандартным.

2. Отсутствие определенных знаний о русской фонологии.

3. Недостатки словарного запаса, включая знакомство с выражениями, такими как время, дата и место.

4. Недостаточное внимание к умению слушать русскую речь, очень слабое или даже полное отсутствие систематического обучения для улучшения навыков аудирования и устной речи.

5. В процессе обучения аудированию не хватает навыков извлечения ключевой информации. В процессе упражнений на аудирование учащиеся часто заставляют себя понимать каждое слово, что может привести к тому, что впоследствии они упустят потенциально более важную информацию.

В процессе проведения дополнительных проектов по аудированию и говорению мы уделяем внимание формированию фонетических знаний студентов, а также обращаем внимание на использование научных и эффективных методов обучения на курсах аудирования и говорения для улучшения навыков аудирования и устной речи студентов.

Согласно результатам проверки домашних заданий, представленных студентами после окончания курсов, навыки аудирования и устной речи студентов улучшились в следующих аспектах:

1. Способность извлекать ключевую информацию из диалога. Например, в вопросе *«Какой свет горит, когда останавливается уличное движение?»*, учащиеся могут точно уловить ключевые слова *«свет»* и *«останавливаться»*, чтобы связать целое предложение вопроса и дать правильный ответ.

2. В процессе вопросов и ответов скорость ответов студентов была значительно выше, а также значительно уменьшено количество лексических и грамматических ошибок в ответах.

3. В процессе чтения фрагментов статьи вслух интонация учащихся стала более правильной, тон подчеркивался в соответствии с целью высказывания, интонация корректировалась, были применены паузы, если предложение разделялось в соответствии с логикой выражения.

Также следует указать студентам на важность правильного произношения. Учащиеся могут быстро распознать определенные слова в основном только тогда, когда его произносит носитель русского языка. И напротив, они не могут понять значение русских слов, произнесенных иностранцами.

Например, слово *окно* и его форма множественного числа *окна* с ударением на первом слоге вызывает у них путаницу, так как форма родительного падежа – *окна* – с ударением и на втором слоге. Учащиеся путают эти два слова, что вызывает отклонение в понимании смысла предложения. В связи с такими явлениями необходимо дать студентам возможность узнать особые фонетические явления в русском языке. Русский язык, как и английский, включает множество особых фонетических явлений в процессе произношения слов, таких как правила ослабления гласных, произнесения четких согласных и правила оглушения звонких согласных и т. д.

Например: «и» и «ё» после согласных звуков «ц», «ш», «ж» произносятся как звуки [ы] и [о] соответственно. А если ударение ставится на «е» после согласных «ц», «ш», «ж», в то время оно читалось как «э». Как у нас слова «цирк», «живу», «ужин», «цех», «цена», «жена» и «тоже».

Например: *-дс-*, *-тс-*, *-ться* в словах можно читаться как , в том числе, *городской, детский, заниматься*.

Например: четкие согласные на стыке двух слов должны быть озвучены, как *наш дом, наш гость, ш* как *ж*, а *т* и *к* в словосочетаниях *от горы, к берегу* как *д* и *г*.

Например: в *офисе*, в *аудитория*, на пятом *этаже* соседние согласные и гласные в каждой группе подчеркнутых частей можно вместе читать.

Например: *сейчас – щас, сколько – скока, что – че, сегодня – сёдня, тысяч – тыщ, пятьдесят – пият, слышишь – слыш*; пропуск одной или нескольких похожих гласных и согласных в процессе фонетики также заслуживает нашего внимания.

Способность учащегося угадывать значение полного текста на основе извлеченной известной информации о словах зависит от навыков рассуждать. В процессе прослушивания, при необходимости, преподаватели могут также ввести нужные базовые знания о диалогах или предложениях, что поможет учащимся быстро извлечь ключевую информацию из материалов для прослушивания, такие как время, место и главный герой в контексте.

После завершения обучения на данных курсах студенты должны сознательно выработать привычку тренироваться, чтобы улучшить свои навыки аудирования и говорения русского языка, и продол-

жать изучать и пересматривать изо дня в день, чтобы закрепить предыдущие результаты обучения и обеспечить стабильное улучшение своих навыков.

Таким образом, проведенные исследования показали следующие результаты. Во-первых, существует мало специализированных исследований по аудированию и говорению на русском языке, и они в основном направлены на исследование обучения говорению. У Чжан Цзюньсяна, ученого Нанкинского университета, есть исследование «Положительное и отрицательное влияние теста 8-го уровня по русскому языку на обучение аудированию новостей», у Лю Айвэй и у Бай Хуэйфан Кашгарского университета – «Исследование тестирования по русскому языку (аудирование) 4-го уровня и метод обучения», и у ученого Шан Цзинью есть статья на тему «Исследование модели обучения навыкам устной речи студентов в университетах Синьцзяна» и так далее.

Во-вторых, исследования ученых по теме обучения аудированию и говорению в большей степени ориентированы на студентов, находящихся на высшем уровне изучения русского языка. Это «Исследование механизма прогнозирования аудирования и стратегии обучения российским новостям» Сюй Ли и «Анализ лексических характеристик российского новостного дискурса и его последствий» Чжан Кайжань. Однако исследования по обучению устной речи больше сосредоточены на анализе проблемы и предложениях по контрмерам, в то время как описание и сравнение уровня владения русским языком студентами на ранней, средней стадиях обучения отсутствуют. Заслуживают внимания исследования по результатам итогового повышения уровня владения устной речью студентов, такие как «Обучение устной речи русского языка в рамках модели обучения «Специальность + русский язык», «Исследование прорывных стратегий краткосрочного повышения уровня владения русским языком университетах в рамках инициативы «Один пояс – один путь»» и другие статьи.

Дополнительные курсы русского языка, описанные здесь, представляют определенную практическую ценность для обучения русскому языку в академическом сообществе. Так, слушателями данного проекта являются учащиеся, которые изучают русский язык в частных высших учебных заведениях, а не учащиеся из известных учебных заведений.

Таким образом, выбор учебных материалов у нас для данного проекта является более целенаправленным, методы обучения в рамках проекта более осуществимы, и это поможет распространить их на общедоступных курсах русского языка (аудирование, говорение) в будущем, что имеет беспрецедентное значение.

Данный проект не только анализирует причины слабых навыков аудирования и устной речи студентов, но также фокусируется на том, как улучшить навыки аудирования и говорения на русском языке и может ли этот метод эффективно улучшить навыки аудирования и говорения студентов после его применения на практике. Данный проект также обогащает понимание студентами речевого этикета и расширяет международный кругозор студентов. Это может способствовать обменов студентами и повысит их уверенность в знании иностранных языков.

Уровень аудирования и устной речи является одним из важных показателей для проверки уровня владения иностранными языками, а низкий уровень аудирования и устной речи студентов первого курса общедоступных курсов противоречит практичности изучения иностранного языка.

В рамках нынешней инициативы «Один пояс – один путь» отношения между Китаем и Россией продолжают развиваться, а сотрудничество и развитие между двумя странами углубляются со временем. Окружающая среда является благоприятными условиями для студентов, которые умеют свободно говорить по-русски и мечтают работать или учиться за рубежом. Поэтому, хотя мало частных институтов и высших профессиональных колледжей в Китае располагает опытными преподавателями русского языка, учебными оборудованием и учебными ресурсами, нам по-прежнему необходимо предоставить студентам эффективный метод и контрмеры для улучшения их навыков аудирования и устной речи, чтобы после использования научных методов в обучении студенты смогут улучшить свои навыки владения русским языком и, в конечном счете, смогут эффективно совершенствовать уровень аудирования и устной речи на русском языке, чтобы удовлетворить потребности общества в русскоговорящих талантах и служить мостом для обменов между Китаем и Россией в рамках проекта «Один пояс – один путь».

Список использованных источников

1. Лю, Дунмэй Развитие способности к аудированию студентов с нулевой отправной точкой в курсе «Аудирование по русскому языку» / Дунмэй Лю // Изучение иностранных языков в Северо-Восточной Азии. – 2019. – № 2.
2. Лю, Цзюань Анализ и меры противодействия нарушениям при обучении русскому аудированию для студентов / Цзюань Лю, Да-легули Галиева // Современная образовательная практика и образовательные исследования. – 2019.

ОБУЧЕНИЕ ЯЗЫКАМ В ЭПОХУ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

UDK 378.14

FEATURES OF LANGUAGE LEARNING IN THE ERA OF INFORMATION TECHNOLOGY

**Amanov M. E., senior lecturer,
Hanberdieva B. K., senior lecturer**

*Turkmen State Architecture and Construction Institute
Ashgabat, Turkmenistan*

Summary: the article deals with the theoretical issues of informatization in the field of education as one of the trends in the development of modern education. The pros and cons of using new information technologies in language teaching are indicated. The psychological and pedagogical conditions for supporting the informatization of education are defined and singled out as one of the important components of the integrity of the educational process.

Keywords: informatization of education, modernization, information technologies, motivation, positive emotions, intellectual capital.

ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКОВОГО ОБУЧЕНИЯ В ЭПОХУ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

**Аманов М. Э., старший преподаватель,
Ханбердиева Б. К., старший преподаватель**

*Туркменский государственный архитектурно-строительный
институт
Ашхабад, Туркменистан*

Аннотация: в статье рассматриваются теоретические вопросы информатизации в сфере образования как одна из тенденций разви-

тия современного образования. Обозначены плюсы и минусы использования новых информационных технологий в языковом обучении. Определены и выделены психолого-педагогические условия сопровождения информатизации образования как один из важных компонентов целостности образовательного процесса.

Ключевые слова: информатизация образования, модернизация, информационные технологии, мотивация, положительные эмоции, интеллектуальный капитал.

The evolution of technological development is pushing not only the development of a modern economy but to reform of the education system. Therefore, one of the priorities of the state policy is a phased reform in the field of the national education system using the best foreign and domestic innovations in the field of digitalization and information technology. The "Concept for the development of the digital education system in Turkmenistan", as well as the plan for its implementation (15.08.2017), adopted at the expanded meeting of the Cabinet of Ministers of Turkmenistan, determines the goals and objectives of improving the work of educational institutions. The basis of the component of the Concept within the framework of the informatization of education provides for: the systematic nature of the learning process (mechanisms for managing the educational system, free access to electronic information at all levels of education); the adaptation process (access to information resources, digital technologies, improving the skills of information technology culture (competence) of both teachers and students.); the integrity of continuing education; the invariability of improving the methodology and strategy for choosing content (novelty, visibility, diversity), methods and organizational forms of training and education.

It should be noted that in the era of the digital economy, the informatization of society, the possession of digital technologies is an important skill for any modern specialist, and for educators, it is an urgent need.

At the same time, an important role is given to foreign languages as a connecting component in the process of integration into the international space, that is, the languages of international communication. Historically, English has occupied a paramount position among the studied languages around the world. The study of foreign languages (in particular English) at the present stage of development of the information society acquires a special character. The new living conditions have radically changed the tasks of

training specialists. Modern society no longer needs just specialists who have received only professional knowledge and skills of certain professions, but much more widely - specialists who are computer literate and information culture, as well as with a good knowledge of foreign languages, capable of international and intercultural communication. At present, the demand for such specialists, who have professional mobility in the context of changing economic conditions, is only increasing.

Thus, the processes of informatization of modern society, as well as education, primarily provide for the dissemination and implementation of modern information and communication technologies. Today, the inevitability of the widespread use of digital technologies in educational activities is obvious. This allows you to make the material being mastered more visual, create conditions for finding the necessary information, and improve the knowledge control system. Indeed, the trend in the development of the informatization of education provides not only for the exchange and processing of information but also for the active introduction of computer technologies. These technologies make it possible to expand and diversify the content of the material, namely the possibility of complex application of various types of textual, graphic, and speech information, supporting and accompanying video and audio effects, the possibility of using animation, inserting and extracting photos, drawings, and additional information. It is visualization, colorful presentation of the material, and sound effects that form the multimedia perception of the world [3; 5]. Consequently, the active use of information technology opens up new opportunities in the organization of the educational process, increases its efficiency, and also contributes to the development of the intellectual and creative abilities of students, helps to better understand the material, and increases the motivation for learning.

Pronin A. A. et. al., [7] in their work identifies two possible ways of using computer technologies in the educational process. The first method involves the assimilation of knowledge and skills related to the implementation of computer technologies and the formation of skills that they use in solving various problems. The second purpose of computer technologies is that they act as a tool for improving the organization of the educational process. In addition, computer technologies have additional functions: a computer as a means of communication, a computer as a means of control, and a computer as a developing environment. The systematic use of these areas in the educational process leads to the desired result.

At present, at our institute, all faculties provide language training in special classrooms equipped with multimedia and computer technologies. It is these technologies as modern learning tools that make it possible to visualize the educational subject of knowledge, which at the same time forms the trend of the modern form of education, which requires the use of special educational technologies (methods, methods, mechanisms). Also, the possibility of using special computer programs and all kinds of simulators designed to develop logical thinking, and creative abilities of students, teaching new professional skills and abilities [6].

Indeed, pedagogical experience shows that students generally perceive the use of multimedia technologies in the educational process easily and evaluate it positively, noting that the classes themselves and prepare for them are more interesting, and difficult-to-understand material becomes more accessible.

Continuing the thought, I would like to note that the use of multimedia teaching aids helps to implement a student-centered approach in the educational process, while ensuring the differentiation of learning, taking into account their abilities and level of training. In practice, we see that the study of foreign languages with the help of computer programs is of great interest to students. In addition, multimedia tools allow the teacher to adapt curricula, taking into account the interests and abilities of students, which is acceptable for both the student and the teacher. These technologies greatly facilitate the work of the teacher, help facilitate access to information, are free from paperwork, save time - leaving more time for live communication, a large selection of material content, productivity in the technique of presenting material, provide mobility, facilitate the knowledge testing procedure. But it should be understood that the use of information technology in the educational process should be considered only as one of the ways to enhance the educational process, but not as the goal itself.

So, in the work of Drescher Yu. N., multimedia learning technologies are considered a combination of technical teaching aids and didactic teaching aids, as information carriers [4]. Continuing the thought, I would like to recall that the use of information and computer technologies in educational activities is one of the innovative forms of learning in the context of learning technologies, and multimedia learning technologies should be accepted as assisting technical learning tools. It must be understood that computer technology in the learning process is only an

electronic tool in the hands of a teacher. Therefore, the human factor is and will be the main component of any educational activity. A positive result in learning will always depend on the psychological and pedagogical conditions accompanying the educational process, regardless of the educational technologies you choose, whether modern or traditional.

Thus, information technologies only help to activate the learning process, but to form a stable internal motivation among students, it is necessary to take into account the psychological and pedagogical conditions accompanying the educational process. This is primarily the personality of the teacher – the human factor. The teacher acts as an initiator in the formation and maintenance of positive learning motivation for the entire period of study. Only a teacher with a capital letter can instill a love of knowledge. First of all, a good teacher should be a subtle psychologist. Because only a good psychologist can see, reveal, support, interest, help, and protect in time, taking into account the individuality of his students. He must be a creative person, an improviser. Have the ability to create your unique approach to building a lesson, taking into account natural and artificial resistance factors [2].

In addition, computer technology will never replace traditional communication (live communication).

The stimulating factor of any learning process is the motivation of learning, which in most cases leads to a positive result. It provides for a set of motivating actions, that is, a combination of persistent motives that are determined only by the individuality of the individual, reflecting the importance of its orientation, directing educational activities towards a more active study of the subject, its improvement, and understanding the need for knowledge [1]. At the same time, the motive acts as the basis of the personality, generating the motivation for human behavior and its activities. Therefore, the second human factor of psychological and pedagogical conditions is the student himself. That is his interests, attitude, upbringing, perception, features, and abilities. The need is determined by the socio-economic, moral-ethical, and socio-psychological aspects of human activity. After all, it is a motivation that determines the purposeful activity of the individual, which can determine the choice of means and methods to achieve the goal. You need to understand that motivation is the psychological side of the inner world of the trainee, it is individual for each person. Learning motivation is formed and determined only by his aspirations. The teacher can influence it only from the outside, form-

ing the prerequisites and foundation, based on which students develop their interest in work. The result of the organization of the educational process depends, first of all, on the teacher, that is, his ability to see the motives of each student, correctly identify, and rationally operate with them [1, p. 47].

We need to understand that today ignoring the student's activity in mastering knowledge is unacceptable. The prevailing incentives for students' learning activities should be the motives for cognition of reality and the surrounding world. At the same time, it is very important to instill in students the skills of mastering the actions and methods of this knowledge. This will help to subconsciously feel the motives of their self-determination as a person. The activation of activity will directly depend on his internal needs (interests, emotions, goals, and objectives). Therefore, the application of the student-centered approach in the educational process is obvious [2, p. 28].

Thus, the next component of the psychological and pedagogical conditions is the environment of emotional harmony. In other words, the process of mastering both general and professional knowledge should be psychologically conscious and emotionally colored. To do this, it is necessary to create conditions for the conscious introduction of positive emotions into learning, such as joy, pleasure, confidence, pride, and interest. At the same time, it is necessary to take into account the volitional qualities of the individual, such as purposefulness, composure, diligence, activity, perseverance, and concentration. Namely, positive emotions create a situation of coordinated impact on the rational-semantic and emotional-volitional activity of a person [2, p. 29]. It must be understood that the main person in the educational process is the student. Therefore, teachers need to make considerable efforts to ensure that the student is the main character in the class, feels comfortable and free, taking an active part in solving the tasks.

In conclusion, it should be noted that information and computer technologies make it possible to increase the efficiency of the learning process (in particular, in higher educational institutions), combining a huge educational potential, providing a comfortable environment for the formation of both professional and language competencies necessary for future specialists. Undoubtedly, the digital educational environment today is a natural process of transforming educational activities.

A competent combination of educational technologies (traditional and innovative) with the active introduction and use of modern computer (digital) technologies in the educational process determines the trend of innovative development of education that can meet modern realities. And it should be remembered that any educational technology requires special psychological and pedagogical conditions for accompanying the educational process, aimed at having a positive impact on the formation and maintenance of positive educational motivation.

References

1. Amanov, M. E. The phenomenon of motivation in the study of foreign languages as an object of pedagogical research / M. E. Amanov // *Problems of modern science and education*.
2. Amanov, M. E. The phenomenon of emotional effect in pedagogy / M. E. Amanov // *Pedagogy*. – 2020. – Vol. 84. – No. 10. – P. 27–33.
3. Bondarenko, O. V. The use of multimedia technologies in the educational process of a higher educational institution / O. V. Bondarenko // *Modern problems of science and education [Electronic resource]*. – 2017. – No. 3. – Mode of access: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=26397>. – Date of access: 03.15.2023.
4. Dresher, Yu. N. The use of multimedia technologies in the educational process / Yu. N. Dresher. – Kazan: Republican Medical Library and Information Center, 2006. – S. 1–5.
5. Knyazeva, G. V. Application of multimedia technologies in educational institutions / G. V. Knyazeva // *Bulletin of the Volga University. VN Tatishchev*. – 2010. – No. 16. – S. 77–95.
6. Kozyrevskaya, A. V. Information processes in education as a modern social reality / A. V. Kozyrevskaya // *Bulletin of the Buryat State University. Philosophy*. – 2013. – No. 14. – S. 110–113.
7. Pronin, A. A. The use of information technologies in the educational process of the system of secondary vocational and higher education / A. A. Pronin, E. A. Vechkanova, K. A. Fadeeva // *Scientific and methodological electronic journal "Concept" [Electronic resource]*. – 2019. – No. V1. 0.3. – Mode of access: <http://e-kon-cept.ru/2019/196009.htm>. – Date of access: 03.14.2023.

UDK 378.14

DIGITALIZATION OF EDUCATION IS A REQUIREMENT OF THE TIME

**Babaeva A. A., lecturer,
Alashayeva A. B., lecturer,
Amanov M. E., senior lecturer**

*Turkmen State Architecture and Construction Institute
Ashgabat, Turkmenistan*

Summary: the article discusses the prospects for the development of innovative technologies in the context of the digital transformation of education. The modern directions of research in the field of introduction of innovative technologies in the educational process are analyzed. Examples of software and pedagogical tools are given that allow performing all types of workloads of students. The psychological and pedagogical conditions accompanying the educational process are indicated.

Keywords: innovative technologies, information and communication technologies, innovative skills, highly qualified specialist, and motivation.

ЦИФРОВИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ – ТРЕБОВАНИЕ ВРЕМЕНИ

**Бабаева А. А., преподаватель,
Алашаева А. Б., преподаватель,
Аманов М. Э., старший преподаватель**

*Туркменский государственный архитектурно-строительный
институт
Ашхабад, Туркменистан*

Аннотация: в статье рассматриваются перспективы развития инновационных технологий в условиях цифровизации образования. Проанализированы современные направления исследований в области внедрения инновационных технологий в образовательный процесс. Приведены примеры программно-педагогических средств, позволяющих выполнять все виды рабочих нагрузок студентов. Указаны психолого-педагогические условия, сопровождающие учебный процесс.

Ключевые слова: инновационные технологии, информационно-коммуникативные технологии, инновационные навыки, высококвалифицированный специалист, мотивация.

At present, great attention is paid to the education system in our country, as this is caused by the development and expansion of international socio-political relations, as well as the development of technology, the need for the development of a professionally competent cultural personality of a student is increasing. The economy of any state in its development is impossible without quality education. The rapid development of the economy, due to technological progress, puts forward new requirements for the professional training of students. Compliance of education with world standards provides, first of all, integration into the international educational space. The stated requirements provide for the formation of educational results in the form of the following competencies: general cultural, general professional, and subject, as well as digital competence (information and switching technologies). Therefore, the need to improve the content of educational programs is simply obvious. Active introduction of electronic, blended, mobile learning into the educational process; only contributes to the practical activity of future specialists. It is innovative educational technologies that primarily involve the use of computer networks, web applications, and interactive services, which makes education more accessible, stimulates the cognitive interests of students, and increases motivation for education.

Thus, the process of education in the training of specialists in non-linguistic universities must meet the evolving needs of society. As a result, the priority tasks of higher education at the present stage are the transformation of the learning process, the basis of which implies the reform of educational and professional activities for the training and education of specialists, which implies a high level of overall development.

The relevance of the problem is determined by the specificity of the educational process that meets the requirements of its time. The rapid integration into the world space undoubtedly affects the socio-cultural aspect of public life, which naturally leads to a change in the requirements imposed by society on the education system, in particular, on language learning. Today, the globalization of culture and education imposes on a modern specialist, among other things, such requirements as the ability to work with the Internet in search of the necessary information, work with both domestic

and foreign literature, and the ability to analyze the extracted information, maintain a conversation, that is, to communicate freely in a foreign language. Poor knowledge of the language by a specialist in the process of exchanging information at the international level will only negatively affect the professional competence of a specialist.

Engineering and innovation are inseparable concepts. These symbiotic relationships are manifested in the workplace of engineers, in the processes of engineering research and development, and are also present in the methods of training engineers. Innovation in teaching methods in engineering is a must-have activity for a variety of reasons. First, innovative skills should be present in all higher education teachers, but especially those involved in engineering.

Secondly, the structures, practices, and methodologies of the current educational systems are not well suited to meet the needs for language training in the specialty. In the second half of the last century, international thinking about education began to move towards a new paradigm. This shift was driven by the realization of massive and ongoing social, economic, and technological changes, and the exponentially increasing body of human knowledge generated by international thinking began to explore questions about the role and purpose of education in a world with an unprecedented increase in complexity, fluidity and uncertainty [5].

Thirdly, future specialists are called upon to be highly qualified professionals in order to be in demand in the labor market. The main expectations of employers from modern specialists is creativity as a key competence of leaders. They are expected to come up with creative ideas and innovations to achieve competitive advantages and new business opportunities [7].

And fourth, innovation is directly related to the ability to solve problems. To resolve the difficult situations that future specialists will have to face, they will have to constantly learn from formal, informal, and, especially, informal sources [9]. Therefore, language competence is more than ever welcome.

Innovation is essentially the creation and implementation of new processes, products, services, and delivery methods that result in significant improvements in efficiency, effectiveness, or quality of results. Thus, the most important elements of innovation are the following: 1. Novelty, the creation of something new. 2. The process itself. 3. It should provide some quantitative or qualitative improvement in the results.

Many scholars view educational innovation as a process of changing teaching or learning activities that leads to improved learning outcomes. However, in order to consider this process as an educational innovation, it must meet certain requirements: 1) it must be efficient and effective; 2) it must be stable over time; 3) it must give transferable results outside the specific context in which it originated.

The teaching of a foreign language to future professionals is always open to evolution including the enormous opportunities arising from technological progress. Remote and virtual labs, robotic applications, 3D virtual worlds, augmented reality developments, sophisticated data visualizations, and mobile applications are just some of the emerging technological support for problem-based learning, case-based learning, and online learning. All these approaches are associated with a more active student-centered education in engineering subjects.

Therefore, it is important to analyze the real impact of these innovative approaches to teaching in engineering education, just to be ready to disseminate and share these successful examples and lessons learned from previous experiences. Let's consider some of them.

The analysis of scientific literature shows that in the era of digital technologies, promising means of learning are: computer technology (multimedia), mobile technology, e-learning system modeling (software), learning systems using tactile simulators, virtual laboratories, gamification, and the use of robots, robotics and massive open online courses (MOOCs). At present, traditional means and methods of teaching are not enough for students. Today's generation of young people have been using gadgets since childhood, so they do not want and cannot learn in the old way. Accordingly, it makes sense to use smartphones and tablets in the classroom to good use in order to interest students, involve them in the learning process and motivate them to study the subject. This question has been actively raised among scientists in recent years. Mobile devices are widely used in education in general [3, 13] and in the field of engineering in particular [14]. Such training is rapidly entering the field of education and brings with it huge advantages over traditional methods and means. For example, S. V. Titova points to the following useful applications in mobile devices that facilitate the learning process. These are study guides, dictionaries, reference books, course planners, specialized search engines, lecture podcasts, news feeds, educational websites, etc. [4].

Innovative educational technologies are considered by many scientists as an inevitable paradigm of human-computer interaction [9], which is widely used in educational innovative methods in the field of engineering.

Gamification, game-based learning [1, 10, 11] are other interesting topics that are distinguished by the rapid presence in the innovative educational movement in technology, specifically focused on achieving greater performance and motivation among students [12].

Another interesting topic is the use of robots in the classroom as a didactic and innovative method [6]. Using robotics in teaching at the level of computer engineering with the help of an action-research approach contributes to the improvement of understanding and perception of the subject.

On the other hand, another current topic that is interesting to discuss is the problem of open professional language education in language education, especially the phenomenon of MOOCs (massive open online courses). The main question is how to achieve the personalized interaction that design processes demand with the massive audience of MOOC approaches. Many works of foreign authors are devoted to the MOOC phenomenon. Many of them are controversial about MOOCs, some think that such mass and open education will revolutionize and change the educational reality, but others question the validity and quality of the MOOC model [8]. Yet most of the literature says that MOOCs are well received by engineering students and practicing engineers.

Thus, innovative technologies in the academic environment are only a means of learning in the hands of a competent teacher. It is the use of innovative technologies in a traditional school of education that gives an innovative character to educational technologies. Many researchers and educators in their work are trying to find new methods, ways, and forms of education, find devices with errors in scientific technologies in the context of digitalization of education. To achieve results and scientific research in the field of professional training of specialists is not an easy task. With all this, one should not forget about the psychological and pedagogical conditions for supporting the educational process [2]. Problems of the formation of internal sustainable motivation, that is, the phenomenon of motivation, the phenomenon of emotional effect, the environment of emotional harmony of the educational process, as well as the personality of the teacher. As practice shows, innovations in education significantly improve academic perception, support positive motivation, and improve existing teaching methods.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Акчелов, Е. О. Новый подход к геймификации в образовании / Е. О. Акчелов, Е. В. Галанина // Векторы благополучия: экономика и социум. – 2019. – № 1 (32). – С. 117–132.
2. Аманов, М. Э. Эмоциональный эффект как фактор формирования мотивации в организации учебно-образовательного процесса / М. Э. Аманов // Вестник СурГПУ. – 2020. – № 4 (67). – С. 21–30.
3. Семенова, Г. В. Мобильное обучение как инструмент формирования мотивации студентов к изучению иностранного языка в вузе / Г. В. Семенова, Н. В. Воробьева // Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2022. – Т. 8. – № 4. – С. 55–65.
4. Титова, С. В. Мобильное обучение сегодня: стратегии и перспективы / С. В. Титова // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2012. – № 1. – С. 9–23.
5. Bolstad R., Gilbert J., McDowall S., Bull A., Boyd S. and R. Hipkins, Supporting future-oriented learning & teaching – A New Zealand perspective. Report to the Ministry of Education, Ministry of Education, New Zealand, 2012.
6. Curto B. and Moreno V., A robot in the classroom, in F. J. García-Peñalvo(ed), First International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality (TEEM'13), Salamanca, Spain, November 14–15, 2013, ACM, New York, USA, 2013, pp. 295–296.
7. Dyer J., Gregersen H. and Christensen C. M., The Innovator's DNA: Mastering the Five Skills of Disruptive Innovators, Harvard Business Review Press, Boston, Massachusetts, USA, 2011.
8. Fidalgo Blanco Á., Sein-Echaluce M. L. Lacleta and F. J. García-Peñalvo, Methodological Approach and Technological Framework to break the current limitations of MOOC model, Journal of Universal Computer Science, In Press, 2015
9. García-Peñalvo F. J. and Abascal J., Human-Computer Interaction Research and Development Challenges, Journal of Universal Computer Science, 14(16), 2008, pp. 2597–2598.
10. Majuri J., Koivisto J., Hamari J. Gamification of education and learning: A review of empirical Literature // GamiFIN Conference. – 2018. Finland, Pori, 2018. – P. 11.

11. Molins-Ruano P., Sevilla C., Santini S., Haya P. A., Rodríguez P. and Sacha G.M., Designing videogames to improve students' motivation, *Computers in Human Behavior*, 31, 2014, pp. 571–579, 2014.

12. Ribeiro L. A., da Silva T. L., Mussi A. Q. Gamification: a methodology to motivate engagement and participation in a higher education environment // *International Journal of Education and Research*. – 2018. – Vol. 6. – № 4. – P. 249–264.

13. Sánchez Prieto J. C., Olmos Migueláñez S. and García-Peñalvo F. J., ICTs Integration in Education: Mobile Learning and the Technology Acceptance Model (TAM), in F. J. García-Peñalvo (ed), *Proceedings of the Second International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality (TEEM'14)*, Salamanca, Spain, October 1–3, 2014, ACM, New York, USA, 2014, pp. 683–687.

14. M. Á. Conde, F. J. García-Peñalvo, M. Alier, M. J. Casany and J. Piguillem Mobile devices applied to Computer Science subjects to consume institutional functionalities through a Personal Learning Environment, *International Journal of Engineering Education (IJEE)*, 29(3), 2013, pp. 610–619.

УДК 378.14

**ПОДГОТОВКА УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ
ПО ЯЗЫКОВОМУ ОБУЧЕНИЮ СТУДЕНТОВ
ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ**

Аннасахедов Б. Н., преподаватель

*Туркменский государственный архитектурно-строительный
институт*

Ашхабад, Туркменистан

Аннотация: в статье рассматриваются проблемы подготовки учебно-методических материалов в целях эффективного обучения студентов неязыковых вузов иностранному языку. Предлагаются некоторые методы отбора и презентаций учебного материала для формирования и развития коммуникативной компетенции на иностранном языке.

Ключевые слова: язык, изучение языка, учебно-методический.

PREPARATION OF EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL MATERIALS IN THE LANGUAGE TEACHING OF STUDENTS OF TECHNICAL UNIVERSITIES

Annasahedov B. N., lecturer

*Turkmen State Architecture and Construction Institute
Ashgabat, Turkmenistan*

Summary: the article deals with the problems of preparing educational materials for the effective teaching of students of non-linguistic universities in a foreign language. Some methods of selection and presentation of educational material for the formation and development of communicative competetion in a foreign language are proposed.

Keywords: language, language learning, teaching methods.

Преподавание иностранных языков является одной из важных задач обучения студентов вузов. Знание иностранного языка имеет высокую значимость для успешной будущей профессиональной деятельности, является острой необходимостью в получении информации как общего, так и профессионального характера, считается показателем высокого образовательного уровня. Владение иностранными языками дает возможность студентам находиться в авангарде положительного опыта в современной науке и технике, быть способными участвовать в профессионально-деловой коммуникации на иностранном языке.

Развитие свободного владения изучаемым языком является ключевым вопросом в методике преподавания иностранного языка в высших учебных заведениях. В связи с этим особое внимание уделяется проблеме отбора и систематизации учебно-методического материала для обучения студентов технического вуза иностранному языку.

Первый вопрос, который возникает перед преподавателем, – какие навыки учитывать при обучении иностранным языкам. Иными словами, преподаватель должен первоначально определить, чему на иностранном языке следует обучать, ориентируясь на конкретную специальность студентов. Таким образом, при отборе материалов для уроков преподавателю следует руководствоваться прежде всего ориентацией на профессию студентов. И студенты должны быть активны в общении на языке, относящемся к их области специали-

зации, – в аудировании, чтении, разговорной речи и письме – с целью использования этих коммуникативных компетенций в будущей профессиональной деятельности.

При обучении иностранному языку в соответствии с изложенным необходимо изучить основы подготовки учебно-методических материалов для развития у студентов знания иностранных языков.

Прежде чем отбирать учебные материалы преподаватель должен определить тему, которую необходимо охватить, и собрать учебные материалы в соответствии со специализацией обучающихся. Затем следует определить, на каком этапе урока можно и нужно использовать собранную информацию и насколько она будет эффективна. Иными словами, преподаватель должен уметь определять научно-методическую основу развития навыков через изучаемый иностранный язык. Таким образом, когда преподаватель начинает комплектовать учебные материалы в соответствии с изучаемой темой и поставленной целью, он должен обосновать причины с точки зрения научной, методической и практической значимости отбора информации, необходимой для запланированного урока, чтобы правильно представить содержание учебной информации.

На основе нашего педагогического опыта преподавания иностранного языка в неязыковом вузе мы считаем возможным выделить следующие составляющие учебно-методических материалов:

- профессионально ориентированные тексты по направлению подготовки студентов;
- глоссарий терминов и тематической лексики;
- отобранные соответственно целям и задачам обучения грамматический материал и синтаксические конструкции;
- методические рекомендации по выполнению индивидуальных и коллективных заданий, включая индивидуальные домашние задания;
- учебные презентации, анимации и видеоматериалы;
- информационные интернет-ресурсы, дополнительные справочные печатные и электронные материалы.

Создание учебно-методических материалов подобного типа на сегодняшний день можно квалифицировать как одну из центральных задач методики преподавания иностранного языка в высших учебных заведениях.

На наш взгляд, при сборе информации преподавателю следует учитывать следующее: а) обращать внимание на сохранение си-

стемной тематической связи; б) при создании возможности использования языка преподаватель не должен забывать руководствоваться характерными особенностями изучаемого предмета; в) следует обращать внимание на общие принципы языкового общения; г) собирать и изучать языковые ресурсы следует с учетом взаимодействия с родственными предметами.

Использование специализированных текстов на изучаемом языке является признанным и проверенным методом обучения иностранным языкам. Выбранный текст должен быть связан с изучаемой темой и подходить для выполнения лексических и грамматических упражнений. Система практических упражнений по тексту, связанных с преподаваемой темой, должна быть предварительно разработана преподавателем. Одной информации из учебника недостаточно. Такой подход будет свидетельствовать о том, что преподаватель работает креативно.

На практических занятиях следует развивать монолог. С помощью этого метода можно улучшить разговорные навыки учащихся в дискуссиях и дебатах.

Когда учебная информация отбирается для коммуникативных целей, необходимо также учитывать ее использование при изучении синтаксиса. Использование этого приема также следует учитывать при отборе монологов. Использование этого метода удобно при работе с текстами, собранными для монологической речи. Синтаксические единицы в таких текстах легко усваиваются. Они позволяют учащимся осваивать их через эмоции, а не через размышления и запоминание. Этот метод необходим, потому что синтаксис является надежным грамматическим аспектом разговорной речи. Когда учащиеся изучают тексты и связанные предложения вместе с их значениями, у них появляется и постепенно улучшается способность самостоятельно выражать свои мысли. Сбор большого количества информации для предполагаемого учебного курса не может определить качество курса. Учебные материалы выбираются и систематически структурируются для достижения целей урока.

Быть преподавателем – значит быть методистом. Условие работы методистом – уметь создавать учебную информацию в соответствии с вышеизложенными правилами, быть высококвалифицированным специалистом по обучению иностранному языку, определять методику и

дидактические принципы в обучении, уметь применять все вышеперечисленное и понимать психологию студентов.

Еще одно замечание: важность отбора данных обучения для занятий иностранным языком не ограничивается одним этим фактом. Поскольку студенческая среда не является иноязычной, возрастает важность успешного отбора учебных материалов. Занятия по иностранному языку являются единственной возможностью для учащихся обеспечить необходимую (языковую) среду на изучаемом языке. Соответственно, крайне важно, чтобы собранные данные об обучении удовлетворяли студентов в языковом общении с точки зрения устной и письменной речи.

Помимо самостоятельной работы, студенты должны выполнять свою учебную нагрузку только в контексте учебника, поддержки и дополнительной информации, предоставляемой преподавателем. С этой точки зрения при обучении иностранным языкам очень важно уметь грамотно и целенаправленно использовать научно-методическую информацию для развития у учащихся знания иностранных языков.

Эти великие труды помогают воспитывать молодежь на национальных реформах, благодаря чему они становятся образованными, высоконравственными, культурными, патриотичными, духовными гражданами.

Наш долг как преподавателей – внести достойный вклад в реформу национального образования, и это требует от педагога ответственности за свою работу. Преимущества передового оборудования помогают учащимся улучшить свои языковые навыки и обеспечить многоязычие.

Чем богаче разговорный язык учащихся, тем легче они понимают и усваивают преподаваемую информацию. В этом процессе развивается их языковая культура и увеличивается словарный запас.

При просмотре электронного пособия по развитию речи на иностранном языке основной задачей является уточнение требований к выделенным текстам и способов эффективной работы с этими текстами в процессе изучения. Конечно, в первую очередь изучающим язык необходимо знать основы языка и овладеть базовыми разговорными навыками.

Эффективность образования и обучения может быть достигнута в основном за счет языка. Языковое воздействие является одним из самых надежных методов в обучении.

Перед нами стоит проблема обучения молодежи свободно говорить и писать на иностранных языках. Для того чтобы успешно решить эту задачу, у нас уже есть первые версии новых электронных книг, и нужно их эффективно использовать.

Молодым людям особенно нравится говорить на иностранном языке. Преподаватель обязан развивать стремление студента и в этом отношении быть надежным ближайшим помощником.

При разговоре на другом языке преподаватель побуждает студента к изучению разговорного языка, напоминая при этом, что не стоит переживать из-за возникших мелких ошибок, подчеркивая, что мелкие недочеты устраняются сами собой при многократном закреплении изучаемой информации. Преподаватель должен совершенствовать учебный материал и закреплять пройденный.

На уроках преподаватель также должен привлекать студентов к выражению собственных мыслей на иностранном языке. Если мнение студента поддерживается окружающими, его мотивация к высказыванию также возрастает.

Тексты, взятые из литературных произведений, запоминаются быстрее, чем другие тексты, прочно внедрившиеся в сознание учащихся, потому что такая информация оживляет чувства человека, вызывает различные эмоции. Именно поэтому диалог выбран в воспитательных целях и воздействует на внутренний мир читающего или слушающего студента. Возникает внутренняя мысль у учащегося по этому поводу, она побуждает его говорить, у него возникает желание высказать свое мнение, исходя из собственной точки зрения. В результате у студента появляется хорошая возможность попрактиковаться в творческой речи.

Список использованных источников

1. Научно-методический журнал: «Bilim». – 2020. – № 5. – 42 с.

УДК 811.161.1

ОБУЧЕНИЕ ЯЗЫКОВЫМ ЯВЛЕНИЯМ НА ОСНОВЕ АНАЛИЗА ТЕКСТА

**Бабаханова Д. А., канд. филол. наук, доцент,
Собиорова М. Ю., канд. пед. наук, доцент**
*Наманганский государственный университет
Наманган, Республика Узбекистан*

Аннотация: в данной статье рассматривается обучение языку через анализ текста, что способствует развитию речевой, языковой, прагматической компетенции у учащихся и прививает им национальные ценности. Антропоцентрический подход имеет большие возможности в привитии национальных ценностей. Из заданий выделены те, которые помогают формировать умение читать и понимать текст.

Ключевые слова: текст, национальная ценность, антропо-центрический подход, понимание прочитанного, анализ текста, задания.

TEACHING LANGUAGE PHENOMENA THROUGH TEXT ANALYSIS

**Babakhanova D. A, ass. professor, Ph.D (in Philology)
Sobirova M. Y, ass. professor, Ph.D (in Pedagogical Science)**
*Namangan State University
Namangan, Republic of Uzbekistan*

Summary: in this article, through text analysis, the development of speech, linguistic, pragmatic competence in students and the inculcation of national values on this basis, the anthropocentric approach has great potential in inculcation of national values, the issues of completing tasks that help to form the ability to read and understand the text are highlighted.

Keywords: text, national value, anthropocentric approach, reading comprehension, text analysis, tasks.

Становление антропоцентрической парадигмы связано с исследованием фактора носителя языка – говорящего. Появление антро-

поцентрического подхода в языкознании отодвинуло в сторону принцип структурализма исследования языка «в себе и для себя» и сосредоточило внимание на индивидуальном факторе. В то же время антропоцентрический подход к языку вбирает в себя последние достижения этих областей и все больше укрепляет свой статус самостоятельной парадигмы.

Литературный анализ. В узбекском языкознании имеется определенное количество исследований, посвященных изучению проблем антропоцентрического подхода к языку. В частности, известные лингвисты В. А. Маслова и Н. Махмудов говорят, что корни антропоцентризма, признанного в настоящее время одной из ведущих парадигм языкознания, были подпитаны теоретическими воззрениями В. фон Гумбольдта и Л. Вайсгербера. Общую методологическую основу предмета составляют учения, изучаемые с античности, в частности, учение Аристотеля. Кроме того, это учения советских лингвистов, таких как А. Потебня, В. А. Маслова, А. П. Чудинов, А. Баранов, А. Р. Лурия, а также зарубежных, например, Ж. Лакоффа. Среди узбекских ученых-языковедов назовем А. Шомаксудова, Х. Абдурахмонова, Н. Махмудова, М. Миртоджиева, М. Мукаррамова, С. Усманова, А. Ходжиева, Ш. Рахматуллаева, Э. Бегматова, И. Мина, а также Р. Конгурова, С. Каримова и других ученых. Научные выводы А. А. Уфимцевой, В. Г. Гака, Ю. С. Кубряковой и Д. Худайбергана составляют теоретическую основу исследования. Процесс познания предмета связан с его номинацией и происходит с появлением знака. Смысл антропоцентричен и отражает особенности человеческой природы. В работах исследователей Н. З. Нормуродовой, Ш. Т. Махмараимовой, Г. Н. Насруллаевой указана необходимость объяснения метафоры в узбекском языкознании в антропоцентрической интерпретации и антропоцентрической интерпретации в классификации метафор, размышлений о классификации когнитивных и концептуальных метафор. В работах М. Собировой обсуждаются особенности антропоцентрического подхода к обучению родному языку.

Методология исследования. Развитие речевой, языковой и прагматической компетенции учащихся описывается посредством анализа текста. Антропоцентрический подход имеет большие возможности в привитии национальных ценностей, изучаются

вопросы выполнения заданий, помогающих развивать умение читать и понимать текст.

Анализы и результаты. Анализ организации процесса подготовки учителей в высших учебных заведениях, состояния квалифицированной педагогической практики, наши наблюдения и анализ опыта нашей школы показывают, что сегодня, исходя из новых требований, предъявляемых эпохой в образовании, в частности, в образовании на родном языке не освещены возможности преподавания антропоцентрической лингвистики, которая сформировалась как самостоятельная научная парадигма в лингвистическом образовании мира на основе современных подходов. Исходя из требований научно-технического развития возникает необходимость разработки и реализации принципов и технологий антропоцентрического подхода в обучении на родном языке.

Владелец языка (араб. «спутник, друг, товарищ; владелец, хозяин») употребляется в значении обладатель, а механизм языковой деятельности человека связан с языковым сознанием, складом ума, речевой ситуацией человека; который владеет языком; требует обучения в зависимости. Если слово *сахиб* означает приобретение навыка, то когда мы говорим *овладел языком*, мы также понимаем профессионала, который овладел языковой наукой, в совершенстве знает качества и особенности языка и может довести его до совершенства; уровень искусства.

Методика обучения родному языку считается наукой педагогического цикла, но ее научной основой являются лингвистические науки. Каждое научное достижение в области языкознания, несомненно, влияет на содержание курса родного языка; при необходимости это создает потребность в его возобновлении.

Язык – это великое благо, мощная сила, которая построила не только человека, но и человеческое общество, обусловила его развитие и связывает разные страны и сейчас. Поэтому вопросам изучения языка всегда уделялось большое внимание и разрабатывались наиболее эффективные интенсивные методы языкового образования, методы обучения языку и подходы к обучению регулярно совершенствовались.

Одним из основных факторов достижения конечной цели в обучении родному языку является развитие у учащихся речевой, лингвистической, прагматической компетенций посредством анализа текста и

привития на этой основе национальных ценностей. Антропоцентрический подход отличается большим потенциалом в привитии национальных ценностей. Исходя из цели обучения языку, использование гуманистических художественных текстов в качестве учебных материалов, чтение и понимание их, пересказ прочитанного и понятого, анализ текста, эмоциональная окраска впечатлений, получаемых от текста способствует быстрому достижению поставленных задач. Владение навыками устной и письменной речи посредством предоставления языковых единиц показывает уровень знаний учащихся.

Учащийся, работающий с 6–8 текстами в течение одного учебного года, приобретет способность осознанно воспринимать информацию на любом стиле.

На самом деле учащийся должен уметь сопоставлять словарное значение слов, употребляемых в тексте, и значение их в контексте, уделять большое внимание логическому мышлению, извлекать из информации самое главное, уметь делать собственные выводы. В этом процессе возможно развитие навыков чтения у учащихся, чтобы они могли правильно читать и понимать не только науку о родном языке, но и любую науку, тексты, а также излагать полученную информацию в устной и письменной форме. Вот несколько рекомендуемых заданий, которые помогут развить навыки понимания прочитанного:

Назначение

Пенсия его старой матери была мизерной. Но каждый месяц почтальон вручал ей много денег.

Простая женщина не знала, что ребенок той женщины отдает их почтальону.

«Не можешь ли ты своими руками отдать эти деньги своей матери?» – спросил я. На этот вопрос он ответил: «Я дам матери столько денег, сколько ей нужно, и не буду спрашивать, куда она потратила деньги, которые я ей дал, чтобы не обременять ее. Пользуйтесь ими спокойно: "Я несколько раз увеличивал ей пособие из своего собственного счета, чтобы моя мать могла свободно и беззаботно пользоваться им. Я прошу их не использовать данные им деньги как «деньги моего ребенка».

Вопросы по заданному тексту:

1. Что из нижеперечисленного вы бы выбрали в качестве заголовка для своего текста и почему? Ответьте письменно.

1. Небольшое пособие.

2. Используйте свои деньги спокойно.
3. Повышение пенсии.
4. Гуманность ребенка.

2. «Пенсия его старой матери составляла небольшую сумму денег. Но каждый месяц почтальон вручал ей больше денег. Простая женщина не знала, что ребенок той женщины отдает их почтальону». Как вы думаете, почему женщина не знала, что у нее много пенсионных денег?

3. «Не можешь ли ты своими руками отдать эти деньги своей матери?» – спросил я. Он мог бы отдать эти деньги своей матери. Что вы думаете? Правильно ли поступает ребенок?

4. Обратите внимание на выделенные слова. Сколько из них написано с ошибками?

5. «Я несколько раз увеличивал ей содержание со своего счета, чтобы она могла свободно и без стеснения пользоваться им. Я говорю им, чтобы они не использовали деньги, которые я им даю, как «деньги моего ребенка».

6. Что вы собираетесь делать, чтобы увеличить свои деньги в будущем?

7. Что бы вы сделали для своей матери, если бы у вас было больше денег?

8. Считаете ли вы путь, выбранный героем рассказа, правильным? Что еще дети могут сделать матери?

Выводы. Поскольку языковые навыки важны во всех сферах жизни человека, важно развивать у учащихся умение анализировать тексты, имеющие учебное содержание, правильно читать и понимать тексты, а также излагать полученную из них информацию устно и письменно. Важно это и во времена обострившихся глобальных проблем.

Список использованных источников

1. Маслова, В. А. Языковая культура / В. А. Маслова. – М.: Академия, 2001. – С. 170.

2. Махмудов, Н. В поисках путей совершенного изучения языка / Н. В. Махмудов // Узбекский язык и литература. – 2012. – № 5. – С. 3–16.

3. Малинка, А. В. Лексическая номинация: ономаσιологический и когнитивный подход / А. В. Малинка, О. В. Нагель. – М.: Смысл; Академия, 2004. – С. 45.

4. Худайберганова, Д. С. Антропоцентрические исследования художественных текстов на узбекском языке: автореф. дис. ... д-ра филол. наук / Д. С. Худайберганова. – Ташкент, 2015.

5. Нормуродова, Н. З. Лингвистическое развитие антропоцентризма в английском художественном дискурсе: автореф. дис. ... д-ра филол. наук / Н. З. Нормуродова. – Ташкент, 2020.

6. Нормуродова, Н. З. Антропоцентрическое исследование метафор узбекского языка (номинативный аспект): монография / Н. З. Нормуродова. – Термез: Сурханнашр, 2020. – 214 с.

7. Махмараимова, Ш. Т. Когнитивный аспект теоморфных метафор в национальной языковой картине мира / Ш. Т. Махмараимова: дис. ... д-ра филол. наук. – Против, 2018.

8. Насруллаева, Г. Лингвистический, коммуникативный, прагматический аспекты антропоцентрической метафоры: автореф. дис. ... д-ра филол. наук / Г. Насруллаева. – Против, 2018.

9. Собирова, М. Использование интегрированных технологий в обучении гуманизму в языковом образовании / М. Собирова // Польский научный журнал [Электронный ресурс]. – 2021. – Вып. 1(34). Ч. 3. – Режим доступа: <https://sciencecentrum.pl/wp-content/uploads/2021/01/POLISH%20SCIENCE%20JOURNAL%20%E2%84%96634%20-%203%20%28web%29.pdf>.

10. Собирова, М. В привитии гуманного воспитания использование комплексных технологий / М. Собирова // JournalNX-A [Электронный ресурс]. – 2022. – Том 8, Вып. 1. – Режим доступа: <https://repo.journalnx.com/index.php/nx/статья/представление/3880/3718>.

11. Собирова, М. Инновационные технологии преподавания в области техники высшего образования / М. Собирова // Инженерное проектирование [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://thedesigengineering.com/index.php/DE/issue/view/31>.

12. Собирова, М. Антропоцентрический подход к языку / М. Собирова // ISJ Theoretical & Applied Science. [Электронный ресурс]. – № 07 (111). – Режим доступа: <http://t-science.org/архивDOI/2022/07-111.html> – С. 36–39.

13. Собирова, М. Ю. Обучение языковым явлениям на основе антропоцентрического подхода / М. Ю. Собирова // Международ-

ный журнал специального образования детей младшего возраста (INT-JECSE) [Электронный ресурс]. – 2022. – Том 14. – Вып. 07. – Режим доступа: <https://www.int-jecse.net/abstract.php?id=5377>.

14. Толковый словарь узбекского языка. В 5 т. – Ташкент: Узбекистан. – 2020.

15. Собирова, М. В. Обучение родному языку на основе антропоцентрического подхода: монография / М. В. Собирова. – Наманган: Арджуманд медиа, 2022. – 175 с.

16. Мавлонова, К. Формирование у учащихся умения читать и понимать текст / К. Мавлонова // Развитие глобального образования и национальной методологии: материалы Республиканской научно-практической конференции. – Ташкент, 2020. – С. 149–150.

17. Собирова, М. В. Развитие педагогической деятельности на основе антропоцентрического подхода / М. В. Собирова // Педагогика. – 2022. – № 4. – С.19–24.

УДК 378.14

РЕЧЕВЫЕ АКТЫ ИЗВИНЕНИЯ В РУССКОМ И УЗБЕКСКОМ ЯЗЫКАХ

Казакбаева С. И., канд. пед. наук, доцент

*Наманганский инженерно-технологический институт
Наманган, Республика Узбекистан*

Аннотация: в данной статье сопоставляются речевые акты извинения в русском и узбекском языках, даются комментарии формам речевого акта извинения, а также обосновываются особенности и различия употребления актов извинения.

Ключевые слова: речевой этикет, речевой акт, извинение, сопоставление, речевое выражение, менталитет, языковая культура.

SPEECH ACTS APOLOGIES IN RUSSIAN AND UZBEK LANGUAGES

Kazakbayeva S. I., ass. professor, Ph.D (in Pedagogical Science)

Namangan Civil Engineering Institute

Namangan, Republic of Uzbekistan

Summary: this article compares the speech acts of apology in the Russian and Uzbek languages, comments on the forms of the speech act of apology, and substantiates the features and differences in the use of acts of apology.

Keyword: speech etiquette, speech act, apology, comparison, speech expression, mentality, language culture.

Речевые акты – это целенаправленное действие, которое осуществляется в соответствии с правилами и принципами языкового поведения, принятыми в обществе. В реальном мире, вступая в речевой акт, мы стремимся выражать свои намерения так, чтобы их прочтение совпадало с нашим намерением.

Каждый день мы сталкиваемся с ситуациями и разного рода трудностями, когда нам приходится извиняться перед кем-то или принимать чьи то извинения. Воспитанные люди так и поступают всегда. А что значит извинение? Мы можем сказать, что извинение – значит извинить или извиниться. По мнению ученых, для российского мышления ментальные установки толерантности ослаблены, российское мышление более привычно к бескомпромиссности, непримиримости, спору, столкновению взглядов и т. д. Это проявляется и в коммуникативной нетолерантности, которая зачастую ведет к конфликтам и скандалам, неумению пойти на компромисс, достичь сотрудничества». Каждый извиняется за оплошности перед тем, кому он навредил. В русском и узбекском обществе тоже так делают. В русском, так и в узбекском обществе слово «извини(-те)», как и слово «спасибо», часто используется в повседневном общении. Извинение и в русском, и в узбекском может реализоваться в форме краткого извинения или в форме так называемого большого извинения. Краткое извинение приносится в то время, когда человек извиняется за неожиданные оплошности, а большое извинение – за значительные

оплошности. И конечно, если мы обидели незнакомого человека, обычно нам нужно приносить значительное извинение за неожиданные оплошности, и мы делаем это из вежливости. В любом обществе считается, что друг перед другом иногда тоже надо приносить большие извинения, и извиняются обязательно красноречиво, потому что если он посчитает, что вы вообще невнимательны для извинения, то ему тоже будет неприятно из-за этого, и он может больше не быть вашим другом.

В русском и узбекском языках, когда мы приносим извинение, обычно используется речевое выражение *Извини(-те)! Прости(-те)!* – «*Kechirasiz!*» «*kechiring!*». Эта самая простая форма извинения. В узбекском языке во всех словарях для двух слов в русском (*извините, простите*) дается одно слово «*kechiring*». Эти формы очень популярны и в русском, и узбекском языках. Они используются, если мы не специально толкали, трогали кого-то или попали в другие неприятности, именно тогда мы приносим извинения в этих двух формах, чтобы быстро и верно выразить наше извинение.

В русском и узбекском языках есть такие простые формы извинения, которые связаны со словом «вина» (*ayb*) или «виноват» (*aybdor*): «они произносятся за небольшой проступок. Чаще употребляется людьми старшего поколения» [1, с. 109]. – Виноват(-а, -ы)! *Aybdorman!* – Я(Мы) виноват(-а, -ы)! *Men(biz) aybdorman(miz)* – Я(Мы) виноват(-а, -ы) перед вами. *Men(biz) sizni oldingizda aybdorman(miz)!* – Моя вина. – *Meni aybim.* – Моя(-и) ошибка(-и). *Meni xatoyim (larim).* – Я(Мы) не прав(-а, -ы)! *Men(Biz) poxaqman(miz)!* На самом деле чаще всего в обоих языках мы употребляем такую форму извинения только после того, как мы сказали «*извини(-те)*» или «*прости(-те)*». Обычно и в русском, и в узбекском обществе принято не просто приносить извинение «я виноват(-а, -ы)!»», «моя вина» «моя ошибка» или «я(мы) не прав(-а, -ы)!»», и без извинения «*извини(-те)*» или «*прости(-те)*», потому что в таком случае будет недоставать искренности.

Так, существуют формы извинения в русском и узбекском языках, которые используются словом «*пожалуйста! Иltimos!*» на основе самой простой формы: – *Извини(-те), пожалуйста! Прости(те), пожалуйста!* – *Kechir(ing), Iltimos!* – *Пожалуйста, извини(те)! Пожалуйста, прости(те)!* – *Iltimos, kechir(ing)!* – *Прости(те) меня, пожалуйста! Iltimos, meni kechiring!* Формы, которые добавляются словом «*пожалуйста!*» – «*iltimos*», в большей или в меньшей сте-

пени и в русском, и узбекском обществе указывают на более высокое уважение. Поэтому, такие извинения мы можем приносить за небольшие оплошности. Но, на наш взгляд, лучше не приносить такие извинения за большие извинения, потому что это все-таки не огромные извинения.

В сопоставляемых языках извинения приносятся с указанием причины: – *Извини(me) за + сущ.* (за мою вину, все плохое и т. д.) *Kechiring ... (aybim uchun, – хатта уотонликларим uchun) – Прости(me) меня за + сущ.* (за все, за мою ошибку и т. д.) *Kechiring + (ҳатмаси uchun, ҳатоим uchun va b.) – Извини(me), прости(me) за сущ.* (мое невнимание и т. д.) *Kechiring (be'tiborligim uchun) – Извини(me), пожалуйста, за то, что ...* (мы опоздали..., так долго..., я не нашла вашу книгу и т. д.) – *Itimos, meni kechiring ... (kech qolganim uchun ..., sizni kitobingizni to'ra olmadim) – Прости(me), пожалуйста, за то, что ...* (я вас обидел, я не сказала тебе и т. д.). *Itimos, kechiring... (men sizni xafa qildim, men sizga aytmagan edim, va b.)*. Такие формы извинения указывают причину, когда нам нужно сказать, почему мы извиняемся. В таких случаях необходимо обязательно приносить извинение с помощью сложного предложения как в русском, так и в узбекском языках, чтобы указать причину.

Существуют формы со словом «*прошу*», которые редко, но употребляются преимущественно людьми старшего поколения в русском обществе: – *Прошу прощения!* (*Kechirim sorauman*) Эти формы в русском языке, в отличие от узбекского, употребляются и в тех случаях, когда прерывают говорящих или недопонимают сказанное. Обычно произносится это с указанием причины извинения [2, с. 57]: – *Прошу извинения за + сущ.* (за все это обсуждение, такой случай и т. д.) – *Я прошу у вас прощение за + сущ.* (за мое невнимание, мой проступок, за мое беспокойство и т. д.). – *Я прошу у вас прощение за то, что ...* (я вас не видела, мы ушли и т. д.)

Особо выделяются формы извинения, которые обычно употребляются в официальной обстановке в русском языке, но в узбекском относительно не применяются и не имеют такого разнообразия и ограничиваются коротким извинением: – *Приношу свои / глубокие извинения.* – *Примите мои / глубокие извинения.* Букв. «*Men chuqur uzr so'rayman*» / «*Meni chuqur uzrmini qabul qiling*».

– *Приношу свои извинения за + сущ. (мое упущение, наш недо-
смотр и т. д.).*

– *Примите мои извинения за + сущ. (мое слово, наше отношение
и т. д.).*

– *Приношу свои извинения за то, что ... (я не присутствовал
и т. д.).*

– *Примите мои извинения, за то, что ... (впустили их и т. д.)*

Таким образом, анализ семантики форм извинения в русской и узбекской лингвокультурах показывает, что наряду с различиями в речевом этикете носителей русского и узбекского языков, наблюдаются и некоторые общие черты. В целом же сопоставительное исследование форм извинения в разных языках способствует решению не только собственно научных проблем, но и проблем обучения русскому языку представителей узбекской культуры для активизации межнациональных и межличностных контактов.

Список использованных источников

1. Акишина, М. Н. Выявление национально-культурного компонента русских антропонимов / М. Н. Акишина // Русский язык за рубежом. – 1992. – № 3. – С. 101–103.

2. Формаровская, Н. И. Употребление русского речевого этикета / Н. И. Формановская. – М., 1982. – 192 с.

3. Казакбаева, С. И. Совершенствование норм культуры общения на русском языке с учетом сходств и различий аналогичных норм в узбекском языке / С. И. Казакбаева // Наманганский государственный университет. Научный вестник. – 2002. – Вып. 4. – С. 50–54.

4. Казакбаева, С. И. Сопоставительный анализ речевого этикета в русском и узбекском языках / С. И. Казакбаева // Филология ва тил таълими масалалари: сборник научных статей. – 2006. – № 7. – С. 123–134.

5. Казакбаева, С. И. К вопросу об адекватности семантики реалий / С. И. Казакбаева // Тил, таржима ва адабиёт кенгликларида. – Узбекистон Республикаси ФА: Фан., 2007. – С. 225–226.

6. Казакбаева, С. И. О социальной природе языка / С. И. Казакбаева // Наука. Образование. Практика: материалы трех региональных межвузовских научно-практических конференций, посвящен-

ных 15-летию Академии ВЭГУ (21, 26, 28 марта 2008 г., г. Тольятти). – Уфа: Восточный университет, 2008. – С. 58–62.

7. Казакбаева, С. И. Картина мира в лингвокультуроведческом аспекте / С. И. Казакбаева // Содружество языков. Содружество культур: материалы региональной научно-практической конференции, посвященной 20-летию независимости Республики Узбекистан. – Наманган, 2011. – С. 30–31.

8. Казакбаева, С. И. Методическая организация учебных текстов по речевому этикету / С. И. Казакбаева // Содружество языков – содружество культур: материалы республиканской научно-практической конференции (5–7 июня 2013 г.). – Наманган, 2013. – С. 162–165.

9. Казакбаева, С. И. Речевой этикет как этнокультуроведческая реалья / С. И. Казакбаева // Русский язык и литература в Узбекистане: материалы Республиканский научно-теоретической конференции посвященной 180-летию входа в свет романа в стихах А. С. Пушкина «Евгений Онегин». – Ташкент, 2013. – С. 150–153.

10. Казакбаева, С. И. Формирование национально-культурного уровня коммуникативной компетенции учащихся по русскому языку на материале речевого этикета: монография / С. И. Казакбаева. – Наманган: «USMON NOSIR MEDIA», 2021. –157 с.

УДК 378.14

ОСОБЕННОСТИ ФОРМЫ ОБРАЩЕНИЯ В РУССКОМ И УЗБЕКСКОМ ЯЗЫКАХ

Казакбаева С. И., канд. пед. наук, доцент

Наманганский инженерно-технологический институт

Наманган, Республика Узбекистан

Аннотация: данная статья посвящена межкультурному общению между представителями русской и узбекской национальности. На примере обращения в сопоставляемых языках даются комментарии формам речевого акта, сопоставляются особенности и различия актов обращения в речи.

Ключевые слова: общение, межкультурный речевой этикет, речевой акт, сопоставление, речевое выражение, менталитет, языковая культура, знак, официальный, неофициальный.

FEATURES OF THE FORM OF APPEAL IN THE RUSSIAN AND UZBEK LANGUAGES

Kazakbayeva S. I., ass. professor, Ph.D (in Pedagogical Science)

Namangan Civil Engineering Institute

Namangan, Republic of Uzbekistan

Summary: this article is devoted to intercultural communication between representatives of the Russian and Uzbek nationalities, using the example of address in the compared languages, comments are given on the forms of the speech act, the features and differences of the acts of address in speech are compared.

Keyword: communication, intercultural speech etiquette, speech act, comparison, speech expression, mentality, language culture, sign, official, unofficial.

В межкультурном общении, в нашем случае на узбекском и русском языках, необходимо учитывать особенности национального характера коммуникантов, специфику эмоционального склада, национально-специфические особенности мышления [1, с. 77]. Частные и специфические отличия имеет обладатель языка определенной нации и культуры. Освоение национальных особенностей темперамента, образа мысли и культуры коммуникантов, принадлежащих к конкретной нации, осуществляется для того, чтобы лучше интерпретировать частные случаи использования речи, вспомогательные коннотационные наполнения языковых единиц в речи, культурные, политические, исторические и прочие смысловые нагрузки.

Для активного овладения языком чрезвычайно важно выявление и обоснование факторов, обуславливающих эффективное изучение не только единиц языка, но и реалий, имеющих национально-культурную специфику. При определении материала, содержащего национальную специфику, необходимо изучить его как с качественной, так и количественной сторон, поскольку системы упраж-

нений, заданий, текстов непосредственно формируют навыки коммуникативной компетенции студентов по изучаемому языку, т. е. русскому.

На базе разговорного языка узбекского народа сложился современный национальный узбекский язык, который объединяет представителей трех наречий: кипчакского, огузского и корлуке-чигиле-уйгурского. В отличие от русского (флективного), узбекский язык принадлежит к агглютинативным языкам. В морфологическом плане они характеризуются одновариантностью аффиксов. Наличие в узбекском языке послелогов, а в русском – предлогов является отличительными особенностями двух языков. Словарный состав любого языка отличается от другого языка изобразительными средствами, степенью развития терминологических систем, наличием специфической для каждого народа этнографической лексики. Так, в узбекском языке более, чем в русском, развита терминология хлопководства, шелководства, виноградарства, каракулеводства и, наоборот, русский язык обладает очень развитой научно-технической терминологией.

Любое межкультурное общение осуществляется на основе правил этикета. Речевой этикет служит для того, чтобы успешно установить и продолжить начавшийся контакт, получить возможность сказать что-либо адресату. Речевой этикет любого языка начинается с обращения. Что касается обращения в русском языке, то в нем имеется существенное отличие от всех других выражений речевого этикета. С этой точки зрения сравним одинаково звучание высказывания в ситуации извинения и в ситуации обращения: *Простите! Извините!* Если это извинение, то после него общение можно не продолжать. Если это обращение-вопрос, то мы должны продолжить общение, например: *Извините, где здесь остановка 130-го автобуса?*

Обращение, как известно, самый яркий и самый употребительный этикетный знак. В русском языке называть того, к кому адресуемся, можно по признакам профессии и социальной роли: *Товарищ милиционер! Товарищ начальник!* по признакам возраста или дела: *Молодой человек!, Девушка!*, по тому, чем занят человек в данный момент: *Товарищи отдыхающие!, Граждане пассажиры!*, по родству и «дружеству»: *Мама!, Сынок!, Дочка!, Бабушка!, Доктор!*, по личному имени: *Наталья Петровна!, Пертович!*. А если нам не

важны признаки адресата, мы лишь привлекаем его внимание: *Простите... Извините... Будьте добры, скажите, пожалуйста...* Для установления контакта на улице с незнакомым человеком русские люди, как правило, используют слова-обращения «гражданин», «гражданка» и др.

Так, в русском языке различаются следующие виды обращения: 1) обращение к родственникам, друзьям, близким знакомым: *Петр!, Петя!, Петенька!*; 2) вежливое: *Николай Иванович!, Мария Александровна!*; 3) официальное: *Товарищ Иванов!, Товарищ Петрова!*; 4) официальное обращение преподавателей в учебной аудитории к учащимся, студентам: *Иванова!, Скворцова!*; 5) официальное, принятое в дипломатической сфере при обращении к представителям других стран: *Господин Иванов!, Госпожа Иванова!* Отметим, что для русского языка характерно употребление вокативов, состоящих из двухкомпонентных антропонимов; имя и отчество, в пределах служебных отношений и их варьирование позволяет переключать общение с одной тональности на другую, тонко подмечая социальные роли: «*Здравствуйте! Я не опоздала? Борис Николаевич, вы еще не начали?*» или «*Послушай, Борь, я хочу выступить, но лучше в конце, ладно?*».

Наиболее распространенными для русского языка являются такие лингвокультурологические вокативы-обращения, которые употребляются в официально-деловой обстановке. Это можно проследить на примере обращений, выраженных формами собственного имени: «*Товарищ Смирнов*» – сугубо официальное обращение, сочетается с «Вы» – формами общения. Данный лингвокультурологический вокатив применяется: а) при малой степени знакомства; б) в ситуации формального общения; в) в ситуации служебных отношений с хорошо знакомыми при подчеркивании официальности обстановки общения. – «*Господин Смирнов*» – сугубо официальное обращение, употребляется в дипломатическом и деловом общении. – «*Гражданин Смирнов*» – сугубо официальное, применяется в юридической сфере общения. В узбекском языке такие формы обращения используются очень редко.

Так, для русского человека характерно обращение к другому человеку словом «солнышко», которое выражает ласку, любовь, нежность. Для тюркоязычных народов (узбеков, казахов) обращение «солнышко» невозможно. «Солнце» по-русски – это совсем не

то, что «quyosh» – по-узбекски, и совсем не то, что «oftob» – по-таджикски. Ведь узбек, живущий под его жаркими лучами, никогда не скажет ласково-уменьшительное «солнышко»... Зато к луне – этому ночному светилу, несущему прохладу и умиротворение, у узбеков совсем иное отношение – «все красивое, желанное» называли «луноликим», «луноподобным» [2].

Формулы обращения в зависимости от объекта могут быть использованы по отношению к знакомому и незнакомому собеседнику. Они различаются в зависимости от степени связи между адресатом адресантом: формулы обращения между родственниками, между друзьями, между женатыми, влюбленными, обращения, направленные к знакомым первой и второй степени, к незнакомым и т. д. [3]. Для узбеков привычно обращение к незнакомым людям с помощью слов названий родственных отношений: *hola (тетя), ataki (дядя), ora (сестра), tog'a (дядя со стороны матери)* т. д. В русском речевом этикете такое обращение считает неуместным.

Традиционные формы обращения также различаются в обоих языках. Например, в русском языке принята форма отчества, которая отсутствует в других языках (английский, французский). В недавнем прошлом эта форма не употреблялась. В отличие от русских имен в узбекском языке к мужским и женским именам принято добавлять в знак проявления уважения постфиксы *-jon, -xon*.

В русском же языке для передачи различных оттенков отношения принято использование личных имен с разнообразными суффиксами, что отсутствует в узбекском языке. Поэтому часто в узбекской аудитории слова *Дуня, Дуняша, Дунюшка, Авдотья* воспринимали как имена разных в русском языке имеется целая гамма слов, передающих ласковое обращение к матери (*матушка, маменька, душенька, голубушка* и др.), что вызывало непонимание у обучаемых и даже несколько шокировало их, так как в узбекском языке ласковое обращение к матери передается только одним словом в разных вариантах (*onajonim, onaxonginam, onaxonim, onaxonginam*). Или, например, старинный русский обычай дарить перед Новым годом метлу (веник), чтобы попариться в бане, после чего говорят: «*С легким паром!*», узбекская аудитория воспринимает также с недоумением, потому что в узбекском языке веник «*supurgi*» ассоциируется с горем, суетой, с предметом, приносящим неприятности.

В русском языке, как и в узбекском, имеет место ласковое обращение (*жеребенок, котенок, котик*); в одном и том же значении используются многие жесты, например, кивок головы как знак приветствия. Но у узбеков этому жесту отсутствует наклон вперед. Рукопожатие во время встречи у представителей обоих народов используется до сих пор. Так и обращение к ребенку, передаваемое с использованием названий детенышей животных (*медвежонок – ayiqcham, птичка – qushcham, верблюжонок – bo'taloq, козлик – echkicham*) в официальной и неофициальной обстановке, с некоторыми исключениями, можно считать одинаковыми. Для узбеков рукопожатие между мужчиной и женщиной ассоциируется с приветствием в официальной обстановке. Практика убеждает в том, что именно различия в нормах речевого этикета в русском и узбекском языках обуславливают неадекватное применение их при общении на русском языке, если предварительно у них не создается установка на восприятие новой для них действительности, новых представлений, на осмысление и анализ соответствующих фактов и явлений народа-носителя языка в сравнении с реалиями родной культуры.

Список использованных источников

1. Марковина, И. Ю. Лакуны как инструмент описания специфики вокальных культур / И. Ю. Марковина // Проблемы организации речевого обращения: сб. статей. – М., 1981. – С. 162–165.
2. Пулатов, Т. Язык, автор, жизнь / Т. Пулатов // Литературное обозрение. – 1976. – № 8. – С. 1091.
3. Рахматуллаева, Б. Х. Этикетные формы обращения и привлечения внимания в современном русском языке (сопоставление с узбекским) / Б. Х. Рахматуллаева. – Ташкент, 1992. – 28 с.
4. Казакбаева, С. И. Сопоставительный анализ речевого этикета в русском и узбекском языках / С. И. Казакбаева // Филология ва тил таълими масалалари: сборник научных статей. – 2006. – № 7. – С. 123–134.
5. Казакбаева, С. И. Методическая организация учебных текстов по речевому этикету / С. И. Казакбаева // Содружество языков – содружество культур: материалы республиканской научно-практической конференции (5–7 июня 2013 г.). – Наманган, 2013. – С. 162–165.

6. Казакбаева, С. И. Речевой этикет как этнокультуроведческая реалья / С. И. Казакбаева // Русский язык и литература в Узбекистане: материалы Республиканский научно-теоретической конференции посвященной 180-летию входа в свет романа в стихах А. С. Пушкина «Евгений Онегин». – Ташкент, 2013. – С. 150–153.

7. Казакбаева, С. И. Формирование национально-культурного уровня коммуникативной компетенции учащихся по русскому языку на материале речевого этикета: монография / С. И. Казакбаева. – Наманган: USMON NOSIR MEDIA, 2021. – 157 с.

УДК 8.81-13.81-139

РУССКИЙ ЯЗЫК В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Камалова К. Ф., канд. пед. наук, доцент

*Наманганский инженерно-строительный институт
Наманган, Республика Узбекистан*

Аннотация: статья посвящена проблеме подготовки конкурентоспособного специалиста с высшим образованием в условиях рыночной экономики Узбекистана. Особое внимание обращено роли русского языка в профессионально-ориентированном обучении студентов технических вузов. Изложены цели и задачи освоения дисциплины на основе развития профессиональной и социально-культурной коммуникации.

Ключевые слова: самообразовательные функции, общение, профессиональное образование, социально-культурная коммуникация.

RUSSIAN LANGUAGE IN A TECHNICAL UNIVERSITY: PROBLEMS AND PROSPECTS

Kamalova K. F., ass. professor, Ph.D (in Pedagogical Science)

*Namangan Civil Engineering Institute
Namangan, Republic of Uzbekistan*

Summary: the article is devoted to the problem of training a competitive specialist with higher education in the conditions of the market

economy of Uzbekistan. Special attention is paid to the role of the Russian language in the professionally-oriented training of students of technical universities. The goals and objectives of mastering the discipline based on the development of professional and socio-cultural communication are outlined.

Keywords: self-educational functions, communication, professional education, socio-cultural communication.

Изучение языков широкого международного использования становится одной из общественно значимых проблем. Языковая ситуация в Узбекистане диктует необходимость изучения двух иностранных языков – английского, относящегося к группе германских языков, и русского, относящегося к славянской группе языков. При этом необходимо учитывать, что узбекский язык, относящийся к тюркской группе языков, является государственным языком. В результате граждане Узбекистана становятся полиязычными, если учесть, что еще продолжается изучение как западных языков (немецкий, французский, испанский), так и восточных языков (арабский, фарси, хинди, японский, корейский, китайский).

Для современного общества характерен новый взгляд на образование и его функциональную роль в жизни людей. Значительно возросли образовательные и самообразовательные функции русского языка, их профессиональная значимость на рынке труда, что повлияло на усиление мотивации в изучении языков международного общения.

Интерес к языкам объясняется просто: язык – это ключ к мировой культуре, технологии, цивилизации, к общечеловеческим ценностям. «Человек, владеющий двумя языками, дважды человек», или «Сколько языков ты знаешь, столько раз ты человек», говорили еще в древности.

Современное вузовское образование должно способствовать подготовке специалиста, осознающего себя как культурно-исторического субъекта, готового к конструктивному участию в диалоге культур [3].

Владение русским языком для профессионального общения является важным условием конкурентоспособности специалиста на рынке труда в Узбекистане. Любой специалист испытывает необходимость в получении новейшей информации по своей специально-

сти, значительная часть которой представлена на русском языке. Современные средства коммуникации предоставляют практически неограниченные возможности поиска информации и общения. Профессиональная деятельность любого специалиста требует умения пользоваться базами данных, осуществлять информационный поиск, оформлять различные документы, редактировать тексты, в том числе и на иностранном языке. Обучение профессионально ориентированному иноязычному общению также должно быть нацелено не только на процесс, но и на результаты общения, т. е. быть не только грамотным, но и продуктивным.

Рыночные приоритеты в организации современной социально-экономической системы задают ранее не востребованные ориентиры развития социальных качеств личности: расчет на собственные силы, инициативу, предприимчивость, расширение индивидуальной свободы и ответственности, значимость личного успеха. В силу этого перед высшей школой стоит задача подготовки конкурентоспособного специалиста, способного успешно работать в условиях рыночной экономики. Владение иностранным языком, а лучше несколькими языками является необходимым условием принятия на работу.

Человек, овладевший вторым языком, не только по-новому более полно, не только шире воспринимает объективную действительность, но и особо бережно относится к родному языку, литературе, традициям своего народа. Например, о недостаточном внимании к родным языкам во всех суверенных государствах чаще всех говорили писатели, представители интеллигенции, т. е. люди, в основном владеющие и другими языками. Следовательно, изучение иностранного языка необходимо не только из экономических, но и морально-этических, социальных соображений.

В отдельных странах знание нескольких языков является практической необходимостью. В качестве примера можно назвать такие страны, как Канада, Швейцария, Индия, Финляндия и др. В настоящее время человечество говорит на 5651 языке и диалекте. Абсолютный рекорд по количеству диалектов и языков установили Папуа-Новая Гвинея – здесь применяется 1100 языков. Второе место в мире по использованию языков и диалектов занимает Индия – 845 языков, 252 языка обслуживают 10-миллионное население Камеруна. Если человечество создало такое количество языков, то

среди его представителей должны быть носители не только одного или двух языков. Науке известны имена выдающихся полиглотов: Шютце знал 270 языков, Христиан Гаск – 230, Тальявани, Геестрман, Дворецкий знали по 130 языков, около ста языков знал академик Марр, 80 – Генрих Шлиман, полиглотом был Норберт Винер. Многие из перечисленных здесь людей известны не только как полиглоты – они вошли в историю как первооткрыватели по отдельным отраслям науки. Открытие Трои, создание кибернетики, обоснование новой классификации языков – это результаты их научных изысканий.

Знание языков в значительной степени облегчает контакты людей, способствует скорейшему решению возникающих конфликтов.

Проблема подготовки конкурентоспособного специалиста с высшим образованием в условиях рыночной экономики представляет сложное явление. В научной литературе оно рассматривается с различных позиций: социально-психологических, экономических характеристик специалиста, содержательного аспекта подготовки. Каждый из них имеет особую значимость.

В нашем исследовании в содержательный аспект входит русский язык, ориентированный на профессиональную и социально-культурную коммуникацию личности. При этом мы исходим из того, что, во-первых, конкурентоспособность специалиста может быть определена уровнем его профессионализма в труде. Во-вторых, поддержка этого уровня требует различных усилий, то есть готовности к самообразованию в будущем. В-третьих, он как конечный продукт учебного заведения должен обладать качественным образованием. В-четвертых, в изучении языка (языков) он должен быть ориентирован на сферу будущей профессиональной деятельности.

В условиях рыночной экономики совершенно очевидно, что специалисты, свободно владеющие русским языком, наиболее востребованы на рынке труда по отношению к иностранным производителям. Информационный взрыв последних лет увеличил количество соответствующих международных научных и общественных институтов, способствуя значительному расширению культурных и деловых связей. В настоящее время информационное общество невозможно представить себе без специалистов, владеющих иностранным языком, способных быстро получить информацию из

зарубежных источников без переводчиков, представить ее на родном языке и применить в работе.

В новых условиях многое меняется. Не только возникают новые нормы и ценности, которые меняются в течение жизни одного поколения, но и появляются различные образы жизни и типы личности, возникают новые формы общественного сознания.

В связи с этим психологи и политологи все больше интересуются вопросами профессиональной и социокультурной коммуникации личности. Стоит отметить, что в глобальной образовательной среде вопросы профессиональной и социокультурной коммуникации вызывают серьезный интерес. Изучение теоретических и практических вопросов профессиональной и социокультурной коммуникации заложено в таких системах наук, как социοэкономика, психология и педагогика.

В нашем исследовании мы понимаем и признаем профессиональную и социокультурную коммуникацию как важный элемент социализации личности. Во-первых, необходимость научного анализа этого понятия обусловлена его особой актуальностью. Во-вторых, профессиональная и социокультурная коммуникация, ее место и роль в жизни человека стали насущной необходимостью именно в связи с изменениями в социальной структуре. В-третьих, профессиональная и социокультурная коммуникация шире и глубже понятия «общения»; коммуникация вбирает в себя общение. В то же время она берет на себя многие функции, которые общество ранее не приобретало: культурные, экономические, организационные и творческие.

Свободное профессиональное и социокультурное общение посредством русского языка может решить многие серьезные проблемы: получение престижной работы или должности, активную вертикальную мобильность, т. е. карьерный рост, продвижение сотрудника внутри коллектива, духовное развитие личности и т. д.

Преобразования в обществе, переход на рыночную экономику позволили массе людей заняться своим делом – предпринимательством. Сегодня в обществе преобладает «экономический» тип личности, которому присущи прагматизм, практичность, желание извлечь прибыль, выгоду из трудовой деятельности. Такие люди умеют «делать деньги» и ценят знания. При этом у них высокие притязания и они готовы их осуществить в жизни. Именно среди

них рождаются успешные бизнесмены, управляющие, предприимчивые люди. Наши исследования подтвердили данный тезис. Так, 76 % предпринимателей, представителей малого бизнеса желали бы овладеть русским языком, большинство из них посещают различные курсы, занимаются с репетиторами.

Для анализа возникновения личностных черт мы выделили следующие факторы:

- 1) биологическая наследственность;
- 2) физическое окружение;
- 3) культура;
- 4) групповой опыт;
- 5) уникально-индивидуальный опыт.

В нашем исследовании ведущее место занимал групповой опыт, опыт старшего поколения. Именно вследствие ознакомления с опытом других людей, наблюдения за их позитивными достижениями молодые люди вырабатывают для себя ближние и дальние цели и прилагают усилия для их достижения. В ходе исследования нами получены интересные данные. Так, наши исследования, проводимые в ряде образовательных учреждениях профессионального образования, показывали, что:

– обучающиеся понимают происходящие изменения в обществе и свое стремление овладеть языками, связывают непосредственно с осознанием происходящих перемен (76 %);

– с профессиональной необходимостью знания русского языка (80 %);

– с расширением возможностей в реализации личностного профессионального потенциала (61 %);

– с осознанием личной ответственности за свое будущее (64 %);

– с усилением предпринимательской ориентации (69 %) и т. д.

Ориентация языковой подготовки студентов на подготовку их к реальному профессиональному общению методически оправдана, поскольку призвана стимулировать их мотивацию и интерес к предмету. Современные психологи рассматривают мотивацию как один из основных психологических факторов успешного овладения русским языком [1]. Немотивированное обучение языковой деятельности снимает проблему «объекта деятельности» и лишает ее психологического содержания. В основе мотивации лежат два типа потребностей: а) общая коммуникативная мотивация (потребность в

общении как таковая, присущая человеку как социальному существу); б) ситуативная мотивация (потребность «вмешаться» в данную речевую ситуацию).

Знакомство с историей, политическим и экономическим устройством, культурой, правилами поведения, нормами и традициями общественной жизни страны изучаемого языка является необходимым условием для овладения социокультурным фоном, составляющим основу профессионального общения с представителями разных культур. Ознакомление с некоторой страноведческой информацией оптимизирует достижение педагогических и воспитательных целей и повышает уровень общеобразовательной подготовки будущих специалистов.

Высшая школа призвана обеспечить достаточно высокий уровень развития будущего специалиста, в том числе и его способности к профессиональной и социально-культурной коммуникации, которая является составной частью деятельности личности. Образовательная среда, в том числе и вузовская, призвана способствовать реализации культурно-гуманистической функции современного образования, которая обеспечивает:

- развитие духовных сил, способностей и умений, позволяющих современному человеку преодолевать или определять пути преодоления препятствий, возникающих на жизненном пути;
- формирование характера и моральной ответственности в среде, адаптированной к социальной и природной сфере;
- создание критериев для саморазвития творческой индивидуальности и раскрытия духовных потенций человека [4].

В заключение следует отметить, что вышеперечисленные задачи высшего образования могут быть решены путем интеграции профессионального и общекультурного образования выпускников вузов. Это улучшение их личностных качеств, возрождение духовности образования, переход на блочный учебный план с большим выбором факультативных предметов, рейтинговых методик оценки знаний и обеспечения более широких возможностей для самостоятельной углубленной специализации.

Внедрение в учебный процесс открытых систем обучения позволит организовать студентам вузов обучение по индивидуальным программам, предоставляющим возможность каждому построить ту

образовательную траекторию, которая наиболее полно соответствует его образовательным и профессиональным способностям.

Список использованных источников

1. Китайгородская, Г. А. Мотивация учения в условиях применения метода активизации резервных возможностей / Г. А. Китайгородская, Г. М. Шемякина // Активизация учебной деятельности: сб. статей / Под ред. Г. А. Китайгородской. – М.: изд-во МГУ, 1982. – Вып. 2. – С. 120–129.

2. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.

3. Сафонова, В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В. В. Сафонова. – Воронеж: Истоки, 1996. – 55 с.

4. Языки профессиональной коммуникации: материалы Международной научной конференции (г. Челябинск, 21–22 октября 2003 г.) / Редкол.: Е. И. Голованова (отв. ред.) [и др.]. – Челябинск, 2003. – 587 с.