Учреждение образования

«Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина»

Учреждение образования

«Брестский государственный технический университет»

**ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ И ДРУГИМ ЛИНГВИСТИЧЕСКИМ**

**ДИСЦИПЛИНАМ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

Сборник научных статей

Под общей редакцией

кандидата филологических наук, доцента

О.Б. Переход

Брест

БрГУ имени А.С. Пушкина

2018

УДК 378.016:811.161.1’243(082)

ББК 74.268.1Рус

Т. 33

*Рецензенты*

кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и методики преподавания русского языка как иностранного ФМО Белорусского государственного университета

**Е. И. Абрамова**

кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой белорусской филологии учреждения образования

«Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина»

**Л. В. Леванцевич**

*Редакционная коллегия*

кандидаты филологических наук, доценты

кафедры общего и русского языкознания учреждения образования

«Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина»

**О. Б. Переход**

**О. А. Фелькина**

Т. 33 **Теория** и практика обучения русскому языку как иностранному и другим лингвистическим дисциплинам в высшей школе : сборник научных статей / М-во образования Респ. Беларусь, Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина ; Брест. гос. технич. ун-т ; редкол. : О. Б. Переход, О. А. Фелькина ; под общ. ред. О. Б. Переход. – Брест : БрГУ имени А. С. Пушкина, 2018. – 124 с.

**ISBN**

В сборник вошли научные статьи, посвященные проблемам преподавания русского языка как иностранного, актуальным вопросам лингвистики и лингводидактики.

Издание адресуется преподавателям высшей школы.

УДК 378.016:811.161.1’243(082)

ББК 74.268.1Рус

© УО «Брестский государственный

университет имени А. С. Пушкина», 2018

СОДЕРЖАНИЕ

[**Абрамова Е. И.** Стратегии восприятия и понимания письменного научного текста при обучении РКИ 5](#_Toc531900234)

[**Абрамова Е. И., Анкудо Е. М.** Мотивация студентов при обучении РКИ 8](#_Toc531900235)

[**Анкудо Е. М.** Традиции и инновации в преподавании РКИ: проблема глазами студентов 11](#_Toc531900236)

[**Астапенко В. А., Тихонович В. С.** Самостоятельная учебная деятельность иностранных учащихся и её виды 14](#_Toc531900237)

[**Борсук Н. Н.** Место краеведения в процессе обучения иностранных студентов 17](#_Toc531900238)

[**Вертейко Е. Е.** Ономастикон белорусского учебника русского языка как иностранного 24](#_Toc531900239)

[**Войтович К. А.** Особенности обучения детей из семей мигрантов (беженцев) русскому языку как иностранному 29](#_Toc531900240)

[**Годуйко Л. А.** Тематические мотивы названий товаров бытовой химии (на примере прагматонимии Брестчины) 33](#_Toc531900241)

[**Годуйко Л. А., Суркова А. С.** Иноязычные графические средства в рекламных именах Беларуси 39](#_Toc531900242)

[**Гурина Н. М.** Метафорические термины в современных экономических словарях 45](#_Toc531900243)

[**Жигалова М. П.** Лингвострановедческие элементы Брестско-Подлясского пограничья в книге З. В. Фрончека «Ангелы, черти и женщины» в переводе на белорусский язык 47](#_Toc531900244)

[**Заика З. М.** Социокультурная проектная деятельность как сегмент мотивации к обучению РКИ 52](#_Toc531900245)

[**Игнатюк Т. Н.** Развитие общекультурных компетенций обучающегося в техническом вузе на примерах текстов лингвокультурологического характера 54](#_Toc531900246)

[**Joachimiak-Prażanowska J.** Nazwy rosyjskie z zakresu kultury i sztuki odzwierciedlone w «Tygodniku ilustrowanym» (1918–1939) 59](#_Toc531900247)

[**Капцова Ю. А.** Некаторыя аспекты фарміравання навыкаў аўдзіравання ў студэнтаў-замежнікаў пры вывучэнні дысцыпліны «Беларуская мова як замежная» 63](#_Toc531900248)

[**Корабо О. А., Лянцевич Т. М.** Учебник и учебное пособие как традиционные средства обучения РКИ в вузе 66](#_Toc531900249)

[**Королевич С. А.** Образовательный потенциал русской фразеологии в преподавании курса РКИ: из опыта работы 74](#_Toc531900250)

[**Никитина Н. Е.** Лингводидактический аспект развития техники чтения на занятиях РКИ 79](#_Toc531900251)

[**Переход О. Б.** Система идеологической и воспитательной работы на кафедре общего и русского языкознания 82](#_Toc531900252)

[**Писарук Г. В.** Формирование системного мышления учащихся на уроках русского языка 88](#_Toc531900253)

[**Потолков Ю. В., Чжан Пэйюань** Изучение трудовой деятельности иностранных выпускников БрГТУ как форма профориентационной   
работы 91](#_Toc531900254)

[**Рахуба Т. Н.** Особенности изучения русских фразеологизмов в китайской аудитории 93](#_Toc531900255)

[**Самуйлик Я. Г.** Национально-региональный компонент Беларуси при обучении РКИ в техническом вузе (историко-культурный аспект) 97](#_Toc531900256)

[**Ситник И. А.** Глагольная парадигма в курсе РКИ 104](#_Toc531900257)

[**Тоболевич Т. Л.** Текст научного стиля речи как источник информации для профессионально ориентированного общения 106](#_Toc531900258)

[**Фелькина О. А.** Проблемы составления фразеологического минимума для обучающихся русскому языку как иностранному 110](#_Toc531900259)

[**Чагайда Ю. Н.** Лингвокультурологический аспект преподавания русского языка как иностранного 113](#_Toc531900260)

[**Яницкая А. Ю.** Расширение границ лексико-семантической группы колоризмов 116](#_Toc531900261)

[**Яницкая А. Ю., Тураев Э. Я.** Фразеология и лингвокультурология 119](#_Toc531900262)

# Е. И. Абрамова *(г. Минск, БГУ)* Стратегии восприятия и понимания письменного научного текста при обучении РКИ

Обучение иностранному языку на неязыковом факультете вуза носит многоцелевой характер. Практическая цель заключается в том, чтобы сформировать у обучающихся способность и готовность использовать иностранный язык в профессиональных целях. Аутентичный учебно-науч-ный и научный текст, представляющий собой главный источник профес-сиональной информации, является основой формирования у будущих спе-циалистов профессионально значимых коммуникативных умений и навы-ков. Поэтому одной из основных задач, стоящих перед преподавателем РКИ на неязыковых факультетах университета, является обучение понима-нию письменных научных и учебно-научных текстов по специальности.

Термин «понимание» не имеет однозначного определения. Понимание в широком смысле слова – это особый процесс мыслительной деятельности человека, заключающийся в раскрытии связей и отношений предметов и явлений действительности, передаваемых посредством языковых форм. Понимание толкуется как вид мышления, который заключается в выявлении и разрешении скрытых вопросов в проблемных ситуациях с помощью специальных мыслительных приемов (Л. П. Доблаев), а также как сложное явление, имеющее уровневый характер и определяющееся единством двух сторон – процессуальной и результативной (Н. И. Жинкин). Понимание текста трактуется и как диалог с его автором (С. С. Гусев).

Процесс, направленный на понимание, начинается с восприятия. Восприятие текста представляет собой неоднородный многоплановый процесс, в котором взаимодействуют различные языковые уровни и характеристики текста. Так, Е. А. Гульшина выделяет несколько этапов понимания текста: восприятие текста, смысловое восприятие текста, понимание текста. Восприятие текста, по ее мнению, это «процесс приема информации», т. е. реципиент вычленяет в тексте слова и определяет их значение. При смысловом восприятии текста реципиент «вскрывает соотнесенность лексем друг с другом, постигает содержание, смысл вербального сообщения». Понимание текста – это «процесс, при котором реципиент может перевести смысл текста в любую другую форму закрепления» [1, с. 14–15].

Основными характеристиками понимания текста реципиентом признаются полнота, точность и глубина. Полнота понимания обычно измеряется количеством фактов, понятых читающим, о точности судят по степени адекватности восприятия реципиентом мыслей автора текста, о глубине – по характеру интерпретации воспринятой информации.

Исходя из того, что понимание текста – это сложный процесс, в котором принимают участие различные механизмы, многие зарубежные и русские методисты пришли к выводу о стратегической природе понимания текста. Читатель применяет разные стратегии в зависимости от цели чтения, типа текста и контекста. Он использует догадку, фоновые знания, отсекает ненужную информацию, выделяет главное и т. д.

В процессе понимания иноязычного аутентичного учебно-научного и научного текста в условиях овладения иностранным языком используются такие стратегии и действия реципиентов, как стратегия опоры на заголовок (предположение о содержании текста), стратегия опоры на внешнюю и внутреннюю форму слов (поиск знакомых слов), стратегия поиска связей между известным и неизвестным (выявление семантических связей), стратегия опоры на ситуацию (выстраивание композиционно-смысловой структуры текста), стратегия построения выводов (уяснение смысла текста).

Понимание текста на иностранном языке отличается от понимания текста на родном языке, где внимание направлено на смысловое содержание при непосредственном восприятии языковой структуры текста. Понимание иноязычного текста в учебной аудитории происходит при осознании его языковой оболочки, что представляет трудности для распределения внимания на смысловую сторону текста и для установления собственного отношения к содержанию текста [2, с. 117–123].

Трудности, которые возникают у иностранных обучающихся в процессе чтения и перевода аутентичных научных текстов, обусловлены специфическими чертами научного стиля как особой функциональной разновидности русского языка, имеющего особенности на лексическом, словообразовательном, морфологическом и синтаксическом уровнях. Именно поэтому в процессе обучения восприятию и пониманию аутентичных учебно-научных и научных текстов необходимо познакомить обучающихся с разными видами стратегий учения, чтобы в дальнейшем процессе самостоятельного изучения научного стиля русского языка они могли свободно ими оперировать. Базовыми учебными стратегиями, по нашему мнению, являются стратегии распознавания и идентификации языковых единиц (ЯЕ), стратегии их возможной трансформации, стратегии выделения составных частей, стратегии определения смысловой нагрузки и функции ЯЕ.

Конкретизация базовых учебных стратегий происходит в частных учебных стратегиях, как, например, в стратегии использования внутренней формы слова, которая применяется для уяснения смысла нового слова и перевода его во внутренний лексикон: *производить, производство, производитель, производительный, производительность* и др. – одноко­ренные слова, восходящие к глаголу *(про)изводить.*

Научный стиль изобилует отвлеченными отглагольными и отадъективными существительными типа *горение, становление, обнаружение, резонность, новизна, быстрота, частотность, свежесть, близость* и т. п. При различении таких слов часто возникают затруднения, так как иностранные обучающиеся путают их с соответствующими глаголами и прилагательными. Поэтому следует формировать стратегию идентификации отглагольных и отадъективных существительных, несущих информацию о действии или качестве аналогично с глаголами (а также их формами – причастиями и деепричастиями) и прила­гательными, но отличающихся от последних.

В письменных научных текстах достаточно часто встречаются формы причастий. Иностранные обучающиеся испытывают затруднения в их определении в тексте и отличии от прилагательных, с которыми у причастий сходная система словоизменения, особенно в тех случаях, когда прилагательное и причастие имеют одинаковый корень: *пробивная – пробившая*. Поэтому необходимо вырабатывать стратегии идентификации прилагательных как категории статической характеристики и причастий как категории динамической характеристики.

Не менее важно формировать у инофонов стратегии распознавания и идентификации причастий внутри этой категории: активных и пассивных, настоящего и прошедшего времени, кратких и полных форм, а также стратегии определения их функций (определение или сказуемое) в предложении.

Стратегии трансформации отрабатываются на морфологическом, синтаксическом, стилистическом уровнях текста. Так, например, у ино-странных обучающихся должно быть сформировано представление о переходности частей речи (адъективации причастий, субстантивации прилагательных и причастий, адвербиализации деепричастий), о сино­нимичных моделях: а) словосочетаний в строе элементарного предложения, б) элементарных предложений, в) синтаксических единиц в составе сложного и осложненного предложения, г) цельных сложных предложений или более усложненных синтаксических образований и др.

Безусловно, имеют место различия в процессе понимания текстов разного типа. Модель процесса понимания научного текста повествовательного и описательного типа на иностранном языке включает стратегию опоры на знакомые слова, стратегию опоры на ситуацию, стратегию построения выводов о смысле текста. Модель процесса понимания текста-рассуждения на иностранном языке включает стратегию выявления темы текста, стратегию поиска фактов, стратегию сопоставления фактической информации и имеющихся знаний.

Список использованной литературы

1. Гульшина, А. Е. Лингвостилистические особенности текста веб-сайта: проблема смыслового восприятия (на материале презентационных текстов веб-сайта) : автореф. дис. ... канд. филол. наук / А. Е. Гульшина. – М., 2006. – 30 с.

2. Соловьева, М. В. Стратегии понимания текста / М. В. Соловьева // Слово и текст: психолингвистический подход : сб. науч. тр. / под общ. ред. A. A. Залевской. –Тверь : Твер. гос. ун-т, 2004. – Вып. 3. – С. 117–123.

# Е. И. Абрамова, Е. М. Анкудо (*г. Минск, БГУ*) Мотивация студентов при обучении РКИ

В настоящее время стратегической целью обучения РКИ провозглашется формирование вторичной языковой личности, в полной мере владеющей коммуникативной компетенцией как способностью решать коммуникативные задачи языковыми средствами на достаточно высоком уровне [5, с. 109]. Если по окончании учебного процесса иностранный обучающийся сможет легко осуществлять коммуникацию на русском языке и свободно использовать в своей речевой деятельности средства русского языка (при ясном понимании и учете социокультурных факторов, мира изучаемого языка), то можно считать, что цель учебного процесса достигнута.

К сожалению, в практике преподавания РКИ на неязыковых специ-альностях часто наблюдается снижение интереса иностранных обучаю-щихся к русскому языку после второго семестра. Со слов студентов, основной причиной снижения мотивации является сложность русской грамматики. Как же побудить учащихся к изучению русского языка, привлечь их, заинтересовать и желательно поддерживать этот интерес долгие годы? Ведь мотивация является «запускным механизмом всякой деятельности, будь то труд, общение или познание» [2].

Как известно, под мотивацией принято понимать систему поощрений, стимулов, которые способны оказать влияние на степень усвоения материала и эффективность отработки умений и навыков.

В методике преподавания иностранного языка различают два вида мотивации – внешнюю и внутреннюю. Внешняя мотивация не связана непосредственно с содержанием предмета, а обусловлена внешними об-стоятельствами: необходимостью использования иностранного языка в бизнесе, соображениями престижа, потребностью самоутверждения, повышения социального статуса и т. д. Внутренняя (процессуальная) мотивация связана не с внешними обстоятельствами, а непосредственно с самим предметом (человеку нравится данный язык и культура, нравится проявлять свою интеллектуальную активность, хочется общаться на этом языке и т. д.) и соответственно подразделяется на такие разновидности, как коммуникативная мотивация (непосредственное общение на языке), лингвопознавательная мотивация (положительное отношение к языку) и инструментальная мотивация (положительное отношение к различным видам работы). Разные типы отношения к приобретению знаний связаны с характером мотивации и состоянием учебной деятельности.

Чтобы сохранить и даже повысить мотивацию студентов-иностранцев в процессе обучения, чтобы сделать учебный процесс увлекательным, преподавателю необходимо ежедневно прилагать немало усилий. Интерес учащихся связан также с тем, какие методы и приёмы используются преподавателем на занятиях. Чтобы повысить интерес студентов, требуются разнообразные задания и смена ритмов на занятии. А учащемуся важно самому и сразу увидеть результаты своей работы, свои ошибки и недочеты, осознать потребность используемого материала и т. д. Поэтому преподавателю необходимо, кроме традиционных, использовать новые способы, приёмы и технологии для сохранения интереса учащихся к русскому языку. К числу продуктивных инновационных технологий мы относим следующие.

Во-первых, образовательные сайты. Наиболее интересны, на наш взгляд, сайты LearningApps.org и Project-Modelino.com. На LearningApps.org преподаватель создает виртуальный класс, где предлагает (составляет) упражнения-игры по конкретной грамматической теме. Проверка задания выполняется моментально, результат представлен в разделе «статистика».

На сайте Project-Modelino.com аккумулирован богатый обучающий материал, начиная с фонетических заданий и заканчивая электронными словарями, видеофильмами с субтитрами и пр. Здесь можно найти ссылки на иные ресурсы с аудиоуроками, аудиокнигами и подкастами на русском языке.

Во-вторых – электронный учебник (ЭУ). По форме представления материала Г. Г. Шваркова, В. М. Галынский [4, с. 479] делят электронные учебники на четыре типа. Это текстовый документ (базовый тип ЭУ); электронная книга – текстовый документ с элементами навигации (обычно именно этот тип называют ЭУ); мультимедийный ЭУ с собственной обо-лочкой, нелинейной структурой, видео- и аудиоматериалами; электронный курс, создающийся с использованием систем дистанционного обучения.

В-третьих, облачные сервисы, предоставляемые сетью Интернет, в частности, AaaS (Application as a Service, или «приложение как сервис») [3, с. 24]. Продукт AaaS – учебная среда, в рамках которой можно управлять обучением с возможностью создания виртуального класса, а также модульная объектно ориентированная динамическая учебная среда Moodle.

В четвертых, приложения к мобильным телефонам и планшетам, среди которых выделим «Сканер QR-кодов» и словарь АNKI. QR код («QR – Quick Response – Быстрый Отклик») – двухмерный штрих-код, дающий возможность кодировать и распознавать с помощью камеры на мобильном телефоне или планшете самую разную информацию. Наиболее интересный вариант кодировки для преподавателя РКИ – упражнение. Создать свой собственный QR-код можно бесплатно с помощью одного из генераторов QR-кода, широко представленных в интернете (http://www.qrcoder.ru/). Код создается с помощью камеры мобильного телефона, раскодировать его можно так же с помощью телефона/планшета, оборудованных фотокамерой и программой по считыванию QR-кодов. В ходе несложных действий на экране телефона/планшета учащегося появляется упражнение, с которым можно работать.

Для изучения новой лексики полезен словарь ANKI. Особенность данного приложения в том, что сформировать словарь может преподаватель, после чего передать его через интернет на телефон учащегося. Словарь можно создавать общий – для всей группы – и индивидуальный. Каждое слово в ANKI представлено на русском языке и родном языке студента.

Интересный учебный предмет – это предмет, ставший «сферой це-лей» ученика в связи с тем или иным побуждающим мотивом. Таким обра-зом, «мотивация появляется в том случае, если заинтересованность и инте-рес подтолкнули к конкретной деятельности, стали ее мотивами» [5, с. 65].

Список использованной литературы

1. Бердичевский, А. Л. Современные тенденции в обучении иностранному языку в Европе / А. Л. Бердичевский // Рус. яз. за рубежом. – 2002. – № 2. – C. 60–65.

2. Кравченко, Т. К. Психологические основы методики обучения иностранным языкам в англоязычных странах [Электронный ресурс] / Т. К. Кравченко. – Режим дocтyпa: <http://www/englishmax.ru>. – Дата доступа: 24.02.2018.

3. Оськин, А. Ф. Облачные решения для информатизации учебного процесса в учреждении высшего образования / А. Ф. Оськин, Д. А. Оськин // Выш. шк. – 2017. – № 1. – С. 23–27.

4. Шваркова, Г. Г. Современная трактовка электронного учебника. Типология, необходимые структурные элементы / Г. Г. Шваркова, В. М. Галынский // Инфор-матизация обучения математике и информатике: педагогические аспекты : материалы междунар. науч. конф., посвящ. 85-летию Белорус. гос. ун-та, Минск, 25–28 окт. 2006 г. – Минск : БГУ, 2006. – С. 479–484.

5. Щукин, А. Н. Теория обучения иностранным языкам (лингводидактические основы) / А. Н. Щукин. – М., 2012. – 248 с.

# Е. М. Анкудо (*г. Минск, БГУ*) Традиции и инновации в преподавании РКИ: проблема глазами студентов

В 2016/2017 учебном году среди иностранных студентов минских вузов (неязыковых специальностей) было проведен опрос, целью которого стало выяснение того, какие средства обучения – традиционные или инновационные – используются ими чаще всего в процессе изучения русского языка. В анкетировании приняли участие студенты 2, 3 и 4 курсов, магистранты, слушатели подготовительного отделения следую-щих учебных заведений: БГУ – 72 учащихся, БГПУ – 12,   
БГМУ – 11, БГУКИ – 6; всего 101 человек. Наибольшее количество опрошенных составили граждане Китая (60 человек) и Туркменистана (19). В опросе также приняли участие граждане Ирана (8), Таджикистана (4), Мозамбика (3), Японии (3), по одному студенту из Азербайджана, Ливии, Южной Кореи, Грузии. Респондентам были заданы вопросы относительно учебных материалов, к которым они прибегают в процессе изучения русского языка, чему отдают предпочтение – традиционным бумажным учебникам, компьютеру или гаджетам.

В качестве основного источника получения знаний о русском языке большинство опрошенных назвали бумажный учебник на языке страны, где проходит обучение, – 65 человек. Учебником на языке своей страны пользуются 17 человек. К помощи Интернета прибегает 43 человека, и 55 опрошенных пользуются объяснениями преподавателя. Перевес в сторону учебника очевиден: им пользуются 82 человека, или 82 % от всех опрошенных.

На вопрос, какие источники на бумажном носителе чаще всего используют обучающиеся, респонденты ответили следующим образом: учебник с правилами – 59, художественную литературу (сказки, рассказы, стихи) – 47, газеты и журналы – 25 человек.

Относительно других источников были получены следующие ответы. Перечень интернет-сайтов на русском языке оказался не таким обширным, как ожидалось. Согласно полученным данным, более четверти опрошенных пользуется поисковиком yandex.by – 28 человек; новостной портал www.tut.by интересен 20 опрошенным; сайт БГУ bsu.by оказался востребован 12 обучающимися. Студенты заказывают продукты на сайте торговой сети «Евроопт» evroopt.by – 7 человек, кинопоиск www.kinopoisk.ru востребован у 6 респондентов, торговая сеть Беларуси «Пятый элемент» – 2, научно-информационной компьютерной сети НИКС www.niks.by – 3. Одиннадцать респондентов сообщили, что учат русский язык с помощью обучающих сайтов, не указав адреса, 15 человек ответили, что вообще не пользуются интернет-сайтами. Любопытная подробность: поисковик и новостной портал tut.by востребован иност-ранными учащимися не как поставщик белорусских и зарубежных новостей, а исключительно в формате источника данных о курсах валют.

Подавляющее количество приложений к мобильному телефону используется иностранными обучающимися в качестве источника развлечений и решения бытовых проблем: Relax – 6 человек, Youtube – 10, мессенджеры для связи с близкими – 16, Яндекс Карты – 12. 22 опро­шенных заходят с помощью телефона в социальные сети, шестеро узнают расписание общественного транспорта. Переводчиком и словарем пользуются 33 респондента, программой QR, позволяющей кодировать информацию, в т. ч. тексты упражнений по русскому языку, – всего один. Можно сделать вывод, что мобильный телефон крайне редко используется иностранными учащимися в качестве обучающего элемента; в учебных целях к нему прибегают только для перевода слова или фразы.

Согласно данным, полученным в ходе анкетирования, непопулярны электронные учебники: их используют только 16 респондентов, в то время как 83 опрошенных ни разу не открывали программу.

Вероятность того, что респонденты были правдивы во время заполнения анкеты, имеется: трансформировав вопросы во второй части анкеты, мы получили аналогичные ответы. На вопрос, какой из способов обучения русскому языку вам кажется наиболее удобным, 72 человека назвали бумажный учебник, 30 – компьютер, 22 – приложение к мобильному телефону. Можно предположить, что в последнем случае речь идет о помощи переводчика и словаря, к которым иностранные учащиеся прибегают на каждом аудиторном занятии.

14 респондентов полагают наиболее удобным в изучении русского языка электронный учебник, 19 – лекцию в учебной аудитории. Ожидаемым оказался и тот факт, что 59 человек считают эффективным инструментом общение с носителями русского языка.

Последняя цифра согласуется с ответами, данными на вопрос о гражданах, с которыми наиболее часто общаются респонденты. В 40 слу-чаях речь идет о гражданах Беларуси, проживающих в общежитии, 58 опрошенных сообщили, что часто посещают общественные места (гипермаркеты, аптеки), где общаются с жителями города. Однако, соглас-но полученным данным, 13 респондентов общаются в магазинах при помощи жестов, а 29 практически не говорят по-русски вне учебного учреждения, поскольку проживают с соотечественниками.

Невысокую популярность инновационных средств обучения среди опрошенных можно объяснить несколькими причинами. Техническая база ряда белорусских вузов нуждается в совершенствовании, а преподава-тельский состав все еще осторожен в выборе и применении инновационных средств в студенческой аудитории. Отсутствие компью-тера, видеопроектора и интерактивной доски в каждой учебной аудитории вынуждает преподавателей прибегать к таким традиционным средствам обучения, как учебник. Не все преподаватели используют для своей дисциплины сопровождающий онлайн-ресурс LMS Moodle, что становится явным после изучения данных официального сайта системы Moodle moodle.org, где указаны лишь некоторые белорусские вузы и учебные заведения: БГУ, БГПУ, ВГУ имени П. М. Машерова, Центр дистанцион-ного обучения Барановичского государственного университета, Система дистанционного и заочного образования УО «Гродненский государствен-ный аграрный университет», лицей БГУ и др. [1].

Сказывается и невысокая мотивация учащихся. В ходе опроса всего 53 респондента (или чуть более половины всех участников) заявили, что заинтересованы в получении хороших знаний по русскому языку, так как это позволит им более успешно конкурировать на рынке труда и поможет в будущей карьере; 29 человек (треть участников) еще не определились, воспользуются ли русским языком в дальнейшем; 12 (десятая часть) опрошенных категорически заявили, что русский язык в будущем им не понадобится.

Как показывают данные, студенты не исключают возможности использования персонального компьютера и гаджетов в качестве подспорья при получении информации по русскому языку в образо­вательном процессе. При этом активность их все еще нельзя назвать достаточно высокой: далеко не все опрошенные используют приложения к гаджетам для получения новых знаний; их активность в Интернете часто ограничивается субъективными интересами (развлечения, получение данных о курсе валют, интернет-покупки и пр.). В сложившейся ситуации активность обязан проявить педагог, информируя учащихся о новых возможностях получения знаний по русскому языку и используя в образовательном процессе инновационные технологии.

Список использованной литературы

1. Официальный сайт LMS Moodle [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://moodle.org/. – Дата доступа: 01.03.2018.

# В. А. Астапенко, В. С. Тихонович  *(г. Минск, БГУ)* Самостоятельная учебная деятельность иностранных учащихся и её виды

В современных условиях высокой конкуренции среди молодых специалистов повышение качества их подготовки во многом зависит от умения студентов работать самостоятельно. В процессе обучения в высшей школе упор делается на развитие творческих способностей будущих специалистов, индивидуальный подход, применение активных форм и методов обучения, на самостоятельную работу учащихся.

Современные требования к профессиональной подготовке специа-листов в вузе диктуют необходимость системного усвоения большого объема научной информации, ускорения темпов овладения ею, а главное, самостоятельного углубления и совершенствования полученных знаний, эффективного их применения в практической деятельности, творческого отношения к своему делу. В настоящее время самостоятельная учебная деятельность (СУД) и ее организация со стороны преподавателя выходят на первое место в учебном процессе, стимулируя тем самым сознательное отношение будущих специалистов к овладению знаниями. Однако в практике преподавания не всегда удается получить желаемый результат. Объяснение недостаточной эффективности СУД можно найти в отсутствии целостного, системного подхода к данному объекту, в различиях нацио­нальных систем образования (не все учащиеся имеют навык самосто­ятельной работы), в снижении мотивации к овладению русским языком как иностранным и ряде других причин.

Под самостоятельной учебной деятельностью мы понимаем систему реализации взаимодействия преподавателя и учащегося в виде процесса приобретения последним знаний, умений и навыков на основе самостоя­тельной аналитико-синтетической деятельности. СУД рассматривается как подсистема, которая является компонентом процесса обучения иностран­ным языкам, в которой деятельность преподавателя и учащихся пред­ставляет собой единство и выступает как процесс. СУД (на иностранном языке) определяется как система, обладающая характеристиками: а) це­лостности, так как объединяет аудиторную и внеаудиторную деятельность учащихся; б) динамичности, поскольку происходит переход обучающегося от незнания к знанию; в) взаимодействия с окружающей средой, т. е. в процессе обучения мотивация, внутренние установки, отношение к учебе играют решающую роль. СУД является информационной, управляемой системой. Управление мы понимаем как систему взаимодействий с целью сохранения управляемым объектом определенной структуры, поддержания режима его деятельности, качественной специфики, совершенствования, развития для реализации заданной программы и достижения поставленных целей. Функции управления СУД осуществляет преподаватель.

Часто в своей работе преподаватель ограничивается только органи­зацией, считая, что поддержание старых и создание новых организацион­ных форм уже само по себе гарантирует достижение цели интенсификации обучения. Однако организация не обеспечивает качественного улучшения овладения предметом. Чтобы управлять им, необходимо постоянно регули­ровать этот процесс и стимулировать продвижение к намеченной цели по заданной программе путем всестороннего информирования по предмету, стратегии и тактике его изучения, а также контроля достижения поставленных целей.

Ведущим средством регулирования самостоятельной учебной деятельности является понятно сформулированная система целей, задач и установок. Студент должен хорошо представлять себе, для чего он выполняет ту или иную самостоятельную работу, для какой деятельности необходимо приобретение тех или иных знаний, умений и навыков. С течением времени регуляция активности учащегося со стороны преподавателя уступает место саморегуляции.

Для стимулирования СУД используется наглядность, ИТ, освещен-ность, тембр и темп речи преподавателя, т. е. все, что воздействует на центральную нервную систему, на психику, создавая мотивационную готовность к процессу обучения. Так как речь идет о самостоятельной учебной деятельности студента, то особую роль тут играет самоуправление и саморегуляция. Но следует отметить, что у большинства учащихся первого курса вуза еще не достаточно выработана стратегия овладения новым предметом в новых условиях, поэтому роль преподавателя как управляющей силы должна доминировать, его присутствие необходимо на всех этапах СУД учащихся.

По месту выполнения СУД делится на домашнюю, лабораторную и аудиторную, по способу реализации она может быть управляемой, организованной, индивидуальной и коллективной, проходить как под руководством преподавателя, так и без него. Методисты говорят о последовательно-временном распределении различных видов СУД и выделяют определенный учебный цикл, состоящий из нескольких этапов.

Первый этап – это домашняя и лабораторная самостоятельная работа. Если говорить об изучении русского языка как иностранного, то самостоятельная работа такого типа заключается в выполнении языковых упражнений имитационного, подстановочного, трансформационного типа, преследующих цель выработать автоматизм в употреблении лексического, грамматического и фонетического материала и развить определенные речевые навыки. Самостоятельная работа представляет собой подгото­вительный этап аудиторного занятия, которое должно быть полностью освобождено от механической самостоятельной работы.

Следующим этапом является аудиторная самостоятельная деятель­ность. Она управляема, обращена к другому человеку и может быть вклю­чена в дальнейший акт учебной коммуникации. Этот вид самостоятельной деятельности характеризуется динамичностью, направленностью на оформление различных речевых умений. Примером могут быть задания типа «Прослушайте текст, ответьте на вопросы», «Составьте диалог по образцу», «Составьте рассказ, используя опорные слова» и др.

На следующем этапе усвоенный речевой материал используется на аудиторном занятии при решении коммуникативных задач в различных видах речевой деятельности. Это может быть сочинение, дискуссия на заданную тему и т. п.

Следующим этапом является внеаудиторная самостоятельная учебная деятельность. Это логическое завершение учебного цикла, когда студент все приобретенные ранее знания, умения, навыки должен самостоятельно реализовать в различных видах интеллектуальной и практической деятельности, тем самым проверяя их прочность и соответствие его коммуникативным потребностям. К сожалению, мы редко организуем для студентов реальное общение в повседневно-бытовой, социально-культурной и учебно-профессиональной сферах. Подобная деятельность нужна для самокоррекции и поддержания мотивации учащихся, когда в реальном общении с носителями языка они видят свои успехи и недостатки. В качестве примеров можно назвать учебные экскурсии, тематические конференции с участием белорусских и иностранных студентов, читательские конференции, различные внеауди­торные воспитательные мероприятия.

Реальные, серьезные изменения к лучшему в овладении учебным материалом могут произойти только в том случае, если СУД будет рассматриваться и планироваться как целостная система и в учебном процессе будут задействованы все ее элементы, если преподаватель не будет ограничиваться лишь организацией, а возьмет на себя функции управления самостоятельной учебной деятельностью студентов посредством всестороннего регулирования, стимулирования ее форм.

# Н. Н. Борсук  (*г. Брест, БрГТУ*) Место краеведения в процессе обучения иностранных студентов

Краеведение играет важную роль в процессе духовного становления личности. Как свидетельствует история, к изучению культуры, экологии и т. д. родного края интерес активизируется каждый раз в переломные моменты жизни общества: после Октябрьского переворота, в трагические годы Великой Отечественной войны, в начале 90-х годов ХХ века.

Ничего удивительного в этом нет. Когда в обществе наступает хаос, рушатся идеалы, на спад идёт экономика, люди ищут опору в семье, обращаются к непреходящим ценностям, которые столетиями создавались нашими предками. Не потому ли краеведение рассматривают «как важный фактор стабильности человека» [3, с. 101]. В своё время ещё Д. С. Лихачёв обращал внимание на роль краеведения в формировании «нравственной оседлости». Учёный писал: «Краеведение гораздо более воспитывающая наука, наука, требующая от человека неравнодушного отношения к предмету и выводам своего изучения» [5, с. 159]. Интеллектуальный и эмоциональный мотивы, которые, безусловно, присутствуют в понятии *краеведение* позволяют исследователям заменять его термином *родиноведение*, *отечествоведение*.

Дискуссии по вопросу понятия краеведения идут постоянно. По мнению одних, это наука (А. М. Большаков) [2], другие (Н. П. Анциферов) [1] сомневаются в подлинности данного утверждения («Краеведение ещё не наука, но оно может ею стать»), третьи склоняются к определению краеведения как «метода синтетического научного изучения какой-либо определённой, выделяемой по административно-политическому или хозяйственному признаку относительно небольшой территории» (позиция была выработана на VІ сессии Центрального бюро краеведения в 1926 году), четвёртые рассматривают как сферу деятельности (С. О. Шмидт) [8] или общественное явление (Т. Д. Рюмина) [7].

При работе с молодыми людьми, планировании воспитательной работы, учебного процесса преподаватель задумывается о проведении мероприятий, направленных на формирование «экологии культуры» (термин ввёл Д. С. Лихачёв). Следует заметить, что краеведение популярно среди студентов: 100 % молодёжи нашего вуза так или иначе занимается краеведением, в т. ч. и иностранные студенты. Поскольку наша задача – подготовить не только высококвалифицированных специалистов (инженеров, экономистов, программистов), но и социально активных граждан, которые владеют всеми формами коммуникации, мы рассматриваем краеведение как цель обучения. Например, акция «На далонях малой радзімы» захватила студентов. Каждый старался представить свой регион как самобытный уголок Беларуси, максимально проявить творческие возможности. В работах выразительно просматри-валась одна из специфических особенностей краеведения – интегративный характер содержания. Наша задача – передать новому поколению опыт, культуру не только своего народа, но и всего человечества. Поэтому к вышеназванной акции были подключены и иностранные студенты. Следует заметить, они представили уникальный материал. Например, студент из столицы Эфиопии Аддис-Абебы рассказал о том, как народ на африканском континенте почитает творчество А. С. Пушкина. Исаак Абдурезан представил фотографию, на которой он со своей семьёй запечатлены на улице Пушкинской около памятника великому русскому поэту (торжественное открытие памятника состоялось 19 ноября 2002 года). На наш взгляд, такой подход к процессу обучения и воспитания – это своеобразный ответ на вопрос о применении новых информационно-коммуникативных технологий, которое не должно ограничиваться только использованием технических средств.

При обучении иностранных студентов русскому языку мы используем краеведческий компонент и как метод формирования лингвистически компетентной личности. Так, при планировании прежде всего обращаем внимание на подбор текстов, небольших по объёму, разнообразных по содержанию, адаптированных для чтения, познава­тельных. Работа по тексту является обязательным компонентом любого занятия по иностранному языку. Предпочтительнее начинать работу на занятии с введения текста, а не грамматического материала, хотя порой выбираем второй вариант. Как показывает практика, чтение вслух – это обильная и разнообразная тренировка в технике чтения, что крайне необходимо в ежедневной практике иностранным студентам. В ходе чтения обучаемые имеют возможность изучить закономерности построения предложений, текста, его структуры; пополнить лексический запас, а также под руководством преподавателя сформировать умение вычленения ключевой информации, языковой догадки.

Приведём несколько примеров. Студентам строительного факультета 3 курса предлагаются тексты о спортивном комплексе «Виктория», покрытии летнего амфитеатра «Славянский базар» в Витебске.

**Задание.** Прочитайте текст. Озаглавьте его. Ответьте на вопросы.

1. Какую геометрическую фигуру напоминает покрытие спорткомплекса «Виктория» в городе Бресте?

2. Что выполняет роль элементов арок?

3. На каком расстоянии друг от друга расположены затяжки?

4. Что в свою очередь опирается на затяжки?

5. Чем поддерживаются затяжки?

6. Чем соединены между собой арки?

7. В чём вам видится эффективность данной конструкции?

**Текст**

Другой разновидностью пространственных комбинированных конструкций является опирание структуры на элемент, работающий на растяжение и служащий для стержневой структурной конструкции опорой. Примеров применения таких конструкций довольно много. Например, покрытие спорткомплекса «Виктория» в городе Бресте. Покрытие спорткомплекса представляет собой квадрат, сломанный по диагонали. Вспарушенная структурная конструкция опирается по нижнему поясу на затяжки, расположенные на расстоянии 11,2 метра друг от друга и являющиеся элементами арок. Затяжки поддерживаются подвесками, которые были преднапря­женные. Арки между собой для придания пространственной жесткости соединены фермами и тяжами. Пример данной конструкции показывает эффективность не только применения пространственных комбинированных конструкций, но и вспарушенных структур, которые имеют большую жесткость по сравнению с такими же горизон­тальными конструкциями. Соответственно вспарушенные структуры способны воспринимать большие усилия.

**Задание.** Поделите текст на части. Составьте номинативный план текста.

Следующий текст предлагается студентам неслучайно. Преподава­тель старается привлечь студетов к поисковой работе, даёт им возможность проявить самостоятельность, посетить одно из значительных спортивных сооружений города. Студенты прошлых лет могли даже пообщаться с учёным, об изобретении которого идёт речь в тексте, – с Вячеславом Игнатьевичем Драганом, к сожалению ныне покойным.

**Текст**

Другим объектом является покрытие летнего амфитеатра «Славянский базар» в Витебске. Для перекрытия 120-метрового пролета Витебского амфитеатра в средней части объекта применены вертикальные арки, работающие совместно со структурой. По наружным краям в работу структуры включены наклонные арки, которые также работают совместно и обеспечивают несущую способность и устойчивость на периферийных участках.

**Задание.** Перечитайте текст. Измените каждое предложение текста и составьте предложения с реферативной формой. Используйте следующие слова: *как известно, например, однако, отметим, по мнению учёных, следует заметить, следует уточнить, в частности, в свою очередь, в отличие от, иными словами* и т. д.

**Задание.** Опираясь на вышеприведённые тексты, составьте реферат-обзор (обобщённый материал нескольких текстов).

Таким образом, параллельно с обучением реферированию, что позволяет более эффективно осуществлять поиск информации в письмен­ном тексте, нами решаются задачи воспитательного и профессионально ориентированного характера. У студентов появляется и вкус к языку.

В процессе работы над следующим заданием вырабатывается навык правописания окончаний имён существительных, согласования их с именами прилагательными, что следует понимать как способность использования грамматических навыков и знаний для решения коммуникативных задач. Более того, предлагаемый материал позволяет больше узнать о вузе, в котором обучаются иностранные студенты, о научных интересах и достижениях коллектива преподавателей, а также задуматься о внедрении уникальной металлической структурной плиты системы «БрГТУ» в странах, откуда приехали обучаемые. Как видно, у нас появляется возможность помочь обучаемым прочувствовать, что изучение достижений учёных другой страны – это не самоцель, а всего лишь повод для более глубокого осмысления открытий, которыми богат и их родной край.

**Задание.** Употребите слова в скобках в правильной форме. При необходимости используйте подходящие по смыслу предлоги. Прочитайте полученный текст.

*(Брестский государственный технический университет) изобрели и внедрили уникальную металлическую структурную плиту системы «БрГТУ» (узлы) из полых шаров. Аналоги (мир) есть, но запатентованное изобретение БрГТУ на порядок выше (надежность). Разработанная система «БрГТУ» с узлами (полые шары) позволяет запроектировать структурные покрытия для любых нагрузок (прочность) узлов, снизить требуемую точность (изготовление) элементов структуры, упростить сборку узлов с существенным снижением (трудоемкость). Структурные конструкции относятся (класс) пространственных стержневых конструкций, используемых чаще всего в качестве (несущие элементы) зданий общественного и производственного назначения. Несмотря на свой небольшой возраст, разработанная структурная плита системы «БрГТУ» с узлами из полых шаров использована (проектирование и строительство) структурных покрытий объектов (различная сложность).*

При включении краеведческого материала в образовательный про­цесс нельзя не заметить, что основной акцент мы всё же делаем на учёте профессиональных интересов студентов, так как одна из задач, стоящих перед преподавателями русского языка как иностранного, − подготовить обучаемых к чтению учебной литературы, участию в практических заня-тиях по специальности, научить их слушать и записывать лекции. На конк-ретном примере покажем, как методические рекомендации [6], разрабо-танные преподавателями кафедры, помогают будущим инженерам-эколо-гам, которые обучаются на факультете инженерных систем и экологии, усвоить курс «Использование и охрана водных ресурсов» (тема «Условия формирования водных ресурсов в бассейне реки Мухавец. Климат»).

**Словарь занятия.** Прочитайте вслух слова и словосочетания. Значения неизвестных слов уточните по словарю. Поставьте ударение.

*Бассейн реки, формироваться, воздействие, умеренно-континентальный, взаимодействие, множить, радиация, циркуляционный, чередование, неустойчивый, обуславливает, жарко, солнечно, морозно, снегопад, гололёд, метель, доминировать, обильные, лучистая энергия, поглощённый, рассеянная радиация.*

**Задание 1.** Образуйте от имен существительных при помощи разных суффиксов *(-н-, -нн-, -енн, -онн-, -ск-, -ев, -ов-)* имена прилагательные.

Образец: *переход (что?) – переходный (какой?).*

Запад, вода, климат, основа, солнце, радиация, циркуляция, атмосфера, море, воздух, континент, холод, время, осень, дождь.

**Задание 2.** Объясните, как образовались следующие слова, выделите корни.

*Воздействие, взаимодействие, среднесуточный, метеостанция, водосбор.*

**Задание 3.** Прочитайте текст. Поставьте глаголы в скобках в нужной форме. Назовите глаголы несовершенного вида.

**Климат**

Водный режим бассейна р. Мухавец (формироваться) под воздействием умеренно-континентального климата, который (определяться) взаимодействием множества факторов, основными из которых (являться) солнечная радиация и циркуляционные процессы атмосферы. Бассейн р. Мухавец расположен в переходной зоне от морского климата к континентальному, где ведущим климатообразующим фактором (становиться) атмосферная циркуляция. Чередование воздушных масс различного происхождения и направления (формировать) неустойчивый тип погоды. Усиление континентального восточного влияния (обуславливать) ясную солнечную погоду, летом – жаркую и сухую, зимой – морозную. Морское, западное влияние (приносить) влажную ненастную погоду, летом – прохладную, зимой теплую, со снегопадами, метелями, гололедами.

Зима относительно мягкая, ее начало (приходиться) на конец ноября, когда среднесуточная температура воздуха переходит через 0 °С в сторону понижения. Отмечается значительное число фазовых переходов воды (периодическая смена оттепелей и морозов). Нередки в зимний период жидкие осадки. Продолжительность зимы составляет 3–3,5 месяца. Начало весны связано с появлением устойчивых положительных среднесуточных температур воздуха. Это (приходиться) на середину марта. Летом активность циркуляции атмосферы (снижаться) и (доминировать) роль радиационных факторов в климатообразовании. Погода в этот период устойчивая, достаточно тепло и влажно. В то же время часты кратковременные обильные дожди и грозы. Началу лета (предшествовать) цветение сирени в середине мая, когда среднесуточная температура воздуха (переходить) через 14 °С. Окончанию лета (соответствовать) уменьшение и переход среднесуточных температур через 10 °С в начале октября. Продолжительность лета (составлять) около пяти месяцев. В осенний период (преобладать) дождливая, пасмурная погода.

Первые метеорологические наблюдения организованы в г. Бресте (устье р. Мухавец) в 1834 году, а к концу XIX века создана метеостанция в г. Пружаны (исток р. Мухавец). В разные годы проводились наблюдения за характеристиками климата на водосборе р. Мухавец на постах в Кобрине, Жабинке, Малых Радваничах, Малорите, Дывине и др. В настоящее время на водосборе р. Мухавец действующими (являться) метеостанции в гг. Брест и Пружаны.

**Задание 4.** Прочитайте текст. В таблицу запишите по несколько примеров каждой части речи, которые встречаются в тексте. Поставьте вопросы.

Образец: *имя существительное (что?) ландшафт*

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Части речи | Вопрос | Примеры |
| Имя существительное | кто? что? |  |
| Имя прилагательное | какой? какая? какое? какие? |  |
| Имя числительное | который? сколько? |  |
| Местоимение | кто? какой? чей? |  |
| Глагол | что делать? что сделать? |  |
| Особые формы глагола  а) причастие  б) деепричастие | какой?  как? что делая? что сделав? |  |
| Наречие | как? когда? где? куда?  с какой целью? почему? |  |
| Союз |  |  |
| Предлог |  |  |
| Частица |  |  |
| Междометие |  |  |

**Задание 5.** Из первого абзаца текста (задание 3) выпишите в таблицу имена существительные в той форме, в которой они употреблены в тексте, и определите их род, число, падеж.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Имя  существительное | Род | Число | Падеж |
| 1. температур  2. ... | ж. | мн. | Р. п. |

**Задание 6.** Найдите в тексте (задание 3) абстрактные (отвлечённые) имена существительные. Образуйте с ними именные словосочетания по способу согласования.

**Задание 7.** Найдите во втором абзаце глаголы, определите их вид, спряжение.

**Задание 8.** Выпишите из текста качественные прилагательные и образуйте от них сравнительную степень.

**Задание 9.** Определите, с каким падежом имена существительные употребляются в тексте.

**Задание 10.** Что соединяет союз *и* в тексте – однородные члены или предикативные части предложения?

**Задание 11.** Составьте тезисный план текста. Подготовьте пересказ текста по плану.

Как видно, текст «Климат» выполняет следующие функции в учебном процессе: лингвистическую, воспитательную, эстетическую, культурологическую.

Отдельное место занимают уроки, полностью построенные на крае-ведческом материале, например «Улицы города Бреста», «Экскурсия в Брестскую крепость-герой»; посещение ГУК «Музей истории города Бреста». Хочется обратить внимание на то, что среди иностранных студен-тов есть и такие (к сожалению, количество их в последнее время значи-тельно выросло), кто пассивен к изучению чужой культуры посредством языка. А, как известно, только тот, кто почитает традиции, обычаи своего народа, у кого сформирована система национальных ценностей, может понимать и уважать культуру других стран. Стоит заметить, что не блещут обучаемые из-за рубежа и познаниями в области своей культуры.

Нельзя не учитывать и тот факт, что получение образования и проживание за пределами Родины у иностранных граждан сопровождается стрессом. Именно акцент на стимуляции познавательной деятельности студентов-иностранцев и помогает им адаптироваться к условиям новой социокультурной среды, интенсифицировать процессы обучения. К реше­нию этой важной задачи мы приступаем уже на подготовительном отделении и в своей работе максимально стараемся задействовать материалы местной этнокультуры. Как ни странно, обучаемые с удоволь­ствием читают тексты такого характера (см. примеры текстов ниже) и без особого труда пересказывают их. Данный вид работы не только обогащает кругозор студентов, развивает их познавательный интерес, способствует обогащению предметно-содержательного плана речи, но и ориентирует на обучение монологической и диалогической речи. В ходе работы мы убедились, что эффективность обучения зависит от умения преподавателя гармонично сочетать мотив учения и мотив общения: «Проблема восприятия текста – это психолингвистическая проблема. Она тесно переплетается с общей теорией коммуникации. Художественные тексты оказывают эстетическое воздействие, а тексты с этнокультурным компонентом несут дополнительно этнопознавательную информацию. Значит, в текстах с этнокультурным содержанием эстетико-познавательная функция трансформирует все другие функции языка, преломляя их в желаемом направлении» [4, с. 38].

**Примеры текстов**

**Первый герой Беларуси**

Владимир Карват родился в Бресте 28 ноября 1958 года. Для жителя Бреста крепость стала настоящей школой мужества. Поэтому после окончания школы он ни на минуту не сомневался, что его будущая профессия будет связана с защитой Отечества. Он закончил Армавирское высшее военно-авиационное училище. Служил на Дальнем Востоке. Душа рвалась в родные места. В 1994 году Владимир Николаевич принимает решение вернуться в Беларусь. Назначен начальником воздушно-огневой и тактической подготовки 61-й авиабазы в Барановичах. Профессионал своего дела щедро делился секретами мастерства с подчинёнными. Во время ночных полётов 23 мая 1996 года самолёт В. Н. Карвата начал терять управление и падать. Несмотря на то, что лётчик получил приказ катапультироваться, он не сделал этого. Под ним находились населённые пункты, дома, в которых безмятежно спали люди. До последней минуты В. Н. Карват старался увести пылающую машину в сторону. Самолёт взорвался. Указом Президента Республики Беларусь подполковнику Владимиру Николаевичу Карвату присвоено звание «Герой Беларуси» (посмертно).

**Иван Шишкин**

В 1883 году на выставке художников-передвижников любители искусства смогли познакомиться с картиной И. И. Шишкина «Полесье». Во время гражданской войны картина была разрезана на несколько частей с целью «продать подороже». После окончания Великой Отечественной войны удалось отыскать фрагменты картины. Императору Александру ІІІ понравилась работа художника. Он предложил Ивану Ивановичу поработать в Беловежской пуще. Иван Шишкин не горел желанием писать продолжение картины, но отказаться не мог. В купе первого класса Иван Иванович доехал до станции Оранчицы, далее в экипаже мимо Пружан до самой пущи. Принимали художника как высокопоставленного вельможу. Есть сведения ещё об одной командировке И. Шишкина в Беловежскую пущу – в 1892 году. Итогом поездок стали десятки этюдов – «Бурелом», «Пасека», «Срубленный дуб».

Как видно, использование краеведческого материала при обучении русскому языку иностранных студентов способствует формированию поликультурной личности, которая с уваженим относится к достижениям других народов как части культуры своей страны и мировой культуры; повышению культурологического потенциала, познавательного интереса к родному краю; подготовке студентов к межкультурному общению. Иными словами, методически грамотно построенное практическое занятие по русскому языку как иностранному на основе регионального материала позволяет преподавателю успешно решать следующие задачи: обучаю­щую, социокультурную, воспитательную.

Список использованной литературы

1. Анциферов, Н. П. Беллетристы-краеведы / Н. П. Анциферов // Краеведение. – 1927. – № 1.

2. Большаков, А. М. Введение в краеведение / А. М. Большаков. – М., 1927.

3. Исламова, Д. Сущность понятия «краеведение» / Д. Исламова // Вестн. Челябин. гос. акад. культуры и искусства. – 2010. – № 2 (22).

4. Курманаева, Д. К. К вопросу об использовании материалов местной этнокуль­туры на занятиях иностранного языка неязыковых специальностей / Д. К. Курма­наева. – Казахстан : Жезган. ун-т им. О. А. Байконурова, 2006.

5. Лихачёв, Д. С. Краеведение как наука и как деятельность / Д. С. Лихачёв // Русская культура. – М. : Искусство, 2000.

6. Русский язык. Научный стиль речи (на материале учебного пособия «Экология бассейна реки Мухавец») : метод. указания для иностр. студ. / сост.: А. А. Волчек, Н. Н. Борсук, З. М. Заика. – Брест : БрГТУ, 2016.

7. Рюмина, Т. Д. Эволюция краеведения в России в конце ХІХ−ХХ вв. (на материалах Москвы) / Т. Д. Рюмина ; Моск. город. пед. ин-т. – М., 1999.

8. Шмидт, С. О. Краеведение – это всегда краелюбие [Электроныый ресурс] / С. О. Шмидт // История. – 2004. – № 22 (742). – Режим доступа: http://his.1september.ru/ 2004/22/4.htm. – Дата доступа: 15.02.2018.

# Е. Е. Вертейко  (*г. Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина*) Ономастикон белорусского учебника русского языка как иностранного

С начала XXI века обучение русскому языку как иностранному в Беларуси становится все более актуальным, что связано с развитием торгово-экономических и культурных контактов нашего государства. Вследствие этого возникает необходимость в адаптации студентов-иностранцев к языковой и культурной среде нашей страны. Одним из средств такой адаптации являются учебники русского языка как иностранного, способствующие формированию у студентов различных навыков, в т. ч. межкультурной коммуникации.

Ономастика – раздел языкознания, изучающий любые имена собственные [3, с. 97]. Как известно, ономастический материал обладает особой культурно-исторической ценностью. Однако авторы учебных пособий по обучению РКИ не ставят своей целью лингвокуль­турологическое комментирование онимов при решении учебно-методических задач. Онимы являются лишь сопровождающим материалом при изучении различных грамматических или коммуникативных тем. В таких случаях «культурно-историческая информация онимов остается “закрытой” для иностранца, что осложняет формирование его коммуникативной и социокультурной компетенций» [1, с. 6]. Изучение не только лингвистического, но и исторического, этнографического, географического, культурологического и социологического содержания онима помогает всесторонне осмыслить специфику именуемого объекта, что особенно важно для иноязычной аудитории.

Объектом исследования в данной статье являются ономастические единицы, представленные в первой части учебника А. И. Лазовской и Е. В. Тихоненко «Русский язык как иностранный для начинающих» (2011) [4]. Материалом исследования послужили 150 онимов, отобранные методом сплошной выборки. Кроме этномаркированной, т. е. так или иначе связанной с Беларусью, ономастической лексики, в объект исследования в статье также включены онимы, связанные с родной культурой учащихся: имена персонажей-иностранцев, топонимика зарубежных стран и т. п. К отобранному ономастическому материалу применялась терминология, предложенная Н. В. Подольской [3].

В исследуемом учебнике РКИ представлены 5 разрядов онимов: антропонимы, топонимы, идеонимы, эргонимы, прагматонимы. В статье подробно остановимся на двух первых разрядах ввиду их многочисленности и разнообразия на страницах учебника.

Из 150 отобранных онимов 61 единицу составляют **антропонимы** – самый многочисленный разряд, внутри которого можно выделить 4 класса онимов (непрецедентные – 44 единицы, прецедентные – 14 единиц, два мифонима и один зооним). Возникновение понятия прецедентности в отечественном языкознании связано с именем Ю. Н. Караулова. Прецедентность в антропонимике – это устойчиво сформировавшийся в сознании носителей языка дифференциальный признак (или признаки), связанный с носителем этого признака – прецедентной личностью через прецедентный текст или ситуацию, актуализуемый каждый раз в связи с отсылкой к данному имени [2, с. 24].

Из 61 антропонима 44 единицы в нашем материале – **непрецедентные антропонимы** – личные имена и их гипокористические формы (при этом имя и его вариант принимаются нами за одну единицу): *Александр*, *Алексей*, *Андрей*, *Антон*, *Борис*, *Виктор*, *Иван*,*Игорь*, *Максим*, *Марк*, *Михаил*, *Наум*, *Олег*, *Павел*, *Руслан*, *Сергей*, *Юрий*, *Анна*, *Ева*, *Екатерина*, *Елена*, *Лариса*, *Людмила*, *Мария*, *Наталья*, *Нина*, *Ольга*, *Татьяна*. Перечисленные антропонимы были в разной степени популярны среди жителей Беларуси на протяжении второй половины XX века, являются традиционными, давно вошедшими в белорусский именослов. Несколько раз в учебнике отмечены онимы *Ян* и *Яна* – имена, непосредственно связанные с католической традицией имянаречения, белорусской и польской. К нетрадиционным или новым онимам относятся антропонимы, вошедшие в русский и белорусский именословы лишь в послереволюционный период. В исследуемом учебнике РКИ один раз зафиксированы имена *Жанна* и *Марта*, заимствованные из западно-европейской системы имянаречения. Таким образом, можно говорить о стремлении авторов учебника объективно отразить современную антропонимическую картину Беларуси.

В лексическом минимуме по русскому языку как иностранному представлены как полные формы имени, так и их гипокористические формы. На страницах учебника отмечены следующие формы: *Ваня*, *Женя* (от *Евгений* или *Евгения*), *Лёша*, *Макс*, *Миша*, *Паша*, *Саша* (от *Александр* или *Александра*)*, Стас*, *Юра*; *Аня*, *Ира*, *Катя*, *Люда*, *Маша*, *Наташа*, *Оля*, *Света*, *Таня* и др.

Меньшим количеством в учебнике представлены **отчества**: *Иванович* (Александр Иванович, Анна Ивановна, Николай Иванович, Тамара Ивановна), *Петрович* (Борис Петрович, Василий Петрович), *Сергеевич* (Варвара Сергеевна, Иван Сергеевич), *Александрович* (Василий Александрович), *Федорович* (Иван Федорович), *Николаевич* (Игорь Николаевич), *Андреевна* (Любовь Андреевна), *Владимирович* (Николай Владимирович), *Антонович* (Сергей Антонович). Как видим, все отчества образованы от имён, традиционных для нашей системы имянаречения. Самыми малочисленными антропонимами в учебнике являются **фамилии**: *Иванов*, *Петров* (*Петрова*). Необходимо отметить, что обе фамилии, этимологически восходящие к именам, являются распространенными в России и Беларуси. Два раза в учебнике отмечена полная восточ­нославянская антропонимическая формула «имя + отчество + фамилия»: *Иван Федорович Петров*, *Екатерина Антоновна Петрова*, один раз – двучленная «имя + фамилия»: *Борис Круглов*.

Имена студентов-иностранцев, использованные в учебнике РКИ, позволяют обозначить их происхождение: *Али*, *Аман*, *Анвар*, *Аганур*, *Ахмед*, *Ван*, *Гюльнара*, *Джафар*, *Жан*, *Карла*, *Карлос*, *Ли Бо*, *Ларс*, *Ли Линь*, *Ли Юн*, *Лейда*, *Лэй*, *Люсьен*, *Махмуд*, *Мерген*, *Майс*, *Майса*, *Мурат*, *Нажд*, *Сара*, *Сурай*, *Сяо*, *Тамер*, *Тао*, *Том*, *Тургай*, *Ханин*, *Ханна*, *Хуан*, *Хуссейн*, *Фируза*, *Эмма*, *Юсуф*, *Ян Ян*, *Яссин*. Как показывает материал, география стран, откуда приезжают в Беларусь студенты, весьма разнообразна: среднеазиатские и южноазиатские республики, западно-европейские страны и Китай.

Стремясь познакомить иностранцев с белорусской и русской историей и культурой, авторы учебника отводят небольшую часть ономастического пространства так называемым **прецедентным антропонимам** – 14 единиц. Они принадлежат известным русским и белорусским писателям и поэтам (*Максим Богданович*, *А. С. Пушкин*, *С. Михалков*), композиторам и исполнителям, как классикам, так и современникам: *П. И. Чайковский*, *С. В. Рахманинов*, *Анна Нетребко*, *Пётр Елфимов*. Западноевропейская музыкальная сфера представлена именами *В. А. Моцарта*, *Лучано Поваротти*, *Монсеррат Кабалье* и *Сары Брайтман*; сфера живописи – именем испанца *Сальвадора Дали*, а актерская – именами американцев *Брэда Питта* и *Тома Круза*.

**Мифоним**, в определении Н. В. Подольской, – это имя любой сферы ономастического пространства в мифах, эпопеях, сказках, былинах [3, с. 83]. В нашем исследовании встречаются два мифонима: *дед Мороз*и *Снегурочка*, восточнославянские главные персонажи на праздновании Нового года. **Зооним** – собственное имя (кличка) животного [3, с. 58]. На страницах учебника однократно была зафиксирована ономатопеическая кличка кота – *Мур*.

**Топоним** – собственное имя географического объекта [3, с. 14]. В анализируемом учебнике РКИ представлены 4 класса топонимов (89 онимов): *гидроним* – собственное имя любого водного объекта, природ-ного или созданного человеком, *ойконим* – собственное имя любого посе-ления, *урбаноним* – собственное имя любого внутригородского топогра-фического объекта, *хороним* – название крупного географического объекта.

Количество **гидронимов** в учебнике невелико – всего 8 единиц, однако данные онимы называют крупнейшие водоёмы, имеющее мировое значение: *Поянху* и *Хуанхэ* (пресноводное озеро и река в Китае), *Амазонка* (Южная Америка), *Байкал* и *Волга* (Россия), *Чондон* (река в Якутии), *Свислочь* и *Нарочь* (Беларусь).

Широко в исследуемом учебнике РКИ отражен класс **ойконимов**: 34 единицы, из которых 33 – **астионимы** (именования городских поселений: *Анкара*, *Багдад*, *Бангалор*, *Бейрут*, *Берлин*, *Вашингтон*, *Варшава*, *Вена*, *Вильнюс*, *Дамаск*, *Дели*, *Каир*, *Киев*, *Лондон*, *Мадрид*, *Москва*, *Нью-Йорк*, *Париж*, *Пекин*, *Рига*, *Рим*, *Токио*, *Санкт-Петербург* (*Ленинград*), *Сендай*, *Стамбул*, *Таллин*, *Тегеран*, *Харбин*; белорусские города: *Брест*, *Гродно*, *Минск*, *Полоцк*, *Туров*), а один – **комоним** *Мир* (именование сельских поселений). В перечне ойконимов представлены названия столиц и крупнейших городов различных государств мира. Что касается белорусских ойконимов, в учебнике имеют место именование столицы (*Минск*), двух областных центров (*Брест* и *Гродно*), а также названия населенных пунктов, имеющих историческое и культурное значения для белорусов: *Полоцк* и *Туров* – города, бывшие центрами белорусской государственности, *Мир* – именование поселка в Гродненской области, в котором до настоящего времени сохранился Мирский замок – памятник архитектуры начала XVI века.

**Урбанонимы** (18 единиц) называют внутригородские объекты исключительно города Минска. Урбанонимы представлены названиями улиц: *Немига*, *Богдановича*, *Голубева*, *Карла* *Маркса*, *Мясникова*, *Семашко*, *Сурганова* (7 единиц); проспектов: *Независимости* и *Победителей* (2), площадей: *Октябрьская*, *Якуба Коласа*, *Победы* (3). Также в учебнике один раз отмечено название исторического района города Минска *Троицкое предместье*.Кроме этого, на страницах учебника зафиксированы урбанонимы: *Сендайский сквер* – именование парка культуры и отдыха в Минске, названный в честь японского города *Сендай* – города-побратима белорусской столицы, и *площадь Бангалор* – площадь в одном из районов Минска, названная в честь индийского города *Бангалор*, также побратима Минска с 1973 года. Несколько раз в учебнике отмечен урбаноним *Красная Площадь* – название главной площади города Москвы, один раз – *Эйфелева башня* – металлическая башня в центре Парижа, самая узнаваемая его архитектурная достопримечательность.

**Хоронимы**, представленные в учебнике, охватывают названия конти-нентов: *Австралия*, *Азия*, *Америка*, *Европа* (4 единицы) и различных евро-пейских, азиатских, африканских и южноамериканских стран: *Англия*, *Бела-русь*, *Венесуэла*, *Вьетнам*, *Германия*, *Иран*, *Индия*, *Ирак*, *Испания*, *Италия*, *Китай*, *Ливан*, *Марокко*, *Мексика*, *Польша*, *Россия*, *Сирия*, *Таиланд*, *Тегеран*, *Туркменистан*, *Турция*, *Украина*, *Франция*, *Чили*, *Япония* (25 единиц).

Ономастикон белорусского учебника РКИ достаточно разнообразен. В нем представлены различные разряды и классы онимов. Ономастический материал распространен по всей книге и представляет собой органичное соединение этномаркированной лексики, так или иначе связанной с русской и белорусской культурами (непрецедентные и частично прецедентные антропонимы, мифонимы, топонимы и урбанонимы), и иностранной, близкой студентам (личные имена, частично топонимы и урбанонимы). Данное методическое решение, на наш взгляд, подчинено реализации конкретной цели – постепенной языковой и культурной адаптации студентов-иностранцев в нашей стране.

Список использованной литературы

1. Головина, Л. С. Русская ономастика в лингвокультурологической репрезен-тации для иноязычного адресата : монография / Л. С. Головина – Псков : Псков. гос. ун-т, 2012. – 222 с.

2. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – 7-е изд. – М. : Изд-во ЛКИ, 2010. – 264 с.

3. Подольская, Н. В. Словарь русской ономастической терминологии / Н. В. По­дольская / отв. ред. А. В. Суперанская. – 2-е изд. – М. : Наука, 1988. – 192 с.

4. Лазовская, А. И. Русский язык как иностранный для начинающих : учеб. пособие : в 2 ч. / А. И. Лазовская, Е. В. Тихоненко. – Минск : РИВШ, 2011. – Ч. 1. – 282 с.

# К. А. Войтович *(г. Брест, БрГТУ)* Особенности обучения детей из семей мигрантов (беженцев) русскому языку как иностранному

С каждым годом международная миграция растёт не только по своим масштабам и скорости, но также и по количеству участвующих в ней стран и людей, вовлекая в свои процессы самые разные национальности, говорящие на различных языках, имеющие различные культурно-бытовые традиции и религии.

С недавних пор активные миграционные процессы затронули и нашу страну. Беларусь взяла на себя международные обязательства по защите прав беженцев наряду со 142 государствами – участниками Конвенции 1951 года о статусе беженцев. В частности, правительство Беларуси гаран­тирует право каждого в предоставлении убежища, защите от высылки, соблюдении прав беженцев. Поддержанию организационных процессов, направленных на выполнение международных обязательств, а также помо­щи в социальной интеграции беженцев в нашей стране содействует Представительство Управления Верховного комиссара ООН по делам беженцев (УВКБ ООН). По данным организации, по состоянию на 1 янва­ря 2018 года в нашей стране зарегистрировано 323 иностранца со статусом беженца, 748 ходатайств о предоставлении защиты, 1 838 иностранцев с дополнительной защитой и 6 007 лиц без гражданства [1].

Постоянно увеличивающийся приток в страну беженцев из других стран ставит вопрос о культурно-языковой адаптации мигрантов. Если раньше русский язык как иностранный изучали в основном иностранные студенты в возрасте 18–25 лет, получающие образование в белорусских высших учебных заведениях, то в настоящее время в изучении РКИ заинтересованы люди разных возрастных и социальных групп, среди них и семьи беженцев, включая детей. Наличие разнообразных учебных пособий и разработанных опытными преподавателями методических рекомендаций позволяет достичь необходимого уровня владения русским языком при работе со взрослыми инофонами. Но особого внимания в плане культурно-языковой адаптации заслуживают дети дошкольного и младшего школьного возраста. С помощью УВКБ ООН и РОО «Белорусское Общество Красного Креста» детям-беженцам предоставляют возможность посещать белорусские школьные учебные заведения, но незнание русского языка затрудняет включение таких детей в учебный процесс. Именно поэтому при поддержке данных организаций БрГТУ предоставляет свою образовательную инфраструктуру и наработанный опыт в сфере преподавания РКИ и помогает беженцам и их семьям овладеть необходимым уровнем владения русским языком, что содействует их адаптации и интеграции в принимающее общество.

При обучении русскому языку следует учитывать основные трудности, с которыми приходится сталкиваться детям-инофонам из семей мигрантов (беженцев) в процессе адаптации в белорусском социуме:

1) социальные трудности – детям приходится заново учиться социальному взаимодействию с окружающими людьми, находясь в совершенно новой для них культурно-социальной среде; для ребенка иной культуры и другого языка общения русский язык также становится ещё и инструментом социализации в обществе; наблюдается несфор­мированность интеркультурной компетентности (под ней понимается способность успешно взаимодействовать с представителями различных культур на основе толерантности и взаимоуважения) [6];

2) образовательные трудности – неумение учиться; сильное отставание не только в уровне владения русским языком, но и по уровню общего умственного развития: мышления, воображения, логики, в развитии умений и навыков обучения и самообучения;

3) психологические трудности – стрессовая жизненная ситуация, в которой оказалась семья, финансовое неблагополучие, тяжёлые бытовые условия вызывают психологический дискомфорт и накладывают отпечаток на развитие ребёнка.

Итак, для детей-инофонов русский язык имеет особое значение, так как он выполняет двойную функцию: является не только предметом обучения, но и средством приобретения знаний по всем дисциплинам, а также инструментом успешной социокультурной адаптации в обществе.

Следовательно, по нашему мнению, целью обучения РКИ детей-инофонов из семей мигрантов (беженцев) является овладение навыками устной коммуникации на русском языке, т. е. обучение говорению, пониманию с последующим концентрическим введением грамматического материала на более высоком уровне осознанности. Иначе говоря, основное внимание уделяется не сообщению знаний о языке как системе, а коммуникативному аспекту: формированию навыков общения и коррект­ного поведения в типичных жизненных ситуациях [7, с. 17].

Задачами курса является формирование коммуникативно-речевой, социокультурной компетенций, умений и навыков учебно-познавательной деятельности. Ребёнок должен уметь осуществлять элементарное речевое общение в устной форме в рамках актуальной для него и его жизненной ситуации тематики (например, *Школа*; *Я в классе*; *Мой учитель*; *Мои друзья*; *Я на уроке*; *Город*; *Я в магазине*; *Я на улице*; *Мой дом*; *Моя семья*; *Мой день*; *Мои любимые занятия*; *Погода* и т. д.).

Учебный процесс должен быть организован с учётом психологи­ческих особенностей данной возрастной группы, что определяет адекватную дозировку новой информации, более медленный темп обучения, более частую смену занятий. Общая атмосфера занятия должна обеспечить ребёнку психологический комфорт, положительные эмоции, активность, а содержание должно быть значимым и осознанным.

Определённые формы обучения также могут способствовать повы­шению мотивации к дальнейшему изучению русского языка, а именно: максимальное использование на занятиях наглядного материала, игр, двигательной активности и т. д. Именно поэтому игра приобретает особое значение в учебной деятельности преподавателя РКИ, работающего с деть-ми-инофонами. На основе игровой деятельности у учащегося формируется ориентация на общий смысл и характер человеческих отношений, а также готовность к учебной деятельности [5, с. 69]. Применение игр позволяет решить задачу, связанную с необходимостью дозирования информацион-ной нагрузки, с организацией психологического и физиологического отдыха, что очень важно для детей данной возрастной группы.

Игровые упражнения позволяют организовать речевое общение на занятии, тренировку и активизацию речевых навыков в диалогической и монологической речи. В этих играх иноязычная речь становится средством выполнения задания, содержащегося в целевой установке игры. Примером такой формы работы являются:

– фонетические игры: *Слышу – не слышу* (учащиеся делятся на команды или играют индивидуально, преподаватель произносит слова с определёнными звуками, в зависимости от того, какой звук есть в данном слове, учащиеся поднимают то левую, то правую руку); *Кто больше?* (команды поочерёдно называют слова с определённым звуком); *Какое слово звучит?* (выбрать из предложенных карточек только те, на которых изображены произнесённые преподавателем слова, и расставить их в правильном порядке); *Испорченный телефон* и т. д.

– лексические игры: *Последняя буква* (преподаватель называет слово, учащийся должен придумать слово, начинающееся с конечной буквы предыдущего слова); *Угадай название* (угадать или придумать как можно больше названий к полученному тематическому рисунку); *Запомните предметы* (назвать все увиденные на карточках или на столе предметы); *Что лишнее?* (запомнить все предметы на столе и назвать тот, который преподаватель добавил); *Озвучивание рисунка* (придумать реплики диалога к рисунку); *Найти сокровища* (раздаётся рисунок-лабиринт с заданиями по лексике, задача – пройти лабиринт, используя наречия направления движения *налево*, *направо*, *прямо* и выполняя задания по пути, и найти сокровища) и т. д.

– грамматические игры: *Один – много* (игра с мячом на образование множественного числа существительных); *Кто? или Что?* (игра с мячом на постановку вопроса к одушевлённому / неодушевлённому существи-тельному); *Скажи, что я делаю* (требуется назвать, что делает преподаватель / другой учащийся); *Кому что принадлежит?* (раздаются карточки с рисунками предметов, и учащийся называет, у кого какие предметы есть); *Много, мало, сколько?* и т. д.

Следует указать на необходимость разработки специализированных учебных пособий по РКИ для детей-инофонов, так как отмечается их нехватка на отечественном образовательном пространстве при возросшем спросе из-за активных миграционных процессов, затронувших нашу страну. Из российских изданий можно выделить следующие: «Уроки русской речи» О. Н. Каленковой, И. Е. Шатиловой [3], «Мой русский букварь» Н. Г. Крыловой, Т. С. Залмановой, Е. В. Фоминой [4], «Азбука. Учебник для детей мигрантов и переселенцев» Ф. Ф. Азнабаевой, О. И. Артеменко [2] и др.

Таким образом, основная цель занятий по РКИ с детьми-инофонами из семей мигрантов (беженцев) – обучить русскому языку как средству общения и познания, используя при этом возможности учебного процесса для воспитания межкультурной терпимости и уважения. Приобретённые знания, умения и навыки должны способствовать быстрейшей языковой, социокультурной адаптации детей и обеспечивать в итоге доступ к базовому образованию в нашей стране.

Список использованной литературы

1. Агенство ООН по делам беженцев. Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.unhcr.org/by/ru/цифры-и-факты. – Дата доступа: 20.06.2018.

2. Азнабаева, Ф. Ф. Азбука : учебник для детей мигрантов и переселенцев / Ф. Ф. Азнабаева, О. И. Артеменко. – М. : Просвещение, 2014. – 136 с.

3. Каленкова, О. Н. Уроки русской речи : учеб.-метод. комплект для детей мл. шк. возраста, слабо владеющих рус. яз. / О. Н. Каленкова, Е. И. Шатилова. – М. : Этносфера, 2007. – 160 с.

4. Крылова, Н. Г. Мой русский букварь : учеб. пособие / Н. Г. Крылова, Т. С. Залманова, Е. Ф. Фомина. – М. : Рус. яз. Медиа, 2007. – 192 с.

5. Крючкова, Л. С. Практическая методика обучения русскому языку как ино­странному : учеб. пособие для начинающего преподавателя, для студентов-филологов и лингвистов, специализирующихся по РКИ / Л. С. Крючкова, Н. В. Мощинская. – М. : Флинта : Наука, 2009. – 480 с.

6. Лемох, А. С. Проблемы обучения детей-инофонов русскому языку в поликультурных классах [Электронный ресурс] / А. С. Лемох // Педагогика сегодня: проблемы и решения : материалы Междунар. науч. конф., Чита, апрель 2017 г. – Чита : Молодой ученый, 2017. – С. 97–99. – Режим доступа: https://moluch.ru/conf/ ped/archive/213/12107/. – Дата доступа: 01.07.2018.

7. Пассов, Е. И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур : пособие для учителей учреждений, обеспечивающих получение общ. сред. образования / Е. И. Пассов. – Минск : Лексис, 2003. – 184 с.

# Л. А. Годуйко *(г. Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина)* Тематические мотивы названий товаров бытовой химии (на примере прагматонимии Брестчины)

В последние десятилетия язык рекламы (как и современные русский, белорусский языки в целом) отражает, демонстрирует активную речетворческую деятельность. Подтверждений тому являются, в частнос-ти, **прагматонимы** – коммерческие названия товаров, одна из групп, по терминологии И. В. Крюковой [3], рекламных имен (далее – РИ).

При создании РИ приходится учитывать целый ряд факторов: обстоятельственных («условия коммуникации и номинативной ситуации, адресатная направленность, денотат»), психологических («деятельность сознания по переработке внешней и собственной языковой информации, а также выдвижение номинативной установки, формирование номинатив­ного замысла, контроль за осуществлением номинации»), лингвистических («языковая компетенция участников речевого акта») [1, с. 28–29].

РИ обладает многоуровневой семантикой. В ее структуре выде-ляются значения ономастическое (способность имени соотноситься с определенным видом товара) и доономастическое (значение слова / слов, положенных в основу имени и прямо/косвенно отражающих различные свойства денотата; данный уровень семантики онима выражает мотивированность), а также лингвокультурные и эмоционально-экспрес-сивные коннотации (сознательно сохраняются и поддерживаются в рекламных целях) [7, с. 5, 7].

Коммуникативный эффект названия товара, иного РИ во многом свя-зан с актуализацией в ониме определенного **тематического мотива**. Ана-лиз прагматонимии, отдельной прагматонимической подсистемы (в нашем случае – около 200 наименований продукции по уходу за домом, выпус-каемой в Брестской области [2; 4; 5]) еще раз доказывает, что набор «тема-тических мотивов» (Т. А. Соболева [6, с. 50]), вокруг которых осуществ-ляется поиск мотивирующих баз для имен собственных товаров, не случаен.

Названия товаров бытовой химии (нас интересуют проприальные, «закавыченные» группы данных онимов) представлены тремя видами: 1) индивидуальные, 2) серийные (коллективные) и 3) комбинированные. Первые именуют единичный товар: *клей универсальный* ***«Бустилат-М»*** и др. Серийные названия отражают такую лингвомаркетинговую тенденцию, как «продвижение» товара целыми линиями, брендами, торговыми марками (ТМ): *ТМ* (инсектицидные средства) ***«Кирдык»*** – от жарг. ‘крайне плохое положение дел, конец’ и др. Имядатели также сочетают серийное и индивидуальное имена, создавая сложные номинативные комплексы: *синтетическое моющее средство* ***«Айсберг. Деликатный»***, ***«Айсберг. Фаворит»*** и т. д.; *бальзам для мытья посуды* ***«Жемчуг Апельсиновый восторг»***, ***«Жемчуг зеленое яблоко»*** и т. д. В комбинированных прагматонимах происходит дальнейшая детализация серийного имени, например: *ТМ* ***«Янтарь»*** (средства для мытья посуды)объединяет единичные названия ***«Янтарь. Лимон»***,***«Янтарь. Персик»***,***«Янтарь. Зеленое яблоко»***,***«Янтарь. Виноград»*** и др.

В целом проприальная номинация бытовой химии иллюстрирует три основных мотива, три группы **мотивем**: 1) товар; 2) выгода для потребителя; 3) целевая аудитория товара.

1.**Товар**. Для номинаторов продукции по уходу за домом существенным мотивировочным признаком является ее предназначение, особенности использования: *средство биоцидное для древесины* ***«Антижук»***,*средство для стиральных машин* ***«Антинакипь»***, *средство для удаления плесени и грибка* ***«Антиплесень»***и другие онимы с префиксом *анти-* ‘против’; *ТМ* (чистящие дезинфицирующие средства)***«Домосан»*** – от *дом* и *санитарный*; *средство для чистки ковров* ***«Ковроль»***; *паста моющая* ***«Автомат»*** – для машин-*автоматов*, иных типов стиральных машин;*стиральный порошок* ***«Айсберг. Колор»***– от лат. *color* ‘цвет’, для стирки *цветных* изделий, ***«Маг. Деликатный»***, **«*Новый лотос. Мед»****–* для изделий *медицинского* назначения;*ТМ* ***«Микс»/«Mix»*** – оним (от англ. ‘сочетание, смесь’) отсылает к многопрофильности именуемых моющих средств; *клей* ***«Обойный-супер»***; *спрей* ***«Санита-Антижир»***; *ТМ* (стиральные порошки) ***«Универсал»***– от *универсальный*, для стирки изделий из разных волокон; *средство для чистки унитазов* ***«Унита WC»***; *освежитель воздуха* ***«ФЛЮИД Антитабак»*** и др. Наименования *технических моющих средств*, не ориентированные на массового покупателя, нередко представляют собой понятные только специалисту аббревиатуры: ***«КМ-1»*** – *композиция моющая*; ***«МП»***– *моющий препарат*; ***«МС-АЗС»*** – *моющее средство*, предназначенное для *автозаправочных станций* и др.

Отличаются востребованностью прагматонимы, дающие информацию осоставе товара: а) о его **активных компонентах**: *отбеливатель* **«*Альбион-Актив»*** – с *активатором* отбеливателя; *ТМ* (моющие средства) ***«БИО»*** – с *биологически* активными добавками; *ТМ* (инсектицидные средства) ***«Дихлофос»*** – от названия фосфорорга­нического соединения; *порошок чистящий* ***«Жемчуг-сода-эффект Апельсиновый восторг»***; *средство моющее техническое* ***«Лабомид 203»*** – от наименования многокомпонентной смеси неорганических солей, поверхностно-активных веществ и модифицирующих добавок; *смазка силиконовая* ***«Si»*** – *силиконы* являют собой кислородосодержащие высокомолекулярные *кремний*орга-нические соединения, а кремний в систематической таблице обозначен как *Si*; *ТМ* (отбеливатели) ***«Снежана-окси»*** – от *оксидант*; *средство дезинфицирующее* ***«БЭСТ-хлор»***;*средство моющее специального назна-чения* ***«БЭСТ-Щ»***– от *щелочь* и др.; б) о **добавках**, **ароматизаторах** и т. д., в качестве которых выступают цветы, лечебные растения, фрукты, ягоды, полезные продукты питания: *ТМ* (чистящие средства) ***«Дин. Персик»***; *средство для мытья посуды* ***«Бальзам с глицерином и экстрактом алоэ. Лесная ягода»***, ***«Банан»***, ***«БЛИК с экстрактом ромашки»***, ***«Лимон»***; *ополаскиватель для белья* ***«Ванила Милк»*** / ***«Vanila milk»***;*бальзам для мытья посуды «****МАГ. Ванильный****»* и др.

Немногочисленные примеры отсылают к **местонахождению производителя**, **к номинатору товара**: *ТМ* *«****БЭСТ»***– прагматоним, на наш взгляд, не только обещает высокое качество продукции (тем самым служит переходом к следующей мотивеме), но и рифмуется, ассоциируется с именем города *Брест*; *ТМ* (стеклоомыватели, полироли для мебели) ***«BRESTLY»*** ***/ «БРЕСТЛИ»***–от топонима *Брест* и др.

Оним, информируя о средстве бытовой химии, нередко подчеркивает его достоинства и одновременно демонстрирует выгоды для потребителя данного товара. Фактически формируется зона синкретизма тематических мотивов номинации: *ТМ* (антисептик,преобразователь ржавчины и др.) ***«PROFLINE» / «ПРОФЛАЙН»***– от англ. ‘проф(ессиональная) линия’; *ТМ* (чистящий спрей и др.) ***«Экспресс»*** и др.

2.**Выгода для потребителя** может вербализоваться прямо или опосредованно: *ополаскиватель для белья* ***«Clean soft»*** – от англ. *сlean* ‘чистый’ и *soft* ‘мягкий’; *ТМ* (моющие средства)***«Ангора»***– от разг. названия *ангорской* шерсти (ткани), очень мягкой на ощупь, с характерным нежным ворсом, которую получают из волосков *ангорского* кролика (назван так за свою длинную шерсть по аналогии с одноименной козой; прилагательное *ангорский* восходит к прежнему названию Турции – *Анкаре*/*Ангоре*), как отмечает производитель бытовой химии, «шерсть после многократной стирки не скатывается, остается *мягкой и пушистой*» [4]; *ТМ* (средство моющее для пола и др.) ***«Profit»***–от англ. ‘выгода’ и др.

При создании подобных онимов достаточно активно используются слова / их компоненты с заданной пресуппозицией (она имплицитна, на-правлена к бессознательному), которые изначально позиционируют име-нуемый продукт как **высококачественный**, как достойный быть выбран-ным в ряду других подобных товаров: *ТМ* (средства по уходу за автомо-билем) ***«Автолюкс»/«Avtoluxe»***;*полироль для мебели* ***«Люкс»***, *средство для мытья пола* ***«Вэнди-Люкс» / «Вэнди Люкс»***;*стиральный порошок* ***«Айсберг. Макси»***, ***«Айсберг. Премиум»***;*паста для стирки* ***«Пальмира Автомат NEW»***; *ТМ*(стиральный порошок) ***«Оптим»*** – от *оптимальный*;*клей синтетический* ***«Обойный-супер»***; *средство для мытья посуды* ***Лимон-Экстра Гель»***, *спрей для ковров* ***«Ковроль-экстра»*** и др.

Достаточно традиционно, но эффективно обращение создателей прагматонимов к лексике метафорической, символической: *средство для канализационных труб* ***«Крот-Н»***; *стиральный порошок* ***«Новый лотос. Лидер»***; *ТМ* (репелленты) ***«Атас!»****–* жарг.предупреждение об опасности, а также название песни и альбома российской группы «Любэ»; *ТМ* (освежители воздуха) ***«FLUID»*** и др.

Вполне закономерно, что имена товаров по уходу за домом связаны с такими понятиями, ценностями, как: а) качество, образ жизни, состояние: *стиральный порошок* ***«Айсберг. Триумф»***; *ТМ* (освежители воздуха) ***«ARMONIA»***–от англ. ‘гармония’; *ТМ* (освежители воздуха) ***«Aтмосфера комфорта»*** и др.; б) чистота, свет, белизна, блеск: *отбеливатель* ***«Альбион»*** – от древнейшего названия [Британских островов](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%91%D1%80%D0%B8%D1%82%D0%B0%D0%BD%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B5_%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%B0), но в прагматониме, думается, на передний план выходит этимология компонента *альб-* ‘белый’, который встречается в разных индоевропейских языках, например, лат. *Alba Ruthenia* – историческое название ряда регионов на территории современной [Беларуси](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%91%D0%B5%D0%BB%D0%BE%D1%80%D1%83%D1%81%D1%81%D0%B8%D1%8F) и [России](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A0%D0%BE%D1%81%D1%81%D0%B8%D1%8F); *ТМ* (моющие средства)***«Айсберг»***; *средство жидкое для отбеливания* ***«Белизна-супер»***; *чистящий порошок* ***«Блик-Д. Горный родник»*** и др.; *ТМ* (отбеливатели) ***«Gloss»***–от англ. ‘блеск, лоск, глянец’; *ТМ* (средства чистящие, средства для мытья посуды и др.) ***«Световид»***– как одно из мотивирующих для данного названия выступает теоним *Световид* (*Световит*, *Святовит*, *Светновит*), имя славянского четырехликого бога прошлого, настоящего и будущего, бога воинского духа; но в прагматониме, видимо, в первую очередь актуализируется связь с чистым(чистота в свою очередь ассоциируется со *светом*) *видом*;в) свежесть, приятные запахи: *чистящий порошок* ***«Блик-Д. Альпийская свежесть»***; *ополаскиватель для белья* ***«Зимняя свежесть» / «Winter Fresh»***; *стиральный порошок* ***«БИО-Автомат. Морской бриз»***;*кондиционер-ополаскиватель для белья* ***«Маг. Аромат лета»***, ***«Маг. Дыхание моря»***;*средство для чистки сантехники* ***«Санитарный. Цветочная фантазия»*** и др.;г) природа: *чистящее средство* ***«Дин. Яблоневый сад»***; *ополаскиватель для белья* ***«Morning sun»***– от англ. ‘утреннее солнце’; *ТМ* (стиральные порошки) *«****Новый Лотос»*** – этот цветок стал символом совершенства: вырастая из грязи, лотос остается чистым; *ТМ* (средства для прочистки труб) ***«Тайфун»*** и др.; д) искусство, культура: *паста моющая* ***«Премьера****»* – в прагматониме также ощущается характеристика товара, который позиционируется как первый, лучший; *ТМ* (паста для стирки) ***«Пальмира»***–от названия сирийского города, известного древними памятниками архитектуры; е) волшебство: *ТМ* ***«Магия прикосновения»***;*ополаскиватель для белья* ***«Ласковая фея»***;*ТМ*(стиральные порошки, бальзамы для мытья посуды и др.) ***«МАГ»*** и др.; ж) драгоценности: *ТМ* (средства для мытья посуды и др.) ***«Жемчуг»***;*ТМ* (средства для мытья посуды) ***«Янтарь»***.

3. Указание **на целевую аудиторию товара** представлено единичнымипрагматонимами:*ТМ* (моющие средства) ***«Дарья»*** – феминное имя в качестве номинации такого товара не случайно: стирка традиционно женское занятие (кроме того, антропоним перекликается с апеллятивом *дар* и тем самым способствует формированию положи-тельного образа называемого объекта); *ТМ* (стиральный порошок) ***«Алеся»*** – антропоним, распространенный в лингвокультуре Беларуси, также ассоциируется с популярной одноименной песней ансамбля «Сябры»;*средство жидкое чистящее для кухонных плит* ***«Агата»*** – в ониме ощущается и связь с названием полудрагоценного камня *агат*; *ТМ* (стиральные порошки) ***«Детский-М»*** и др.

Условно в данную группу отнесли наименования, которые не только отсылают к потенциальному потребителю, но и характеризуют сам товар: *стиральный порошок* ***«Айсберг. Профессионал»***– продукту, как настоящему *профессионалу*, под силу стирка «сильно загрязненных вещей»[4];*кондиционер-ополаскиватель для белья* ***«МАГ. Прикосновение ангела»*** – *ангелом* нередко именуют любимого ребёнка, а прикосновение крылатого посланца бога – это помощь, защита, доброта, нежность; *ТМ* (моющие средства) ***«Няня»*** и др.

Таким образом, названия товаров по уходу за домом объективируют различные мотивы номинации, в первую очередь, намерение дать (прямо или опосредованно, в т. ч. метафорически, символически) информацию о товаре, его составе, предназначении, преимуществах и о выгоде для покупателя. Сам потенциальный потребитель именуемой продукции указывается в немногочисленных прагматонимах. Полагаем, это объясняется «семейным», а не персональным (ср., например, с названиями косметических, парфюмерных товаров) предназначением исследуемой группы средств бытовой химии.

Рассмотренные прагматонимы нередко отличаются мотивационным синкретизмом. С одной стороны, это обусловлено поликомпонентностью структуры имени (им может быть не только простое – с одним корнем – слово, но и композит, сочетание нескольких слов), что повышает его информативность. С другой стороны, однословные номинации также могут характеризоваться неединственными мотивационными связями, вызывать разные ассоциации, что делает образ именуемого товара многослойным, более интересным (и соответственно – запоминающимся) для интерпретации, для дешифровки его адресатом рекламной коммуникации.

*Исследование выполнено в рамках ГПНИ «Экономика и гуманитарное развитие белорусского общества (подпрограмма «Белорусский язык и литература»)» по заданию 4.1.06 «Белорусские собственные имена в социуме, произведениях художественной литературы и фольклоре».*

Список использованной литературы

1. Голомидова, М. В. Искусственная номинация в русской ономастике : монография / М. В. Голомидова ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 1998. – 232 с.

2. ЗАО «БРК» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: brkbrest.by. – Дата доступа: 20.02.2018.

3. Крюкова, И. В. Рекламное имя: рождение, узуализация, восприятие : учеб. пособие по спецкурсу / И. В. Крюкова. – Волгоград : Перемена, 2003. – 100 с.

4. ОАО «Бархим» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: barhim.by. – Дата доступа: 18.10.2018.

5. ОАО «Брестский завод бытовой химии» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://bzbh.by/. – Дата доступа: 18.02.2018.

6. Соболева, Т. А. Товарные знаки / Т. А. Соболева, А. В. Суперанская. – М. : Наука, 1986. – 176 с.

7. Шведова, Н. Л. Функциональная специфика прагматонимов (на материале современной массовой литературы) : автореф. дис. … канд. филол. наук : 10.02.19 / Н. Л. Шведова. – Волгоград, 2011. – 23 с.

# Л. А. Годуйко , А. С. Суркова  *(г. Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина)* Иноязычные графические средства в рекламных именах Беларуси

Успешной реализации функций рекламного имени (РИ) способствует взаимодействие вербального и зрительного. На визуализацию словесного товарного знака, названия делового объединения людей, на придание прагматониму, эргониму большей выразительности, экспрессивности, привлекательности, оригинальности и т. д. направлено использование различных графических средств.

На рубеже ХХ–XXI веков распространенность в рекламном дискурсе Беларуси (как и России, других стран) приобрело графико-орфографи­ческое двуязычие, т. е. включение в письменный текст, предназначенный для русско- или белорусскоязычного адресата, отдельных букв «чужого» алфавита, оформление иноязычной графикой слов, их сочетаний.

Объектом нашего исследования стали прагматонимы, эргонимы (579), зафиксированные в официальных бюллетенях Национального цент-ра интеллектуальной собственности «Товарные знаки и знаки обслужи-вания. Наименование мест происхождения товаров» № 1–6 за 2017 год. Коммерческие номинации с иноязычными графическими средствами оформляются или латиницей, или кириллицей в сочетании с латиницей.

Модной нейминговой тенденцией является **подача латиницей исконно русских (белорусских) слов**, напр.: ***«Korova»*** (гриль-бар, известный своими говяжьими стейками) – от русск. *корова* (необычное написание РИ интригует местных потребителей и гостей города, заставляет искать ответ на вопрос, почему так называется данный торговый объект); ***«SNB.BY»*** – от наименования компании *«Системы нормативной безопасности»* (оним также имитирует название интернет-сайта: в состав РИ включен национальный домен Республики Беларусь *by.* А всё вместе – аббревиация, иноязычная графика, стилизация – и «цепляет» внимание потребителя, и облегчает поиск именуемого делового объединения людей в интернет-пространстве).

Для деавтоматизации восприятия латиница использована и в следующих примерах: ***«ISTOK»*** (электрические аккумуляторы) – от русск. *исток* (ср.: *источник энергии*); ***«dobra»*** (устройства для освещения и нагрева) – от бел. качественного наречия *добра* ‘хорошо’; ***«Vosmae»*** (линия одежды) – от бел. *восьмае* ‘восьмое’ (бренд связан с названием производителя трикотажной одежды – ОАО *«8 Марта»*); ***«ASOBA»*** (косметические средства) – от бел. *асоба* ‘личность’ и др.

Целую подгруппу формируют названия, восходящие к антропо­нимам – именам, фамилиям, в т. ч. самих номинаторов, близких им людей, например: *«****Anna-Victoria»*** (торговое предприятие) – от двойного имени учредителя русск. *Анна-Виктория*; ***«Egorka»*** (магазин детской одежды) – гипокористика, т. е. неофициальный, образованный добавлением уменьшительно-ласка-тельного суффикса *-к(а)* вариант русск. *Егор* (торговый объект реализует продукцию фабрики *«Егорка»*); *«****Maratovskiy»*** (кофейные и чайные напитки) – от фамилии владельца русск. *Маратовский*; *«****Burvin»***(швейная компания) – от фамилии предпринимателя русск. *Бурвин* / бел. *Бурвін*.

Вызывают интерес онимы, в которых «перевод» на латиницу сопровождается иными графическими средствами, например: ***«21VEK»*** (строительные материалы) – отрусск. *21 век* (помимо «латинизации», в имени сняты междусловные пробелы, использованы прописные буквы и арабские цифры – вместо привычных в таком контексте римских).

Востребованы в прагматонимии, эргонимии параграфемные (невер-бальной семиотической системы) элементы, напр.: ***«Pi!ka»*** (салон красоты) – от русск. *пилка* ‘напильник для ногтей’ (в транслитерированном мотивирующем слове латинская буква *l* заменяется восклицательным знаком, думается, как обещание услуг высокого качества); ***«#bezgranic»*** (алкогольная продукция) – от русск. *без границ* (знак решетки перед латинизированной предложно-падежной формой, в которой также снят пробел, превращает коммерческое название в хэштег – слово или словосочетание, которое в интернет-пространстве представится ссылкой или тегом. В целом РИ выглядит современным, ориентированным на «продвинутую» аудиторию).

В коммерческой номинации Беларуси достаточно распространена **обратная транслитерация**, т. е. оформление средствами иноязычного алфавита (в нашем случае – латиницы) полностью освоенных русским / белорусским языком заимствований [1, с. 13], напр.: ***«Bunker»*** (игровая комната) – от русск. *бункер* <англ. *bunker* ‘сундук, ящик’ (однако в принимающем языке существительное закрепилось со значением ‘убежище, укрытие’ – и для анализируемого РИ актуальна именно такая интерпретация); ***«Gurt»*** (мясная и рыбная продукция) – от бел. / русск. *гурт* ‘крупное стадо домашних животных, перегоняемое с места на место’ <польск. *gurt* (также в белорусском языке анализируемое слово означает ‘группа людей’; и в этом значении оним снимает дистанцию между адресатом и адресантом коммерческой номинации, объединяет их).

Как видим, написание слова в языке-источнике и в РИ (после обратной транслитерации) может совпадать. Однако целый ряд примеров иллюстрирует, что исходная (в языке-реципиенте), назовем это так, и окончательная версия (транслитерированный оним) графического оформления имени собственного расходятся, например: ***«Relaks»*** (курительные смеси и табак) – от русск. *релакс* < англ. *relax*‘расслабиться, отдохнуть’ (оним отражает именно русское написание существительного: вместо буквы *x*, как в английском, использовано сочетание букв *ks*. Отметим, что лексема *релакс* достаточно освоена русским языком – и лексически, и графически, и морфологически; более того, функционирует целая группа однокоренных анализируемому слову единиц: *релакси-ровать*, *релаксация*, *релаксатор* и др.); ***«Delfin»*** (гигиенические салфетки) – от русск. дельфин < англ. *dolphin* ‘дельфин’ (буква *е* вместо *о*); ***«Natura»*** (колбасные изделия) – от русск. *натура* ‘то, что реально существует’, ‘устар. природа’ < лат. *nature* ‘природа’ (номинатор сознательно допускает ошибку в написании латинского слова, как бы подчеркивая, что его продукция *натуральная*; вспомним также жарг. устойчивое выражение в *натуре* ‘конечно, обязательно, безусловно’).

В нашем исследовании отмечены случаи оформления латиницей русских и белорусских языковых единиц более крупных, чем слово. В качестве РИ выступают словосочетания (в т. ч. устойчивые, фразеологизированные), состоящие из исконных и/или освоенных языком-реципиентом слов, например: ***«Kali laska»*** (пищевые добавки) – от бел. формулы речевого этикета *калi ласка* ‘пожалуйста’; ***«Zalaty Taler»*** (пивная продукция) – от бел. *залаты* ‘золотой’ + бел. *талер* ‘старинная немецкая монета’ < нем. *taler* (кстати, некоторыми общественными деятелями в начале 1990-х это название предлагалось для белорусской денежной единицы; также *талером* именуется первая белорусская криптовалюта); ***«Stary Brovar»*** (пивная продукция) – от бел. *стары* ‘старый’ + бел. *бровар* ‘винокуренный или пивоваренный завод’) < польск. *browar* <нем. *bruwer*.

Особо следует остановиться на прагматониме, который легко дешифруется покупателями в нашей стране: ***«Zatecky Gus»*** (пиво). Данная торговая марка зарегистрирована и как ***«Žateckỳ Gus»*** < чешск. *Žateck****ỳ*** ‘жатецкий’ + *gus*, видимо, русскоязычное, поскольку в белорусском языке слово *гусь* женского рода, в чешском *husa* – тоже женского рода (таким образом, РИ можно назвать гибридным. Более того, как отмечает автор одной интернет-публикации, это «псевдочешское пиво с фантазийным названием» от пивоваренного завода «Балтика», появившись в магазинах Чехии, вызвало у местных любителей пива возмущение. Поводом для негодования стали и ошибка в графическом оформлении прагматонима, и тот факт, что в рекламе развивается легенда города *Жатец* и местного гуся. Прецедент прокомментировал президент Чешской ассоциации пивоваров Я. Веселый. Он подтвердил, что никакой легенды, связанной с жатецким гусем, не существует, и назвал рекламу пива «…украденной чешской идентичностью и грязными маркетинговыми ходами, так как вся рекламная кампания строится на обмане потребителя, который считает, что пиво и правда чешское» [3]).

При оформлении РИ номинаторы обращаются к **графогибри­дизации**, т. е. «оформлению новообразования с помощью графических средств разных языков» (цитируем по [2, с. 81]), при этом прочтение онима соответствует фонетическому облику узуального русского слова, например:***«Слад&К°»*** (кондитерская компания) – от русск. *сладко* (РИ ярко демонстрирует, как сочетание элементов графики разных языков приводит к конденсации смысла. Русское мотивирующее качественное наречие задает положительную оценку и имени собственному, и произво­дителю кондитерских изделий, и его продукции. Финальнаречия *-ко* передана при помощи сокращения *К°* ‘и компания’; также использован амперсанд *&* (в значение союза *и*). Благодаря данным иноязычным элементам новообразование стилизуется под коммерческие номинации, распростра­ненные на западе, либо под ретроонимы. Итак, эргоним можно декодировать как *сладко* и *компания*, хотя в графогибриде ударение падает на последний слог (в мотивирующем узуальном слове – на первый). А если прочитать данную номинацию-ребус, то получим *сладенько*);***«SKAмейка»*** (алкогольная продукция) – от русск. *скамейка* (графогибридизация нередко опирается на омофонию иноязычных и исконных языковых единиц, написанных соответственно на латинице и кириллице, что способствует широкой реализации экспрессивных возможностей аппликации. В рас­сматриваемом названии элементом языковой игры выступает наложение шведского слова *SKA* (‘должен’) на русскую лексему (следует отметить, что большинством представителей лингвокультуры Беларуси подобная мотивация не ощущается: понимание предложенной языковой игры требует обращения к дополнительным источникам информации). На наш взгляд, такая аппликация представляется неудачной и по другой причине: складывается впечатление, будто производитель настойчиво предлагает употреблять свой товар – а именно алкогольную продукцию – на скамейке.

В графогибридах латиницей могут подаваться разные фрагменты. Во-первых, это может быть отдельная буква, напр.: ***«Vместе»*** (бар) – от русск. *вместе* (данный оним можно назвать достаточно типичным для коммерческой номинации, поскольку латинская буква *V* имеет то же фонетическое значение, что и русская буква *В.* Это тот случай, когда номинатор «играет» с формой речи, когда свободное отношение к ней получает эстетическое задание, пусть даже самое скромное. Как результат особого внимания говорящего к облику имени собственного – осознанное отступление от нормы. Думается, наблюдаемое переключение кодов имеет целью и актуализацию нескольких мотивационных связей эргонима: *вместе* – происходит идентификация потенциального клиента как «своего», устанавливается эмоциональный контакт с ним; в *месте* – РИ намекает или даже подчеркивает, что именуемый бар – правильное *место*, куда должен попасть адресат коммерческой номинации); ***«7Dней»*** (компания по ведению авторизированных баз данных) – от русск. *7 дней* (оним подчеркивает, что именуемое деловое объединение готово предоставить свои услуги потенциальному клиенту в любой день недели, без выходных и праздников; ср. также с группой аббревиатур: *2****D*** < англ. *2-dimensional* ‘что-либо, имеющее два измерения’, *3****D***,*4****D***,*5****D*** и др.).

Во-вторых, «чужими» буквами может выделяться целая морфема в графогибриде, например: ***«Proцветы»*** (цветочный магазин) – от русск. *про цветы* (с одной стороны компонент *про-* можно расценивать как префикс (ср.: *пробиотики*); с другой – как предлог, написанный без пробела (такая предложно-падежная форма со значением объекта речи в роли онима удачно, по нашему мнению, очерчивает специализацию именуемого торгового объекта). В целом подобные РИ привлекают необычностью, но при этом несут в себе информацию, суггестивно воздействующую на реципиента.

Создатели РИ в поиске нетрадиционных средств обращаются также к словообразованию, к созданию окказионализмов, например: ***«АЛКО­МАRKET»*** (магазин алкогольной продукции) – от русск. *алкоголь* < араб. *al-kuħl* ‘сурьма’ через лат. *alcohol* (в средневековой латыни этим словом обозначали порошки, дистиллированную воду), *алкогольный* и англ. *market* ‘рынок’ (интересно, что иноязычие *market* не освоено русским языком как самостоятельное слово, но употребляется в составе номинаций *супер­маркет*, *гипермаркет*. Способ образования РИ можно квалифи­цировать как сложение в сочетании с графогрибридизацией).

Окказионализмы обладают повышенной выразительностью в силу своей необычности на фоне нормативных образований, нередко представляют собой результат языковой игры, например: ***«SigaretNET»*** (компания, выпускающая одноименные курительные смеси и принад­лежности) – от русск. *сигарета* (в данном ониме слияние сопровождается использованием латиницы и капитализацией. Интересно, что в итоге в РИ актуализируется несколько мотиваций: коммерческое название может восприниматься как транслитерированное русское предложение *сигарет нет* (действительно, номинаторы предлагают несколько иную продукцию); в качестве одного из мотивирующих может выступать англ. *net* ‘сеть’ – и реципиент понимает, что именуемая компания представляет собой интернет-магазин); ***«Bulbasnack»*** (марка продовольственных товаров) – от транслитерированного бел. *бульба* ‘картофель’ и англ. *snack* ‘перекус’ (обращает на себя внимание, что способ образования этого окказионализма с точки зрения русского языка можно назвать сложением (лучше – слиянием) с определенными оговорками: прагматоним-композит построен, скорее, по законам английского языка. К слову, в последнем данная единица обычно употребляется в составе словосочетаний, например: *night snack* < англ. *night* ‘ночной’ + *snack* ‘перекус’); ***«Minsker»*** (линия одежды) – от бел. *Мінск* / русск. *Минск* (для обозначения местонахождения номинатора или потенциального покупателя традиционно используются названия типа *Minsk* или *Minchanin*, однако в данном случае имядатель обращается к суффиксации. В английском, а также русском и белорусском языках формант *-er* образует названия лица по какому-либо роду деятель­ности. В результате лингвокреации получилось современное, ориенти­рованное не только на минскую, белорусскую целевую аудиторию РИ).

Онимы-окказионализмы часто приводят к созданию эффекта заинтересованности. При этом большую роль играют зрительные и слуховые образы, связанные с РИ ассоциации, напр.: ***«Belarussiano»*** (марка кофе) – от бел./русск. *Беларусь* (прагматоним репрезентирует вовлечение в коммерческую номинацию суффикса *-iano*, который ассоциируется с итал. морфемой *-ccione* ‘увеличительность’. Кроме того, суффикс отсылает к стране, известной своими кофейнями, – к Италии).

Таким образом, прагматонимы, эргонимы с иноязычными графи­ческими средствами своим внешним обликом активно разрушают принцип единственности русской (белорусской) письменности, демонстрируя интенсивность контактов между странами, народами, языками; иллюстри­руют в действии коммерческую стратегию глорификации (восхваления) иностранного; вовлекают имядателей в лингвокреацию (с установкой на языковую игру); апеллируют к широким фоновым знаниям адресата номинации, заставляют декодировать оним, расшиф-ровывать намерения его создателя.

*Исследование выполнено в рамках ГПНИ «Экономика и гуманитарное развитие белорусского общества (подпрограмма «Белорусский язык и литература»)» по заданию 4.1.06 «Белорусские собственные имена в социуме, произведениях художественной литературы и фольклоре».*

Список использованной литературы

1. Гусейнова, Н. А. Современная российская эргонимия в аспекте иноязычных заимствований : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Н. А. Гусейнова. – М., 2014. – 253 с.

2. Ильясова, С. В. Языковая игра в коммуникативном пространстве СМИ и рекламы / С. В. Ильясова, Л. П. Амири. – М. : Флинта : Наука, 2012. – 296 с.

3. Псевдочешское пиво Žateckỳ Gus от российской Балтики стали продавать в Чехии // 420on.cz : Информ. портал о Чехии. – Режим доступа: http://420on.cz/ magazine/food/51409-psevdocheshskoe-pivo-ateck-gus-ot-rossiyskoy-baltiki-stali-prodavat-v-chehii. – Дата доступа: 01.03.2018.

# Н. М. Гурина (*г. Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина*) Метафорические термины в современных экономических словарях

Экономика – это та область знаний о мире, где особенно четко проявляются базовые интересы социума и индивида, где заметны изменения в общественном сознании, ментальности носителя языка, где есть активная языковая динамика. Сегодня в обществе наблюдается повышенный интерес к экономике, так как многие люди начинают заниматься малым и средним бизнесом. В рамках новых явлений в экономической жизни появляются новые термины, описывающие изменившиеся реалии. Безусловно, зарождение новых экономических моделей создало новые системы терминов в экономических словарях. Языковым материалом данной работы являются лексикографические источники, предназначенные читателям, которые изучают экономическую теорию [1; 2]. Объектом исследования являются метафоры, вошедшие в состав экономической терминологии. Отобранный дидактический материал можно использовать на занятиях по РКИ как для будущих экономистов, так и для студентов-гуманитариев, изучающих курс «Экономическая теория» как предмет. Разумеется, четкой границы между экономической терминологией и общеупотребительной лексикой нет, многие узкие термины и понятия вошли в экономические тексты без дополнительных толкований, что говорит о повышенном внимании носителей современного русского языка к данной сфере.

Исследователи не раз отмечали, что метафора – важный признак экономических терминов. Согласно В. Н. Телия, метафора является универсальным орудием мышления и познания мира во всех сферах деятельности. Благодаря ей язык представляет собой постоянно преобразующуюся систему, создающую новые смыслы на всех значимых уровнях языковой структуры [3, с. 28]. В данной работе мы будем рассматривать термин *метафора в*широком смысле: как троп, основанный на принципе сходства и использующийся в номинативной и концеп-туальной функции. Еще в XVI веке Адам Смит, основатель современной экономики, упомянул «невидимую руку рынка». Возможно, это самое раннее использование метафоры в экономических контекстах.

Методом сплошной выборки мы выписали из «Современного экономического словаря» 160 терминов и терминологических сочетаний, созданных путем метафоризации. Картотека была дополнена 16 терминами из «Экономико-социологического словаря» [2]. Современные исследо­вания свидетельствуют, что одним из продуктивных способов отражения объектов и явлений мира экономики является концептуальная метафора, которая позволяет наглядно описывать с помощью концептуальной системы человека экономические понятия, сравнивая их с играми, спортивными соревнованиями, военными действиями: *таможенная война, экономическая блокада*, *валютная интервенция, демографический взрыв*, *игра на бирже, давление на конкурентов.* Среди самых распространенных метафорических терминов встречаются выражения, сравнивающие экономические процессы с человеческой жизнью (*денежный голод, государство-рантье, дочернее предприятие, жизненный цикл товара),* с миром животных *(дойная корова, хромая утка*, *быки и медведи, могучие слоны)*, с растениями и садоводством (*налоговый рай, ползучая инфляция)*, здоровьем и физическим состоянием (*здоровая экономика*, *рынок активный*, *золотая лихорадка*, *истощимый актив, насыщение спроса, перегрев экономики)*, различными действиями (*игра на бирже*, *давление на конкурентов*, *скольжение вниз)*, а также метафорические сравнения с жидкостью (*утечка умов*, *откачка прибыли, грузовые потоки*, *отток капитала, плавающий курс)*.

Информативным представляется распределение метафор по частям речи: отглагольные метафоры *(отмывание денег, поглощение, вымывание)*; именные метафоры *(агрессивный портфель, рыночная горячка*, *банковская тайна, золотая акция*, *бросовая цена*, *экономические барометры, корзина валют, мыльный пузырь*, *теневая экономика)*. Количество глагольных метафор невелико *(цена просела*, *деньги тают)*, так как сходные процессуальные значения выражаются отглагольными существительными *(падение курса, перелив капитала, молчаливый сговор, перегрев экономики, бегство капитала*, *причесывание баланса)* и причастиями *(блуждающие капиталы, плавающий курс*, *галопирующая инфляция*, *истощимый актив*, *скользящие цены*, *падающий спрос)*. Можно отметить самые частотные прилагательные в составе терминологических сочетаний: *золотая картотека, золотая акция*, *золотая лихорадка*; *черный вторник*, *черная касса*, *черный рынок*; *налоговое бремя*, *налоговый рай, налоговый зонтик*; *банковская паника, банковская тайна*, *банковский рай*; *кредитная война*, *кредитная история*, *кредитная блокада*; *биржевая интервенция*, *биржевой бум*, *биржевой крах*; *горячие деньги*, *дешевые деньги.* Некоторые термины образуют антонимические пары: *мягкая валюта – твердая валюта*, *эластичный спрос – неэластичный спрос*, *открытая экономика – закрытая экономика*. Для образования переносных значений используются самые частотные прилагательные: *черный вторник*, *серая зарплата, белые воротнички*, *голубые фишки*, *зеленая карта*, *золотая акция*. В группе социальных метафор самыми частотными являются существительные *игра* *(игра на бирже*, *игра активами*, *деловая игра)*, *рынок (рынок активный*, *рынок черный*, *рынок ленивый*, *рынок уличный*, *рынок на обочине)*, *война (таможенная война*, *кредитная война)*. Для образования переносных значений по сходству используются самые частотные и нейтральные существительные: *корзина (корзина валют),* *дом (банковский дом),* *каникулы (налоговые каникулы)*, *ножницы (ножницы цен)*, *пирамида (финансовая пирамида)*. В статьях терминологического словаря нет лингвистических помет, но жаргонизмы были отмечены: *динамитчик*, *дойная корова*, *крыша*, *откат*, *могучие слоны*, *отмывание денег*, *заброшенный рынок*. Эти словосочетания выделены графически как иностилевые вкрапления в книжную лексику.

Анализ лексикографических источников показал, что метафора используется как способ анализа экономических явлений, а также как продуктивный способ образования терминологических словосочетаний. Научная метафора является результатом концептуального мышления ученых в данной области и обладает высокой номинативной значимостью, с ее помощью активно обновляется специальная лексика.

Понимание экономических метафор требует навыков работы с лексикографическими источниками, так как студенты не могут опереться на языковую догадку и семантизировать переносные значения контексту­альным способом. Однако в ежедневной учебной деятельности мы сталкиваемся с экономическими метафорами, поэтому их изучение представляет не только теоретический, но и практический интерес.

Список использованной литературы

1. Райзберг, Б. А. Современный экономический словарь / Б. А. Райзберг, Л. Ш. Лозовский, Е. Б. Стародубцева. – М. : ИНФРА-М, 2007. – 495 с.

2. Экономико-социологический словарь / сост. Г. Н. Соколова, О. В. Кобяк. – Минск : Беларус. навука, 2013. – 615 с.

3. Телия, В. Н. Метафоризация и ее роль в создании языковой картины мира / В. Н. Телия. – М. : Наука, 1988. – 174 с.

# М. П. Жигалова *(г. Брест, БрГТУ)* Лингвострановедческие элементы Брестско-Подлясского пограничья в книге З. В. Фрончека «Ангелы, черти и женщины» в переводе на белорусский язык

Збигнев Володимир Фрончек – известный в Польше поэт и писатель, автор более тридцати книг, среди которых сборники стихотворений, повестей и рассказов, эссе, романы, опубликованные во всех странах Европы.

Много лет назад он объездил всю Европу, Африку и Азию. Коллекционировал книги, древние предметы труда. Увлекался орнитологией и оккультизмом. Стал делегатом Международной федерации оккультистов в Польше. Некоторое время участвовал в спиритических сеансах. В результате этого увлечения им была написана книга «Видения польских писателей».

З. Фрончек – лауреат национальных и международных литературных премий. Закончил филологический факультет университета Марии Склодовской-Кюри в Люблине, работал в нескольких литературных журналах, а в 2004 году основал свой журнал «Люблин. Культура и общество», который выходит раз в два месяца.

Книга «Ангелы, черти и женщины», написанная с тёплым польским юмором, от которого хочется и смеяться, и плакать, была переведена на белорусский язык П. Лехновичем в 2017 году и опубликована в брестском издательстве «Альтернатива». В статье сохранена орфография переводчика.

Обращаясь к белорусскому читателю, З. Фрончек подчёркивает: «…Ахвотней за ўсё распавядаю пра каханьне, злачынствы, Бога, анёлаў і чарцей… пра радасьць і сьмерць, пра жанчын і зданяў, пра сяброў і адкрыцьці… пра тое, што я ўведаў сам, што пачуў і прачытаў» [1, с. 5]. Он уверен, что информация не умирает, потому что «дзеі людзей, памяць пра іх перакананьні і ўчынкі – вечныя» [1, с. 5]. Но охотнее всего, как признаётся автор, в своей прозе он любит сочетать «выпадкі і асобы польскай правінцыі з постацямі, вядомымі па падручніках гісторыі, нашумелых фільмах і літаратурных творах, люблю зьвяртацца да вядомых выслоўяў, сказаў і вершаў…» [1, с. 6].

Говоря о ценности любой книги, З. Фрончек считает, что только та книга, которая имеет *послание*, т. е., *мысль, совет, науку*, по-настоящему полезна читателю. Неудивительно, что в книге «Ангелы, черти и женщины» запечатлено тоже ценное послание, выраженное автором в последней фразе и обозначенное так: «Майце адвагу быць шчасьлівымі». В этой фразе заключён и авторский характер, и его видение философии жизни, которая сводится к самым простым, но самым важным ценностям, которые требуют от каждого человека твёрдого характера и смелости: говорить правду, ценить людей и быть оптимистом, не бояться труда и не избегать его, всегда поклоняться Богу.

З. Фрончек признаётся, что такое видение и характер он унаследовал от предков: «Неяк пад уплывам дзядулі Аляксандра я напісаў, што ў барацьбе дабра са злом перамагае толькі дабро. Праз шмат гадоў пачуў, як наш улюблёны Папа, Папа-славянін, Ян Павел II казаў: “Перамагай зло дабром”, таму і імкнуся не прычыняць словам прыкрасьці, словам стараюся сеяць дабрыню, узаемны давер… І пра гэта таксама нагадвае мая кніжка, часам у жартоўнай форме, часам у сур’ёзнай, бо гэткае ж і жыцьцё, гэткія каханьне і сьмерць» [1, с. 7].

Какие же лингвострановедческие элементы использует польский писатель в своей книге и как они помогают читателю понять философию жизни на пограничье? Прежде чем обратиться к конкретным примерам, рассмотрим теоретическую составляющую.

Следует отметить, что, несмотря на широкое использование термина *реалия* (лат. *realia*), сегодня нет достаточно четких критериев определения жизненных реалий и совершенно не изучена специфика языковых единиц, обозначающих эти реалии. Многие авторы дают приблизительное значение данного термина. Так, например, А. В. Федоров пишет о словах (не давая им никакого названия), «обозначающих реалии общественной жизни и материального быта», т. е. таких, которые обозначают «чисто местное явление, которому нет соответствия в быту и в понятиях другого народа» [2, с. 175]. Г. Д. Томахин приводит следующее определение: «Реалии – это названия присущих только определенным нациям и народам предметов материальной культуры, фактов истории, государственных институтов, имена национальных и фольклорных героев, мифологических существ и т. п.» [3, с. 15]. Его классификация лингвострановедческих компонентов включает: географические реалии (топонимы), особенно имеющие культурно-исторические ассоциации (большие города, известные туристические места); антропонимы – имена исторических личностей, общественных деятелей, ученых, писателей, персонажи художественной литературы и фольклора; этнографические реалии: быт, пища, напитки; одежда, обувь; жилье, мебель, посуда; транспорт; труд, обозначение людей труда; искусство и культура: обычаи, ритуалы; религия; меры и деньги; денежные единицы; общественно-политические реалии: административно-территориальное устройство; звания, титулы, обраще­ния; учреждения. Учитывая объём статьи, мы будем избирательно руководствоваться данной классификацией.

Обратимся к переводному тексту книги и покажем, как же эта, обозначенная выше авторская философия жизни, сохраняемая в книгах и передаваемая из поколения в поколение, запечатлена в лингвострано­ведческих элементах рассказов З. Фрончека, т. е. в языковых единицах, которые наиболее близко отражают национальные особенности культуры белорусско-подлясского пограничья, реалии, которые характеризуют философию жизни героев.

Национальные особенности полиэтнической культуры пограничья активно проявляются в использовании автором *антропонимов.* Так, в рассказе «Цёця Маня ляціць у Амерыку» З. Фрончек использует белорусское имя *цёця* ***Маня*** и польское *сын* ***Крыштаф***, что свидетельствует об **этнически смешанных браках** на пограничье. Вместе с тем польский писатель говорит и о таких значимых чертах характера, как **трудолюбие**героини(«будзе прыбіраць, гатаваць, даглядаць садочак»; «штогод урабляла вагон буракоў і бульбы. Адна…») и **жизненном оптимизме** («Ужо 65 гадоў. А жыццё – толькі пачынаецца») [1, с. 9].

Поэт не скрывает и желание народа, проживающего на пограничье, познать другую, более счастливую жизнь, за которой герои произведений отправляются в далёкие страны.

В рассказе «Навошта грошы далакопу» писатель подчёркивает, што лучше родных мест нет ничего на свете. Несмотря на то, что герой рассказа, уехав за рубеж, живёт не безбедно, всё же он так и не смог там стать своим: «Некалькі гадоў таму паехаў я з Радаўца ў Грэцыю праз Люблін, Варшаву, Будапешт…», «не прывязаўся ні да месцаў, ні да людзей…». Он по-прежнему мечтает о своей «малой родине», о людях Подляшья. В погоне за материальным достатком он всё же не стал ни чёрствым, ни алчным. Он вопреки обстоятельствам смог сохранить в себе умение сочувствовать, честность: «У ложку аднаго зь нябожчыкаў знайшоў мяшэчак, паўнюткі драхмаў. Трымаў на далоні, і тут – сястра памерлага з’явілася. Была такой няшчаснай і асмучанай… мяшэчак грошай аддаў ёй» [1, с. 10].

Вместе с тем книга З. Фрончека предостерегает молодое поколение от деформирующего влияния современного технологизированного мира на нравственный мир человека.

В рассказе «Немец плакаў» автор говорит о распространяющемся обмане во многих сферах жизни, в т. ч. и на автомобильных рынках: «У Любельскіх аўтакамісіёнках, ці як зараз аўтахаўзах, пачуў я яшчэ адзін аргумент. Не тэхнічны, псіхалагічны!

– Немец плакаў, як прадаваў! – прыглушана запэўніваў уладальнік патэнцыяльнага пакупніка…

– Немцы ня плачуць, калі прадаюць аўто» [1, с. 11].

Книга З. Фрончека раскрывает и специфику мультикультурной пограничной среды, которая наполнена разноголосьем как лингвистичес­ким, так и социокультурным: «Гадамі не карыстаўся польскай мовай, але падчас рэдкіх кантактаў з палякамі прыпамінаў (*М. П.: беларускі пісьменнік Алесь Філатаў*) вядомыя зь дзяцінства прыказкі, выслоўі, звароты» [1, с. 47].

В рассказе «Польскія коні ў Беларусі» автор говорит о дружбе поляков и белорусов, которые всегда могут прийти на помощь друг другу: «Хацелі коней вярнуць, таму пасьля пэўных развагаў кожны ўхапіўся за конскую нагу і сантыметр за сантыметрам пасунулі іх у бок Польшчы» [1, с. 47]).

Рассказ «Чалавечы голас каня» повествует о традициях кутьи на праздник Рождества на пограничье: «У прыгожай калядцы “Бог нара­дзіўся” апісаў цуды вялікі польскі паэт Францішак Карпінскі. Гэтая заўжды папулярная песьня працягвае гучаць у польскіх храмах, але людзі часта не разумеюць, што спяваюць аб цудах, аб з’явах, якіх не ў стане ахапіць чалавечая думка» [1, с. 194].

Вспоминая историю пограничья, автор подчёркивает её специ­фичность и вполне закономерную современную полиэтничность социума, который сложился за время многих войн: «Адкуль? Адкуль у зямлі золата? Закопвалі яго палякі, туркі, татары, жыды, расейцы…» [1, с. 195]. Она наполнена и рассказами об экономических связях Польши не только с белорусским пограничьем, но и с Россией: «А шмат гадоў пазьней, у сямідзясятых і васьмідзясятых мінулага веку, гэта мы, палякі, вазілі ад іх золата – пярсцёнкі, завушніцы, ланцужкі. Хто што любіў, якая каму была патрэба» [1, с. 194].

Рассуждая о том, как складывалась философия жизни людей пограничья, автор указывает читателю на её общечеловеческий характер, потому что любой “Разумны чалавек – ведае, што кажа, дурны – кажа, што ведае… “ [1, с. 196]. Во многом эту философию жизни формировала и религия, её традиции. Описывая Рождество на пограничье, автор подробно рассказывает, как проходило празднование: «Набліжаецца незвычайная ноч. Людзі зьбіраюцца за калядным сталом, над прыбранай ёлачкай і весела спяваюць:

Хрыстос нарадзіўся, каб нас збавіць,

Анёлы іграюць, Караля вітаюць,

Укленчыўшы жывёлы, пастухі сьпяваюць,

Цуда, цуда абвяшчаюць» [1, с. 197].

В рассказе «Аднойчы пад Бялай» автор говорит о человеческом счастье и путях его достижения, о том, что только человеческие желания и настойчивость в достижении цели способны сделать человека любой национальности счастливым: «Усё залежыць ад вас. Майце адвагу быць шчасьлівымі» [1, с. 221].

Таким образом, лингвострановедческие элементы в языке З. Фрон­чека демонстрируют отражение материальных и моральных условий жизнедеятельности полиэтнического социума брестско-подлясского погра­ничья. Это позволяет сравнивать и искать общее и разное в культурах, мирно сосуществующих и развивающихся на брестско-подлясском погра­ничье многие годы в условиях эффективного межкультурного общения.

Список использованной литературы

1. Фрончак, З. У. Анёлы, чэрці і кабеты : апавяданні / З. У. Фрончак. – Брэст : Альтернатива, 2017. – 224 с.

2. Федоров, А. В. Основы общей теории перевода / А. В. Федоров. – М. : Высш. шк., 1983. – 303 с.

3. Томахин, Г. Д. Реалии-американизмы / Г. Д. Томахин. – М. : Высш. шк., 1988. – 239 с.

# З. М. Заика (*г. Брест, БрГТУ*) Социокультурная проектная деятельность как сегмент мотивации к обучению РКИ

Современная методика преподавания русского языка как ино­странного предусматривает обмен социокультурными ценностями в процессе межкультурной коммуникации, в основе которой лежит лингвокультурологический подход к обучению языкам.

Мотивацией для совершенствования знаний (и интенций) по русскому языку на продвинутомэтапе, на наш взгляд, может служить формирование умений и навыков анализировать социокультурную среду, использовать определенный лексический запас в пределах межкультурного общения. Занятия по РКИ этого плана нами строятся на краеведческом, историческом, экологическом, культурологическом материалах.

Безусловно, основным условием удержания устойчивого интереса в обеспечении свободного владения русским языком в процессе социокультурного общения являются компьютерные технологии. При этом нами используются методы, которые стимулируют поиск студентами проблемных ситуаций, способствуют применению творческого подхода и социокуль­турологического анализа языковых единиц.

Мы предлагаем студентам темы на выбор, над которыми они могут работать самостоятельно или в группах, например: а) Мой родной город; б) Город, в котором я учусь; в) Общежитие, в котором я живу; г) Университет, в котором я учусь и т. д.

К выбранным темам предлагаем составить словарик (ключевые слова) и написать сценарий.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Расписание темы № 1 (Selfi) | | | | | |
| Название темы «О себе» | | | | | |
| Вопросы | Текст (фразы) | Кадр (картинки) | Звук | Музыкаль-ный фон | Ремарки,  замечания |
| 1. Как зовут меня?  2. Сколько мне лет?  3. Из какой страны приехал?  4. Где жи­вет моя семья?  5. Школа, в которой учился?  6. Мои ув­лечения в школьные годы?  7. Приезд в Брест?  8. Учеба в БрГТУ?  9. Студен­ческая жизнь?  10. Мой друг в  Бресте? | (Пример­ный текст см. под табли­цей) | 1. Портрет студента  2. Пейзаж Багдада.  3. Фото семьи  4. Школа в  Багдаде.  5. Фирас на заняти­ях спор­том.  6. Фирас ри-сует.  7. Фирас слу-шает музыку.  8. Белорус­ский пейзаж.  9. Камера едет по ко­ридорам БрГТУ.  10. Фото препо­дава­телей  11. Экскур­сия в пущу.  12. Компа­ния студен­тов | 1. Синхрон­но говорит Фирас.  2. За кадром говорит Фирас.  3–11. Попере­мен­но: то син-хронно, то го-лос за кадром.  12. Тихая современ­ная русская или белорус­ская мелодия.  13. Студен­чес­кий гимн БрГТУ. | 2–6. Ирак­ская нацио­наль­ная музыка.  7. Совре­мен­ная арабская музыка.  8. Современ­ная белорус­ская музыка «Алеся».  9–10. «Сяб-ры»: «Сёння ў нашай хаце свята».  11. Популяр­ная музыка. | 3–9. Иног­да вставка портрета Фираса (звук синхрон­ный), в осталь­ных случаях – за кадром.  Текст можно расширить или сузить  Кое-где вставля­ется портрет Фираса. |

**Примерный текст:** Меня зовут Фирас. Мне 19 лет. Я приехал из Ирака. Мой родной город Багдад. Моя семья (мама, папа и два брата) живут в Багдаде. Мама врач-педиатр, а папа – инженер-строитель.

Когда я учился в школе, я занимался в разных спортивных секциях (футбольной, теннисной и др.). Еще люблю рисовать, особенно городские пейзажи. Кроме того, я очень люблю современную музыку. Мой папа очень хотел, чтобы я продолжил его дело – стал инженером-строителем, поэтому я приехал в Брест и поступил в БрГТУ на строительный факультет. Мой друг, который учится уже на 4 курсе, рассказал мне о факультете, на котором я могу получить достойное образование. Он интересно рассказывал об этом учебном заведении. Здесь обучают профессии инженера-строителя известные профессора и доценты, доктора наук и кандидаты наук. Русскому языку, на котором мы будем учиться, тоже обучают известные педагоги-филологи, доктора и кандидаты наук, доценты. Я очень доволен, что живу и учусь в г. Бресте. Мне нравится студенческая жизнь. У нас много экскурсий по разным местам Беларуси, России, Европы. В Бресте я продолжаю заниматься спортом. Мои белорусские друзья помогают мне лучше знать русский язык. Сейчас у меня много друзей (белорусские и иностранные студенты). Я мечтаю выучить русский язык и стать отличным специалистом.

Сценарии презентуются на занятиях. Вносятся ремарки. Студенты на смартфоны снимают сюжеты по темам. На занятиях просматриваем, анализируем, лучшие размещаем в Интернете.

Происходит не только межкультурное общение, но и презентация студенческой жизни в Бресте, страны Беларусь, профориентация (приглашение) иностранных студентов. Например, Фирас, студент из Ирака, создал серию фильмов о Беларуси [1].

Социокультурная компетенция посредством современных техно­логий характеризуется высокой коммуникативностью и активным включением студентов в реальную действительность. В процессе работы над проектом мы учитываем необходимость вовлечь в работу всех студентов группы, предложив темы, которые им более интересны, тематика может быть связана и со страной обучения, и со страной проживания, желательно сопоставлять события, факты, явления из социокультурной жизни разных стран.

Наряду с вербальными средствами выражения студентами исполь-зуются и такие, как планы, карты, схемы, таблицы, графики, презентации.

Подготовить презентацию, используя информационные ресурсы сети Интернет, сложнее, чем традиционные задания, и в то же время такие задания помогут более успешно решить такие дидактические задачи, как пополнение словарного запаса активной и пассивной лексики современ­ного русского языка, совершенствование умения аудирования на основе аутентичных текстов.

Таким образом, активная и успешная межкультурная коммуникация в рамках социокультурной проектной деятельности предполагает умение адекватно воспринимать социокультурное поведение представителей раз-ных стран, понимать различия в социуме и культуре [2]. Наряду с линг-вистическим аспектом процесс сближения инокультурных знаний направ-лен на снятие смысловых и культурных препятствий в коммуникации.

Список использованной литературы

1. Firaschik [Электронный ресурс] // YouTube. – Режим доступа: https://www.youtube.com/channel/UC7KLwf5qYGPbhxdkjafx20A/videos. – Дата доступа: 12.01.2018.

2. Болдырев, В. Е. Введение в теорию межкультурной коммуникации : курс лекций / В. Е. Болдырев. – М., 2010.

# Т. Н. Игнатюк  (*г. Брест, БрГТУ*) Развитие общекультурных компетенций обучающегося в техническом вузе на примерах текстов лингвокультурологического характера

Формирование и развитие общекультурных компетенций обучаю-щихся дает возможность повысить уровень культуры каждого студента как в рамках университета, так и за его пределами. В числе формируемых в курсе русского языка как иностранного компетенций, наряду с коммуникативной выделяется и лингвокультурологическая компетенция, которая предполагает развитие способности понимать ментальность народа через его язык. Развитие общекультурных компетенций личности обеспечивает социально-культурное просвещение молодого специалиста, помогает расширить знания о культуре и истории Беларуси. Необходимость взаимосвязанного обучения языку и культуре получила обоснование во многих исследованиях, в частности в работах С. Г. Тер-Минасовой [1], Е. М. Верещагина, В. Н. Костомарова [2], Ю. Е. Прохорова [3] и др. В дальнейшем иностранные студенты будут способны преобра-зовать полученные лингвокультурологические знания в нравственно-этические убеждения, умения и навыки творческой деятельности как одного из значимых факторов развития культуры.

Общекультурные компетенции отдельной личности представляют собой совокупность знаний, навыков культурного опыта, позволяющие индивиду (студенту) свободно ориентироваться в социальном и культурном окружении. Развитие этих компетенций является важным для преподавателя РКИ, так как студенты, впервые приехавшие в Беларусь, мало знакомы с культурным наследием данного региона. Поэтому изучение и познание особенностей национальной культуры, традиций, культурологических основ семейных и социальных явлений, а также роли науки и религии в жизни человека поможет правильному саморазвитию и самовыражению обучающихся в другой стране иностранных студентов.

Общекультурные компетенции, согласно классификациям А. В. Ху-торского и Л. С. Троянской, относятся к ключевым компетенциям, поэтому «…формирование общекультурных компетенций должно осуществляться в рамках каждого предмета, реализующего содержание общего образования» [4, с. 59].

Перед преподавателем РКИ на занятиях по русскому языку как иностранному также стоит задача развития общекультурных компетенций иностранных студентов с целью применения профессиональных знаний и умений в практической деятельности, овладения нормами речевого этикета, культурой межнационального общения, способностью ориенти­роваться в социуме. Эти знания помогут в дальнейшем студенту-иностранцу лучше понять белорусскую культуру, а также будут способствовать самоопределению себя как личности в новом окружении. С этой целью на занятиях по русскому языку как иностранному преподаватель использует методические указания, материалы и разработки с текстами лингвокультурологического характера. Например, исполь-зуются методические указания, которые изданы преподавателями кафедры белорусского и русского языков БрГТУ: «В мире русского слова: методические указания для слушателей факультета довузовской подго­товки»; «Знакомство с Беларусью»; «Русский язык: устные темы и диалоги по обучению монологической и диалогической речи иностранных слушателей факультета довузовской подготовки»; «Русский язык: сборник текстов для иностранных студентов технических и экономических специальностей дневной формы обучения».

Остановимся более подробно на методических указаниях «Русский язык: устные темы и диалоги по обучению монологической и диало-гической речи иностранных слушателей факультета довузовской подготов-ки». Издание направлено на формирование у студентов-иностранцев таких общекультурных компетенций, как уважительное и бережное отношение к историческому наследию, традициям белорусского общества, ценностей образования и воспитания, умения ориентироваться в системе социальных и духовных ценностей белорусского народа. В результате усвоения мате-риала данных методических указаний у студентов формируется способ-ность и готовность к логическому и аргументированному анализу, к веде-нию дискуссии и полемики, к решению конфликтов, к толерантности, обладанию развитым самосознанием, проявлению творческого мышления в нестандартных ситуациях, к плодотворному сотрудничеству с однокурс-никами и окружающим социумом. Данное учебное издание отвечает поставленным задачам: развитию и совершенствованию навыков речевой деятельности, достаточных для удовлетворения потребностей обучения в бытовой, социокультурной, учебной сферах; формированию языковой способности, включающей в себя сведения о языке, устно-речевые умения и навыки (грамматические, орфоэпические, стилис­тические и лекси-ческие), а также приобщению к белорусской культуре, формированию этнокультурологической компетенции.

В методических указаниях «Русский язык: устные темы и диалоги по обучению монологической и диалогической речи иностранных слушателей факультета довузовской подготовки» адаптированный текст является базовой единицей обучения речи и развития общекультурных компетенций обучающегося студента-иностранца. Тексты, представленные в методичес­ких указаниях, дополнены комплексом коммуникативно ориентированных упражнений, которые направлены на стимулирование разговорной прак­тики и приобщение иностранных учащихся к современной русской языковой среде.

Авторы пособия обращаются к программным темам «О себе», «Моя семья», «Мой рабочий и выходной день», «Брест», «Беларусь» и т. д., которые сопровождаются системой заданий, направленных на развитие умений вести беседу по данным темам в предложенной ситуации, а также выражать личное отношение к обсуждаемой проблеме. Несомненно, предложенные учебные темы помогут иностранным студентам свободно ориентироваться в культуре Беларуси, познать традиции белорусского народа, а также расширить свои знания о данной стране, научиться строить собственные высказывания и умозаключения на основе вопросов и заданий, которые предлагаются в конце каждой темы. Основу методических указаний «Русский язык: устные темы и диалоги по обучению монологической и диалогической речи иностранных слушателей факультета довузовской подготовки» составляют текстовые материалы, объединенные в 12 тематических блоков, каждый из которых состоит из ряда устных тем: **«О себе»** («Рассказ китайского студента», «Белорусский студент», «Старые друзья», «Рассказ туркменского студента»); **«Наша семья»** («Белорусская семья», «Рассказ об одной семье», «Рассказ Хуана», «Рассказ Вадима»); **«Мой друг»** («Мои друзья», «Новые друзья. Знакомство», «В общежитии», «Мой китайский друг», «В универмаге ЦУМ»); **«Моя учеба»** («На уроке русского языка», «Мой рабочий день», «Учеба на подготовительном факультете»); **«Мой день»** («В поли­клинике», «В библиотеке», «Деловой человек», «Студенческая столовая», «В кафе», «Русская кухня»); **«Брестский государственный технический университет»** («БрГТУ», «Экономический факультет», «Адам Смитт», «История денег», «Моя будущая профессия: экономика»); **«Знакомство с Беларусью»** («Беларусь», «О Беларуси», «Республика Беларусь», «Транспорт»); **«Город Брест»** («Город над Бугом», «Брест», «Мой родной город», «Моя родина Китай», «Мой родной Туркменистан»); **«Известные деятели науки»** («Исаак Ньютон», «Отто Юльевич Штидт», «Альберт Энштейн», «Известный физик Лев Ландау», «Петр Ильич Чайковский», «Мой любимый писатель (Лермонтов)»). Среди перечисленных устных тем немаловажное значение отводится темам лингвокультурологического характера, которые способствуют формиро­ванию общекультурных компетенций студента-иностранца и повышению уровня культуры обучающегося.

Каждый из 12 блоков содержит ряд адаптированных текстов, которые сопровождаются системой послетекстовых заданий, позволяющих подготовиться к беседе, они помогут выделить главное и продумать построение собственного высказывания. Задания направлены на закреп­ление полученных сведений страноведческого характера, овладение новой лексикой и приёмами извлечения из текста основной информации, а также на формирование умений ориентироваться в языковом материале, на усвоение лексического минимума.

Как уже отмечалось выше, адаптированный текст является базовой единицей обучения речи, поэтому работа с текстом является главной частью занятия по РКИ для студентов-иностранцев. Как правило, после каждого текста в данных методических указаниях идут послетекстовые задания. Эти задания направлены на смысловой анализ текста и этим способствуют наилучшему пониманию содержания текста. Задания звучат так: *Прочитайте текст и перескажите его*; *Прочитайте текст и ответьте на следующие вопросы*; *Прочитайте текст, запишите следующие слова и словосочетания*; *Посмотрите в словаре значение непонятных слов*; *Составьте словосочетания с данными глаголами*; *Скажите, верны или нет следующие утверждения*; *Ответьте на вопросы*; *Выберите правильный вариант ответа*; *Расскажите по вопросам*; *Восстановите диалог*; *Выберите высказывания, которые соответствуют содержанию диалога*; *Скажите, на какой вопрос (а или б) вы получите ответ*; *Используя информацию текста, закончите данные предложения*.

Когда студенты работают с текстом, у них происходит развитие речевых навыков сначала на уровне предложения, а затем и всего текста, поэтому эффективным является использование заданий, которые помогают контролировать понимание введённого лексико-грамматического материа-ла, подготавливая студентов-иностранцев к воспроизведению содержания текста в форме монолога: *Пользуясь информацией текста, составьте аналогичный рассказ о себе*; *Составьте небольшие рассказы*: *а) о Николае*; *б) о семье Николая*; *Перескажите текст от 3-го лица*; *Расскажите о Жане и его новых друзьях*; *Расскажите текст от лица Бориса, Николая, Кати, Маши*; *Расскажите по аналогии о себе и о своих друзьях*; *Расскажите о вашей комнате*; *Напишите письмо другу о своей учебе*; *Расскажите, как вы и ваши друзья ходили в кафе*; *Составьте план текста и перескажите текст по собственному плану*; *Составьте монологическое высказывание о вашем родном городе*; *Составьте собственное монологическое высказывание на тему «Республика Беларусь» и запишите его*; *Составьте собственное монологическое высказывание на тему «Роль и значение русского языка в моей жизни»*.Данная работа с текстом направлена на развитие речевых навыков, разговорной практики. В конце каждого занятия преподаватель РКИ может дополнить самостоятельно методические указания тестовыми заданиями по изученной теме, что будет способствовать проверке и закреплению полученных знаний.

Тексты, представленные в методических указаниях («Беларусь», «Город над Бугом», «Транспорт», «Времена года», «В ЦУМе», «БрГТУ», «Талант и наследственность», «Рождение поэта», «Альфред Нобель», «Петр Ильич Чайковский», «Игорь Васильевич Курчатов», «Знакомство с Беларусью», «Русская кухня» и др.), будут способствовать развитию общекультурных компетенций обучающихся и приобщению иностранных студентов к русской языковой среде.

Список использованной литературы

1. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация : учеб. пособие / С. Г. Тер-Минасова. – М. : Слово, 2000. – 624 с.

2. Верещагин, Е. М. Лингвострановедческая теория слова / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М. : Рус. яз., 1980. – 320 с.

3. Прохоров, Ю. Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев / Ю. Е. Прохоров. – Изд. 6, стер. – М. : Едиториал УРСС, 2009. – 224 с.

4. Хуторской, А. В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской // Эйдос : Интернет-журнал. – 2002. – 23 апр. – Режим доступа: http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm. – Дата доступа: 22.01.2018.

5. Русский язык: устные темы и диалоги по обучению монологической и диалогической речи иностранных слушателей факультета довузовской подготовки : метод. указания / сост. Т. Н. Игнатюк, Э. Н. Турабова ; Брест. гос. техн. ун-т. – Брест : БрГТУ, 2013. – 75 с.

# J. Joachimiak-Prażanowska *(m. Bydgoszcz, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego)* Nazwy rosyjskie z zakresu kultury i sztuki odzwierciedlone w «Tygodniku ilustrowanym» (1918–1939)

«Tygodnik Ilustrowany» – należący do czasopism o charakterze społeczno-kulturalnym – ukazywał się w Warszawie w latach 1859–1939. Niemal przez cały okres swojego istnienia był jednym z najpoczytniejszych pism ówczesnej stolicy. Zamieszczano w nim materiały dotyczące historii, ilustracje dzieł sztuki, reprodukcje prac najwybitniejszych rzeźbiarzy i malarzy polskich, a także przedruki powieści, recenzje, relacje z życia artystycznego i literackiego. Z czasopismem współpracowało wielu znakomitych poetów, pisarzy, historyków i dziennikarzy, publikując na jego łamach swoje teksty [1, s. 36–37].

W niniejszym artykule przedstawię słownictwo rosyjskie z zakresu kultury i sztuki wyekscerpowane z międzywojennych roczników warszawskiego «Tygodnika Ilustrowanego». Każdy odnaleziony wyraz hasłowy posiada definicję realnoznaczeniową lub swój ogólnopolski odpowiednik, jeden najbardziej wyraźny cytat zaczerpnięty z badanego czasopisma, a także odpowiednik rosyjski (czyli wzorzec) oraz jego lokalizację w jednym ze słowników języka rosyjskiego. Ze względu na brak miejsca pominięto tu charakterystykę językoznawczą (wykaz wcześniejszych i późniejszych poświadczeń, większość potwierdzeń w źródłach normatywnych oraz informację o typie zapożyczenia). Zgromadzone leksemy przyporządkowano do następujących podgrup leksykalno-semantycznych:

a) nazwy odnoszące się do sztuki:

***bylina*** ‘stara ludowa pieśń epicka oparta na tematach historyczno-legendarnych, opiewająca czyny bohaterów’: *Nie należy zapominać*, *że Kwapil również pisywał poezje oryginalne* <...>; *nadto dał b. samoistne opracowanie bylin rosyjskich* <...> – 25/14/279 (cyfry w tym zapisie oznaczają kolejno: rok wydania «Tygodnika Ilustrowanego», numer, stronę); ros.: *былина* od *былое* ‘dawne’ [2, s. 70]; ***czastuszka*** ‘w ludowej twórczości rosyjskiej: przyśpiewka (zwykle żartobliwa)’: *Ważny czynnik akcji antyreligijnej stanowi również tzw. czastuszka*, *czyli uliczna piosenka* <...> – 30/49/1021; ros.: *частушка* [2, s. 875]; ***detektyw*** ‘o filmie, książce: kryminał’: *Złodziej kieszonkowy.* (*Dla amatorów detektywów*) – 30/32/678; ros.: *детектив* ‘detektyw’ i ‘kryminał, powieść kryminalna’ [2, s. 166; 3, s. 259]; ***detektywny*** ‘o filmie, książce, kryminalny’: *A czy kto słyszał kiedykolwiek o zasiłku na najlepiej napisaną powieść detektywną*?*–* 38/38/722; ros.: *детективный* ‘kryminalny, powieść kryminalna’ [2, s. 166; 3, s. 259]; ***ikonografia*** ‘ogół dzieł plastycznych związanych tematycznie lub dotyczących danego wydarzenia, przedmiotu’: *To jest ten* «*faworytny szpic*», *Jego królewskiej Mości* <...>, *którego wizerunku nie umiała dotąd wskazać ikonografia stanisławowska* <...> – 24/46/751; ros.: *иконография* (w języku rosyjskim jest to zapożyczenie z greckiego [8])[2, s. 246]; ***ikonograficzny*** ‘przym od. ikonografia’: <...> *uboższy znacznie materjał ikonograficzny posłużył do wyobrażenia młodego zesłańca w aresztanckim płaszczu* <...> – 35/40/783; ros.: *иконографический* [2, s. 246]; ***kamarinskij*** ‘rosyjski taniec ludowy’: *Rozkazano zatańczyć* «*kamarinskawo*», *upić się na bolszewiku*, *uczynił to* <...> – 20/7/127; słownik wyrazów obcych [4, s. 249] rejestruje formy *kamarinskaja* i *kamarinskij* (z ros.) w znacz. ‘bardzo szybki ludowy taniec rosyjski w takcie 2/4 z frazami trzytaktowymi’; ros.: *камаринская* [2, s. 263; 3, s. 452]; ***pieredwiżnik*** ‘przedstawiciel prądu realistyczno-demokratycznego w malarstwie rosyjskim w II poł. XIX w.’: *Uwielbienie dla przyrody*, *pogardę dla konwencjonalnych sposobów wypowiadania się* <...> *umocnił w nim jeszcze* <...> *ten wybitny* «*pieredwiżnik*», *który całe życie śmiało własną w sztuce kroczył drogą –* 22/27/424; ros.: *передвижник* [2, s. 500] (według S. I. Ożegowa jest to: «В *России во второй половине XIX в.: демократически настроенный художник-реалист*, *участник так наз.* «*передвижных выставок*»» [2, s. 500]); ***rozśpiew*** ‘melodia zwykle tęskna, zawodząca’: *Świętą melodję, rozśpiew boży na skrzypcach z wtórem ech przygrywa –* 24/18/284; ros.: *распев* [3, s. 348]; ***trepak*** ‘taniec ludowy popularny w Rosji i na Ukrainie z charakterystycznymi drobnymi kroczkami i przytupami; ma bardzo szybkie tempo w metrum na 2/4’: <...> *musiała trzy razy tańczyć* «*trepaka*», *dając w nim wyraz osobliwemu podnieceniu narodowego patryotyzmu* – 18/23–24/270; słowniki języka polskiego [4, s. 513; 5, s. 677; 6, s. 1126] wskazują na źródło rosyjskie: *трепак* [2, s. 807] (zdaniem S. I. Ożegowa *trepak* to: «*Русский народный танец с дробным притоптыванием*, *а также музыка в ритме такого танца*»[2, s. 807]); ***zapiewała*** ‘przodownik chóru’: <...> *pamiętam* <...> *niemniej charakterystyczną postać –* «*zapiewałę*» *kompanijnego* <...>, *który* *dzięki swym talentom śpiewaczym* <...> *stał się* <...> *osiową postacią całego oddziału –* 35/32/622; ros.: *запевала* [2, s. 217];

b) nazwy charakterystyczne dla piśmiennictwa:

***grażdanka*** ‘alfabet będący modyfikacją cyrylicy, wprowadzony w Rosji na początku XVIII w. i od tego czasu będący tam w użyciu’: <...> *autor* <...> *abecadła wszechsłowiańskiego*, *to jest uczony*, *który dowodzi*, *iż grażdanka wystarczy wszystkim Słowianom i powinni ją przyjąć dla swego zbawienia* – 23/40/644; słownik wyrazów obcych [4, s. 199] wywodzi ten wyraz z rosyjskiego: *grażdanka* ‘obywatelka’ popularne od *grażdanskaja azbuka* (*pieczat*’) ‘obywatelskie (tj. świeckie, nie duchowne ) abecadło (pismo; czcionki)’; ros.: *гражданка* [7] (według D. N. Uszakowa *grażdanka* oznacza: «*Русский гражданский шрифт*, *созданный и введенный* *при Петре I вместо церковнославянского*»[7]); ***pagaworka*** ‘porzekadło, powiedzonko’: *Przysłowia*,«*pagaworki*» *nie mogą być syntezą narodu* <...> – 30/21/412; ros.: *поговорка* [2, s. 528; 3, s. 86]; ***primieczanje*** ‘uwaga, przypis, odsyłacz’: *Te primieczanja*, *czyli uwagi były drukowane malutkiemi literkami* <...> – 30/21/412; ros.: *примечание* [2, s. 593; 3, s. 221];

c) nazwy instrumentów muzycznych:

***bałałajka*** ‘rosyjski instrument muzyczny, rodzaj mandoliny o trzech strunach; pudło ma przeważnie kształt trójkąta’: *Tylko na bulwarze przed soborem jakiś inwalida gra na bałałajce –* 19/42–44/691; ros.: *балалайка* [2, s. 40];***harmoszka*** ‘harmonia’: <...> *stary pałac po raz pierwszy rozbrzmiał pospolitemi dźwiękami wesołej* «*harmoszki*» – 21/31/489; ros.: *гармошка* [3, s. 204]; ***litaury*** ‘dawny muzyczny instrument perkusyjny; rodzaj bębna, kotła (o kształcie półkuli)’: <…> *świetliste iskry zapalają się na polerowanej miedzi puzonów*, *trąb i litaurów –* 39/2/21; w polszczyźnie jest to pożyczka rosyjska z języka ukraińskiego, a tam prawdopodobnie z greckiego [6, s. 657; 9]; ros.: *литавры* [2, s. 327]; ***taraban*** ‘wielki bęben, miedziany kociołek z naciągniętą na obwodzie skórą, używany w dawnym wojsku’: <...> *trzeba z krwawych trzęsawisk Rosyi nie tylko iść do Polski*, *bijąc choćby w niewiedzieć jak cudne tarabany –* 18/7/76; rejestruje międzywojenny słownik wyrazów obcych [10, s. 2138] i wskazuje na źródło rosyjskie (*baraban* z tur. *bałaban* ‘wielki’, ‘bęben’); ros.: *барабан* [3, s. 49].

Podsumowanie

W analizowanym materiale znalazło się 18 rosyjskich nazw związanych z kulturą i sztuką. Największą grupę tematyczną (11 wyrazów) tworzą leksemy «odnoszące się do sztuki». Możemy tu wyróżnić m. in. nazwy pieśni, melodii i przyśpiewek oraz tańców ludowych (np. *czastuszka*, *kamarinskij*, *trepak*). Pojawia się również leksyka oznaczająca dzieła plastyczne, film i książkę (np. *ikonografia*, *detektyw*). W naszym ekscerpcie mamy też wyraz odzwierciedla­jący malarstwo rosyjskie (*pieredwiżnik*). Kolejną grupę «nazwy charakterystycz­ne dla piśmiennictwa» reprezentują 3 leksemy (np. *grażdanka*, *primieczanje*), a «nazwy instrumentów muzycznych» – 4 jednostki (np. *bałałajka*, *litaury*).

Niemal wszystkie dostrzeżone na łamach badanego czasopisma wyrazy znalazły poświadczenie w źródłach normatywnych, tj. w słownikach definicyjnych języka polskiego, w słownikach wyrazów obcych oraz etymologicznych.

W artykule dominują zapożyczenia z języka rosyjskiego, które potwierdzone zostały w nowszej polszczyźnie etnicznej. Na tę grupę składa się 9 jednostek (*bałałajka*, *bylina*, *czastuszka*, *grażdanka*, *harmoszka*, *litaury*, *pieredwiżnik*, *trepak*, *zapiewała*). Drugie miejsce pod względem liczebności (3 leksemy) zajmują wyrazy, które funkcjonowały w języku polskim w dwu­dziestoleciu międzywojennym (*bałałajka*, *czastuszka*, *taraban*). Równoległe poświadczenia pochodzą z Kresów północno-wschodnich (2 jednostki: *bałałajka*, *czastuszka*), późniejsze – z powojennej polszczyzny wileńskiej (2 wyrazy: *detektyw*, *detektywny*). Nieco wcześniej, tj. w polszczyźnie etnicznej okresu zaborów występowały 2 leksemy (*bylina*, *ikonografia*).

Na uwagę zasługuje fakt, iż wśród nazw z zakresu kultury i sztuki znajduje się słownictwo przejęte z innych języków do polskiego za pośrednictwem rosyjskim. Dwa wyrazy (*bałałajka*, *taraban*) pochodzą z języka tureckiego, zaś *litaury* z języka ukraińskiego, a dawniej prawdopodobnie z greckiego.

Lista użytej literatury

1. Kmiecik, Z. Prasa warszawska w latach 1908–1918 / Z. Kmiecik – Warszawa : Państwowe Wydawnictwa Naukowe, 1982. – 504 s.

2. Ожегов, С. И. Словарь русского языкa / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М. : Рус. яз., 1990. – 924 s.

3. Wielki słownik rosyjsko-polski : w 2 t. / A. Mirowicz [i in.]. – Warszawa : Wiedza Powszechna, 2001. – 1–2 t.

4. Kopaliński, W. Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem / W. Kopaliński. – Warszawa : MUZA, 2002. – 664 s.

5. Rysiewicz, Z. Słownik wyrazów obcych / Z. Rysiewicz – Warszawa : Państwowy Instytut Wydawniczy, 1958. – 720 s.

6. Sobol, E. Słownik wyrazów obcych. Wydanie nowe / E. Sobol. – Warszawa : Wydawnictwo Naukowe PWN, 1995. – 1185 s.

7. Ушаков, Д. Н. Толковый словарь русского языка : в 4 т. / Д. Н. Ушаков. – М. : 1935–1940. – 4 т.

8. Фасмер, M. Этимологический словарь русского языка : в 4 т. / М. Фасмер, Б. А. Ларин. – М. : Прогресс, 1986–1987. – 4 т.

9. Doroszewski, W. Słownik języka polskiego : w 11 t. / W. Doroszewski. – Warszawa, 1958–1969. – 11 t.

10. Trzaski, Everta i Michalskiego encyklopedyczny słownik wyrazów obcych: pochodzenie wyrazów, wymowa, objaśnienia pojęć, skróty, przysłowia, cytaty / red. S. Lam/ – Warszawa : Nakładem Księgarni Wydawniczej Trzaski, Everta i Michalskiego, 1939. – 2445 s.

# Ю. А. Капцова (*г. Брэст, БрДТУ*) Некаторыя аспекты фарміравання навыкаў аўдзіравання ў студэнтаў-замежнікаў пры вывучэнні дысцыпліны «Беларуская мова як замежная»

Фарміраванне навыкаў маўленчай дзейнасці, і асабліва аўдзіравання, выклікае найбольшую цяжкасць пры выкладанні беларускай мовы замежным студэнтам. З пункту погляду сучаснай лінгвадыдактыкі аўдзіраванне ўяўляе сабой працэс успрыняцця і разумення маўлення. Звычайна гэты працэс суправаджаецца складанай разумовай дзейнасцю і напружанай працай памяці.

Асноўнымі механізмамі аўдзіравання з’яўляюцца:

– механізм пераднастройкі артыкуляцыйнага апарату да прыняцця замежнага маўлення (механізм артыкуляцыйнай устаноўкі),

– механізм сэнсавай і моўнай здагадкі,

– механізм унутранага прагаворвання,

– механізм квантавання, аператыўная слыхавая памяць,

– механізм адваротнай сувязі,

– механізм, які адказвае за правільнае выкарыстанне граматычных і лагічных правіл,

– механізм сэнсафармулявання і інш. [3, с. 47].

З мэтай аптымізацыі працы пры навучанні аўдзіраванню неабходна ўлічваць чатыры фактары: веданне механізмаў аўдзіравання, улік асноўных цяжкасцей успрыняцця замежнай мовы на слых, улік магчымых тыповых памылак, якія могуць узнікнуць у працэсе аўдзіравання (іх прагназаванне і дыягностыка).

У практычным курсе беларускай мовы як замежнай аўдзіраванне з’яўляецца мэтай і сродкам навучання. На базавым узроўні студэнты павінны навучыцца разумець сэнс асобных рэплік субяседніка, невялікіх па аб’ёме маўленчых тэкстаў, пабудаваных на вывучаным лексіка-граматычным матэрыяле. На прасунутым этапе ў студэнтаў павінны быць сфарміраваныя ўменні, якія забяспечваюць успрыняцце неадаптаваных тэкстаў любой жанрава-стылявой прыналежнасці і экспрэсіўнай афарбаванасці, а таксама разуменне падтэксту выказвання, асэнсаванне агульнай ідэі тэксту, здольнасць сфарміраваць да яго ўласнае меркаванне.

Успрыняцце замежнай мовы на слых звязана з пераадоленнем шматлікіх асаблівасцей, выкліканых трыма фактарамі: умовамі камуні-кацыі, лінгвістычнымі асаблівасцямі мовы, аб’ектыўнай складанасцю перакадзіравання гукавых сігналаў у сэнсавы запіс.

Першая група асаблівасцей абумоўлена ўмовамі камунікацыі. Гэта такія асаблівасці, як:

1) аднакратнасць прад’яўлення маўленчага паведамлення (незварот-насць маўлення не дае магчымасці карыстацца рэтраспектыўным паслоўным аналізам і патрабуе хуткага апазнання гукавых сігналаў).

Выкладчык, як правіла, карыстаецца паўторным узнаўленнем маўлення, але такі спосаб з’яўляецца малаэфектыўным;

2) тэмп маўлення (хуткі тэмп прад’яўлення інфармацыі значна абцяжарвае працэс успрыняцця маўлення; марудны тэмп прыводзіць да зніжэння зацікаўленасці ва ўспрыняцці зыходнага тэксту);

3) індывідуальныя маўленчыя характарыстыкі гаворачага;

4) цяжкасці, звязаныя з успрыняццем гуказапісу з-за адсутнасці зрокавых апораў і адваротнай сувязі з крыніцай інфармацыі.

Другая група асаблівасцей звязана з лінгвістычнымі характарыс­тыкамі маўлення. Гэта інтанацыйныя і фанематычныя цяжкасці, складанасці лексічнага характару: размежаванне амафонаў *(казка – каска, код – кот, грып – грыб)*, мнагазначных слоў *(залаты выраб – залаты чалавек)*, паронімаў *(яблыневы – яблычны)*.

Метадысты рэкамендуюць выкарыстоўваць на пачатковым этапе навучання аўдзіраванню тэксты са знаёмым моўным матэрыялам, на прасунутым этапе – уключаць у тэксты незнаёмы матэрыял.

Да трэцяй групы адносяцца асаблівасці логіка-сэнсавага боку інфармацыі, звязаныя з разуменнем логікі выкладу, прадметнага зместу маўлення, асэнсаваннем агульнай ідэі тэксту, матыву гаворачага, з фарміраваннем сваіх адносін да пачутага.

У залежнасці ад мэт аўдзіравання вылучаюць тры яго віды: выясняльнае аўдзіраванне, азнаямляльнае, дзейнаснае.

Выясняльнае аўдзіраванне мае на мэце атрымаць патрэбную і важную інфармацыю. Такі від аўдзіравання выкарыстоўваецца падчас розных сітуацый (вучоба, праца, быт).

Азнаямляльнае аўдзіраванне не падразумявае спецыяльнай устаноўкі на абавязковае наступнае выкарыстанне атрыманай інфармацыі. Працэс працякае без напружанасці ўвагі, пры міжвольным запамінанні.

Дзейнаснае аўдзіраванне мае на мэце падрабязнае засваенне інфармацыі для наступнага абавязковага ўзнаўлення. Працэс дзейнаснага аўдзіравання характарызуецца актыўнасцю, напружанасцю, міжвольным запамінаннем.

У аснову адбору вучэбнага матэрыялу і метадычнай сістэмы навучання аўдзіраванню павінен быць пакладзены дзейнасны падыход.

Вывучэнне аўдзіравання пачынаецца з фарміравання фанематычнага і інтанацыйнага слыху. Для развіцця маўленчага слыху існуюць розныя тыпы імітацыйных практыкаванняў тыпу *слухайце*, *паўтарайце*, *чытайце наступныя словы*, *словазлучэнні*, *сказы*.

Вялікую ролю пры фарміраванні навыкаў аўдзіравання адыгрывае магчымаснае прагназаванне. Маўленчы вопыт, які ўжо ёсць у навучэнцаў да моманту асваення новага матэрыялу, садзейнічае таму, што яны могуць, пачуўшы частку слова, словазлучэння, прагназаваць іх далейшае развіццё.

Неабходна ўлічваць і даўжыню сказаў. Аб’ём кароткатэрміновай памяці невялікі. Калі даўжыня сказа перабольшвае аб’ём памяці, слухач забываецца пра пачатак фразы і таму не можа сінтэзаваць яе сэнс.

Максімальная колькасць слоў, якія ўспрымаюцца на слых, дасягае 13. У пачатку навучання даўжыня фразы не павінна перавышаць 5–6 слоў. Аднак у працэсе трэніроўкі неабходна павялічваць колькасць слоў у фразе, каб да канца навучання давесці яе да 10–12 слоў.

Таксама неабходна адзначыць, што лягчэй запамінаюцца простыя сказы, горш засвойваюцца складаназалежныя сказы. Тэксты для аўдзіравання нельга перагружаць інфармацыяй.

Але што можа зразумець навучэнец, калі ў яго слоўнікавым запасе ўсяго толькі некалькі дзясяткаў слоў? Па-першае, слухаць аўдыяматэры­ялы неабходна пачынаць адначасова з вывучэннем беларускай мовы. Пастаяннае праслухоўванне радыёперадач або прагляд фільмаў дазваляе перш за ўсё прывыкнуць да тэмпу гутаркі, а ён, як вядома, ва ўсіх розны.

Выкарыстанне аўдзіравання на беларускай мове ў працэсе навучання ў значнай ступені палягчае авалоданне навыкамі гаварэння. З павелічэннем слоўнікавага запасу ўзрастае колькасць вядомых слоў у замежнай мове.

Для трэніроўкі аўдзіравання па беларускай мове можна выкарыстоў­ваць розныя аўдыяматэрыялы. Пачынаць трэба з самага простага. На больш прасунутых этапах для трэніроўкі ўспрымання на беларускай мове на слых выкарыстоўваюць фільмы і аўдыякніжкі на беларускай мове. Гэтыя аўдыяматэрыялы часта забяспечаныя электрон­нымі тэкстамі.

Такім чынам, аўдзіраванне стымулюе маўленчую дзейнасць студэнтаў, паляпшае слыхавую памяць, выкарыстоўваецца для знаёмства з новым матэрыялам, дапамагае падтрымліваць дасягнуты ўзровень вало­дання мовай, павышае эфектыўнасць самакантролю, спрыяе засваенню лексічнага складу мовы і яго граматычнай структуры.

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Яленскі, М. Г. Методыка выкладання беларускай мовы. Сучасная лінгвадыдактыка : вучэб. дапам. для студэнтаў філал. спецыяльнасцей устаноў, якія забяспечваюць атрыманне выш. адукацыі / М. Г. Яленскі. – Мінск : Адукацыя і выхаванне, 2005. – 224 с.

2. Леонтьев, А. А. Основы теории речевой деятельности / А. А. Леонтьев. – М., 1974. – 333 с.

3. Настольная книга преподавателя иностранного языка : справ. пособие / Е. А. Маслыко [и др.]. – Минск, 2004. – 522 с.

4. Супрун, А. Е. Лекции по теории речевой деятельности : пособие для студентов филол. фак. вузов / А. Е. Супрун. – Минск, 1996. – 287 с.

# О. А. Корабо, Т. М. Лянцевич (*г. Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина*) Учебник и учебное пособие как традиционные средства обучения РКИ в вузе

Несмотря на активное использование на занятиях по русскому языку как иностранному (далее – РКИ) различных современных технических и электронных средств обучения (презентаций, видеофильмов и аудиозаписей, фонохрестоматий, готовых программных продуктов (электронных методических комплексов, словарей и энциклопедий), интерактивных досок, таблиц и схем, интерактивных тестов), сегодня в рядовой учебной ситуации остаются наиболее востребованными как со стороны преподавателей, так и со стороны студентов учебник и учебное пособие. Попробуем разобраться в типологии, функциях, в критериях выбора и принципах анализа этих традиционных средств обучения.

В методике преподавания РКИ учебник – это основное средство обучения, которое «является руководством в работе обучающего и обучаемых; содержит образцы устной и письменной речи, языковой и страноведческий материал, отобранный и организованный с учетом его функциональной нагрузки в разных формах общения и видах речевой деятельности… Материал в учебнике подается определенными дозами, составляющими содержание отдельных уроков. Каждый урок, как правило, включает текст, лексико-грамматический комментарий к тексту, граммати­ческий материал, упражнения, иллюстративный материал» [1, с. 332].

Важнейшими функциями учебника по РКИ являются: 1) информи­рующая (учебник дает представление о системе языка и стране изучаемого языка); 2) обучающая (материалы учебника ориентированы на овладение средствами языка и деятельностью на изучаемом языке); 3) мотивирующая (содержание учебника и его структура способны заинтересовать в языке и сделать занятия интересными); 4) контролирующая (в учебнике содержит­ся ряд контрольных вопросов, тестов, упражнений, позволяющих оценить уровень овладения студентами-иностранцами знаниями и умениями по данной дисциплине) [1, с. 332–333].

Учебное пособие, наряду с учебником, является разновидностью учебной литературы. Основная функция учебного пособия – форми­рование одного из аспектов или видов речевой деятельности. Пособие может использоваться для дополнения, конкретизации учебного мате­риала, изло-женного в учебнике, или для более глубокого изучения учебной дисциплины.

Главная цель, которая стоит перед авторами современных учебников и учебных пособий по РКИ, – это формирование коммуникативной компетенции у инофонов, желающих овладеть неродным языком. Под *коммуникативной компетенцией иностранного обучающегося* понимается«овладение основными умениями для участия в иноязычной речевой деятельности как в отобранном, так и в новом круге ситуаций» [5, с. 73]. Составляющими *коммуникативной компетенции* в рамках РКИ являются: 1) *лингвистическая компетенция* (совокупность знаний о языке как системе (фонетика, лексика, грамматика, синтаксис), а также умения и навыки применять полученные знания в реальных ситуациях общения, выражать собственное мнение, понимать собеседника; предполагает продуцирование правильного, с точки зрения грамматики, высказывания с помощью усвоенных знаков и правил); 2) *cоциолингвистическая компетенция* (знания «о маркерах социальных отношений (например, статус и отношения общающихся), нормах вежливости, регистрах общения, диалектах, акцентах, выражениях народной мудрости»; вырабатывается благодаря элементам креолизованного текста в случае введениия диалогов, сопровождаемых иллюстрациями, демонстрирую­щими особенности речевого поведения); 3) *социокультурная компетенция* (знание системы ценностей, культурных особенностей социального и речевого поведения носителей языка; реализуется в текстах, содержащих информацию о национальных традициях, праздниках, особенностях речевого общения, сопровождающихся соответствующими иллюстраци­ями); 4) *социальная*, или *прагматическая*, *компетенция* (предусматривает наличие у обучающегося желания стать участником общения и умение правильно вести его в соответствии с коммуникативными интенциями; умение выбрать наиболее эффективный способ выражения мысли в зависимости от условий коммуникативного акта и поставленной цели); реализуется с помощью элементов креолизованного текста, например введения диалогов-комиксов в пространство учебного издания с частич­ным переводом на родной язык); 5) *стратегическая компетенция* (включает восполнение пробелов в знаниях учащимися, предвосхищение основного содержания текста и его стиля по заголовку и опорным словам, сужение текста с помощью уже изученной лексики, а также определение номинативного значения новых слов по заданному контексту); 6) *дискур­сивная компетенция* (совокупность знаний, умений и навыков для воспроизведения, создания и интерпретации текста, понимание его экстралингвистических особенностей и лингвистических составляющих, отражающих реальную ситуацию общения); 7) *предметная компетенция* (способность ориентироваться в содержательном плане общения в опре­деленной сфере человеческой деятельности) [4, с. 23].

Существуют разные классификации учебных изданий по РКИ. Одна из самых известных основывается на определенном методе обучения и предполагает следующие виды учебников: грамматико-переводные (или переводно-грамматические), сознательно-практические, аудиовизуальные, аудиолингвальные, коммуникативные, программированные, интенсивные, компьютерные курсы и др.

М. Н. Вятютнев так характеризует некоторые виды учебников: 1) *грамматико-переводные учебники* носят аналитический характер, в них предлагается проводить разборы готовых текстов, выяснять тонкости выражения значений; цели грамматико-переводных учебников – научить инофонов читать, переводить и анализировать литературные произведе­ния; достичь лучшего понимания грамматики родного языка; развивать интеллект; 2) *структуральные учебники* представляют структурные значе­ния языка, передаваемые сложной системой контрастируемых форм, при этом обращается внимание на место, занимаемое языковой единицей в предложении (речевом образце), вводимый материал и упражнения строятся на основе тематических диалогов, преимущественное внимание уделяется овладению системой языка; 3) *трансформационные учебники* представляют абстрактную систему правил – языковую компетенцию, лежащую в основе построения предложений в речи; базируются на сравнительно небольшом наборе синтаксических конструкций, которые являются фундаментом для построения грамматически правильных предложений, которыми должны были овладеть учащиеся; содержание упражнений – построение предложений, определение взаимосвязей между ними, трансформация одних в другие, развертывание (усложнение) ядерных предложений; 4) *коммуникативные учебники* реализуют концеп­цию коммуникативного метода обучения, включают все компоненты, необходимые для общения в четырех видах речевой деятельности; единицей обучения и овладения, а также организации учебного материала служит речевое действие [5, с. 128–129].

Т. М. Балыхина рассматривает 1) *аудиовизуальные учебники*, которые предполагают работу с фонограммой, когда в результате многократного повторения речевого образца формируются навыки, составляющие основу владения языком; 2) *сознательно-практические учебники*, которые опираются на концепцию сознательно-практического метода, разработан­ного Б. В. Белявым (для учебников такого типа характерны установка на сознательное овладение языком при практической направленности знаний, взаимосвязанное овладение видами речевой деятельности с ориентацией на ту или иную сферу общения и стиль речи, учет родного языка учащихся); 3) *интенсивные курсы*, которые опираются на концепцию интенсивного обучения, разрабатываемую в рамках метода активизации резервных возможностей учащихся (Г. А. Китайгородская), эмоционально-смыслового (И. Ю. Шехтер) и ряда других методов; для интенсивных курсов характерна ориентация на овладение языком в сжатые сроки в избранной сфере общения (чаще всего – обиходно-бытовой, учебно-профессиональной, социально-культурной) и преимущественно в устной форме общения при максимальной активизации психологических резервов личности обучаемого, использовании специально подобранных материалов; 4) *компьютерные курсы*, которые получили широкое распространение в качестве персонального средства овладения иностран­ным языком; компьютерные материалы используются как тренажеры для индивидуальной работы, в т. ч. под руководством преподавателя, а также для дистанционного, самостоятельного изучения языка [3].

Поскольку основная цель учебного пособия – формирование одного из аспектов или видов речевой деятельности, следовательно, выделяют учебные пособия по фонетике, грамматике, по развитию речи и др. «Учебными пособиями могут быть сборники текстов, лабораторные задания, раздаточный материал, аудиовизуальные пособия, графические и картинные иллюстрации. Учебные пособия создают и для обучающих (такие как, например, книга для преподавателя), и для учащихся» [1, с. 333]. Таким образом, учебное пособие – это «учебное издание, которое дополняет или частично (или полностью) заменяет учебник» [8].

Дополнительными средствами обучениями наряду с учебниками и учебными пособиями, часто используемыми на занятиях по РКИ, являются хрестоматии (учебные пособия, которые содержат литературно-художественные, исторические и другие произведения или отрывки из них, составляющие объект изучения учебной дисциплины), учебные наглядные пособия (учебные текстовые или художественные издания, которые содержат материалы в помощь изучению, преподаванию или воспитанию), учебно-методические пособия (учебные издания, которые содержат материалы по методике преподавания учебной дисциплины (ее раздела, части) или по методике воспитания) [8].

Рассмотренное многообразие видов указанных средств обучения создает проблему их выбора. Однако в методике преподавания РКИ существуют критерии, помогающие использовать учебник или учебное пособие для работы в конкретной аудитории: 1) четко поставленные цели и их последовательная реализация; 2) набор учебных текстов (диалогов, полилогов, монологов): а) их близость к реальным текстам устной и письменной речи; б) их лексико-грамматическое соответствие предложен­ным темам; в) их образность, информативность и тому подобные средства, удерживающие внимание студента; 3) достаточность и эффективность упражнений как для тренажа, так и для выхода в четыре вида речевой деятельности; 4) наличие коммуникативных упражнений; 5) баланс между тренажными и коммуникативными упражнениями; 6) разнообразие функций (от умения задать вопрос до аргументации); 7) аутентичные тексты, отражающие культуру и страноведческую информацию; 8) словарь, который отражает коммуникативные нужды и интересы учащихся; 9) грамматика, организованная в соответствии с комму­никативными нуждами, при этом грамматика последовательно, поэтапно ясно и доступно описана; 10) учет разных типов учащихся и разнообразие тактик и стратегий обучения; 11) наличие аудио- и видеоприложений [2, с. 235–236].

Основным критерием оценки учебника является его соответствие учебному плану и государственному образовательному стандарту [1, с. 309]. Государственный стандарт по языку– документ, представ­ляющий лингвометодическое описание целей изучения неродного языка в рамках определенного профиля обучения – школьный, подготовитель­ный (предвузовский), вузовский (филологический/нефилологический), послевузовский, курсовой; содержания и структурной организации такого обучения с выделением языкового материала, сфер общения и комму­никативных задач, решение которых достигается средствами изучаемого языка. Это нормативный документ, определяющий образовательный минимум требований к образованию и содержанию обучения. Государст­венный стандарт описывает цели и задачи обучения, включает в себя перечень умений и навыков, на достижение которых направлено образо­вание, устанавливает максимальный объём учебной нагрузки обучающих­ся. На основании Госстандарта разрабатываются региональные стандарты и образовательные программы для разных типов школ, высших и средних специальных учебных заведений. Государственный образовательный стандарт служит ориентиром при написании учебников, разработке экзаменационных материалов, контрольных заданий и тестов [3].

Анализ учебных изданий также помогает преподавателю выбрать учебник или пособие, адекватные целям обучения конкретного контин­гента учащихся. Ниже мы приводим положения, или этапы, анализа учебного пособия по РКИ, предложенные В. В. Добровольской: 1) *опреде­ление жанра книги* (учебник, пособие по определённому виду речевой деятельности или аспекту языка, книга для чтения, хрестоматия, сборник упражнений, тренировочные или итоговые тесты и др.); 2) *характерис­тика адресата и цели пособия* (кому и зачем адресованы); 3) *рассмот­рение общей структуры пособия, его рубрикации, а также структуры урока или раздела пособия –* здесь важно отметить, в какой степени предлагаемая автором рубрикация материала способствует полноте и адекватности его усвоения пользователем пособия и соответствует ли она современному представлению о принципах структурной организации информативного и языкового материала пособия по РКИ (здесь возможны ссылки на пособия по РКИ, вышедшие в последние годы и широко используемые в учебном процессе); здесь же отмечаются частные находки или просчёты автора в структуре расположения материала (например, наличие и характер организации лексикона пособия, систему ключей к заданиям, взаимозависимость и взаимодополняемость в расположении текстов урока и т. п.); 4) *анализ самого содержания пособия* обычно начинается с рассмотрения его текстотеки, поскольку в современном пособии по РКИ именно информативный материал текстов обеспечивает в первую очередь содержательную сторону курса обучения, т. е. круг тем и ситуаций, в рамках которых излагается языковой материал [6, с. 130]; важны типы текстов и целенаправленность их использования, объём, предварительная обработка, связь текстов с языковым содержанием пособия, способность учебных текстов обеспечить возможность постро­ения устных и письменных авторских текстов учащихся, создаваемых в ходе работы по пособию; 5) *иллюстративно-оформительский материал*пособия и его связь с текстотекой пособия; 6) *анализ языковой базы пособия*, который предполагает а) соотношение ее с этапом обучения и общей целенаправленностью пособия; б) рассмотрение методических принципов организации языкового материала: выбора единицы представления языкового материала, места его представления в уроках пособия, формы презентации, диапазона отобранных для изучения грамматических тем, степени активизации грамматического материала в ходе учебного процесса, связи его с текстотекой пособия, его ориентация на действующие программные документы курса РКИ; в) анализ лексической базы пособия: ориентации (или отсутствия ориентации) на определённый лексический минимум РКИ, формы представления и места представления лексического материала в составе урока и в приложениях к нему, объёма лексического минимума, наличия (отсутствия) словаря в приложении, активизируемых способов семантизации лексики, в част­ности роли перевода, соотношения активной и пассивной лексики в уроках пособия; г) разбор слово-образовательной базы пособия; 7) анализ методики подачи объясняющего и комментирующего материала: точности его адресации, особенностей формулировки правил и комментариев, использования определенной терминологии, графического оформления правил, их операционной ценности; 8) анализ системы заданий, целью которого является выяснение, в какой степени предлагаемая автором система заданий может обеспечить формирование у учащихся прогно­зируемых автором навыков и умений в различных видах речевой деятельности [6].

Подводя общие итоги анализа пособия, необходимо найти ответы на несколько общих вопросов, а именно: в какой степени материал пособия и предлагаемая автором методика работы по нему соответствуют целевым установкам автора, изложенным в предисловии к пособию; в каких дополнениях нуждается анализируемое пособие для оптимального оснащения учебного процесса, с какими из ныне действующих пособий по РКИ оно стыкуется, какие собственные дополнения (разработки) можно предложить к нему, исходя из своего личного педагогического опыта; как соотносятся материалы пособия в полном его объёме с ныне действующей системой сертификационного тестирования, какому уровню владения русским языком оно соответствует (полностью, в основном, приблизитель­но); на какой тип восприятия учебного материала рассчитано это пособие в рамках обучения определённого контингента: слабый/средний/высокий уровень подготовки; самостоятельное усвоение материала / руководимое, пошаговое усвоение материала; диалогическая/моноло­гическая форма усвоения материала; отвлеченность изложения материала / использование эмоционального интеллекта учащихся при работе по материалам пособия и т. п.; можно ли отнести данное пособие к категории современных по его содержательной и методической ориентации [6].

В заключение нашего исследования мы предлагаем обзор одного из учебных пособий по РКИ, изданного на базе учреждения образования «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина», авторов-составителей Т. М. Лянцевич, доцента кафедры общего и русского языкознания, и О. А. Корабо, старшего преподавателя этой же кафедры, которые являются практикующими преподавателями русского языка как иностранного. Подбор учебно-языкового и текстового материала осущест­влялся с учетом преподавательского опыта и опыта анализа современной учебно-методической литературы по данной дисциплине [9].

Учебное пособие «Русский язык как иностранный» предназначено для использования преподавателями и иностранными обучающимися на лекционных и практических занятиях по русскому языку как иностран­ному (РКИ), а также для самостоятельной подготовки студентов-инофонов к зачетам и экзаменам по данной дисциплине. Цель издания − помочь студентам-инофонам в овладении языковой, речевой, коммуникативной компетенциями, которые должны быть сформированы у изучающих русский язык как неродной, а также в подготовке к итоговым формам контроля по РКИ.

Содержание данного пособия соответствует типовой учебной программе по русскому языку как иностранному для иностранных студентов 1–4 курсов нефилологических специальностей [7].

В первой части издания (раздел «Справочные материалы по грамматике русского языка») содержатся сведения о русской грамматике, без знания которых нельзя овладеть русским языком в устной и письменной формах. Особое внимание уделяется трудным случаям русской грамматики, последовательно реализуются принципы функцио­нального описания грамматической системы русского языка, что способствует формированию языковой компетенции у иностранных студентов. Изучающие русский язык иностранцы смогут найти в данном разделе материал по грамматике в виде таблиц, схем, алгоритмов. Разнообразные способы подачи материала, адаптированные к уровню его сложности, способствуют, по мнению авторов, более быстрому освоению трудных вопросов и систематизации изученного материала.

Вторая часть пособия (раздел «Текстовые материалы по темам общения») содержит перечень коммуникативных тем, необходимый иностранным обучающимся как на занятиях по РКИ и при подготовке к итоговым формам контроля по дисциплине, так и в сфере повседневного общения, а также лексический минимум и адаптированные тексты, способствующие формированию у них речевой и коммуникативной компетенций. Текстовые материалы, источниками которых являются учебные пособия и различные средства массовой информации, отражают актуальные проблемы современности и выполняют не только обучающую, но и воспитательную и эстетическую функции. Таким образом, содержа­ние данного учебно-методического пособия соответствует требованиям, предъявляемым к подобного рода изданиям, и может быть рекомендовано к активному использованию при изучении РКИ.

Итак, одним из основных критериев выбора учебника или учебного пособия на занятия по РКИ, с нашей точки зрения, сегодня остается наиболее полное соответствие этих средств обучения учебным планам и программам по дисциплине. Стремление преподавателей и студентов найти наиболее полный грамматический, лексический и текстовый материал при подготовке к каждому конкретному занятию по РКИ или к различным формам контроля по данной дисциплине приводит к необхо­димости создания новых учебников и различных типов учебных пособий в соответствии с уровнем определен-ного контингента иностранных обучающихся.

Список использованной литературы

1. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : ИКАР, 2009. – 448 с.

2. Акишина, А. А. Учимся учить: для преподавателя русского языка как иностранного / А. А. Акишина, О. Е. Каган. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Рус. яз., 2002. – 256 с.

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

4. Бринюк, Е. В. Контент учебника по русскому языку как иностранному как средство адаптации китайских обучающихся в русскоязычной среде [Электронный ресурс] / Е. В. Бринюк // Пед. образование в России. – 2016. – № 11. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/kontent-uchebnika-po-russkomu-yazyku-kak-ino­strannomu-kak-sredstvo-adaptatsii-kitayskih-obuchayuschihsya-v-russkoyazychnoy-srede. – Дата доступа: 15.08.2018.

5. Вятютнев, М. Н. Теория учебника русского языка для иностранцев (методические основы) / М. Н. Вятютнев. – М. : Рус. яз., 1984. – 144 с.

6. Добровольская, В. В. Анализируем учебные пособия по РКИ [Электронный ресурс] / В. В. Добровольская. – Режим доступа: https://stephanos.ru/izd/2017/2017-25-10.pdf. – Дата доступа: 14.08.2018.

7. Лебединский, С. И. Русский язык как иностранный : типовая учеб. программа для иностр. студентов I–IV курсов нефилол. специальностей. Корректировочно-систематизирующий курс. Основной курс: Уровень коммуникативной насыщенности и профессиональной достаточности. 1. Модуль общего владения языком. 2. Профессио­нальный модуль / С. И. Лебединский, Г. Г. Гончар. – Минск : БГУ, 2002. – 170 с.

8. Положение о подготовке и выпуске в УО «ПГУ» научных и учебных изданий [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.psu.by/.../pologenie-podgotovka-izdanie.doc>. – Дата доступа: 16.09.2018.

9. Русский язык как иностранный : учеб.-метод. пособие для иностр. студентов нефилол. специальностей / Брест. гос. ун-т. им. А. С. Пушкина ; авт-сост.: О. А. Корабо, Т. М. Лянцевич ; под ред. О. Б. Переход. – 2-е изд., испр. и доп. – Брест : БрГУ,   
2017. – 151 с.

# С. А. Королевич (*г. Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина*) Образовательный потенциал русской фразеологии в преподавании курса РКИ: из опыта работы

Русская фразеология является богатейшим источником лингвокуль­турных знаний о носителях русского языка. Фразеологические единицы (далее – ФЕ) отражают характер образного мышления народа, тесно связа-ны с его традициями, историей, культурой. Они содержат лаконичную, но содержательную и образную характеристику человека, широко исполь-зуются в устной и художественной речи, в средствах массовой информации.

Первостепенная задача преподавателя РКИ – познакомить студентов (речь идет о туркменской аудитории) с наиболее употребительными в русской речи фразеологизмами, с их значением, с ситуациями, в которых они употребляются, научить студентов видеть фразеологизмы в худо­жественных текстах, в текстах СМИ и, главное, правильно употреблять в речи. Наличие достаточного фразеологического словаря в активном запасе студента-иностранца обеспечивает не только овладение коммуни­кативным минимумом и существование в речевом запасе обязательного для выражения нужной информации языкового материала, но и пости­жение глубинных смыслов русского языка, богатства, образности и красоты речи.

В конечном счете усвоение фразеологизмов связано с формиро­ванием лингвокультурной компетенции студентов-инофонов, которая предполагает, с одной стороны, приобретение целого комплекса страно­ведческих знаний (о политических и правовых институтах общества; о социальных нормах и правилах этикета; о символах разного рода, присущих данной культуре); а с другой – овладение языком в устном и письменном вариантах. Фразеологизмы, будучи частью культуры и еди­ницами языка, обладают огромным образовательным потенциалом и в том, и в другом случае. «Без осознания и освоения языковой культуры не может быть сформирована лингвокультурная компетенция, а без формирования лингвокультурной компетенции невозможно овладеть языковой куль­турой» [2, с. 152].

Между тем в курсе РКИ на работу по теме «Фразеология русского языка» учебная программа отводит для первокурсников всего лишь 4 из 180 часов в первом семестре и 4 из 176 часов во втором семестре. Естественно, эти часы никак не могут обеспечить не только приемлемый, но и вообще какой бы то ни было результат в формировании фразеологического запаса студентов-иностранцев. Такой лимит учебного времени, выделенного на изучение фразеологии на первом курсе, отчасти объясняется существу­ющим в методике мнением, что фразеологию на уроках РКИ лучше изучать на продвинутом этапе, когда у учащихся уже есть достаточно широкий запас слов, они хорошо знают русскую грамматику и основы лексикологии, морфологии, синтаксиса и понимают, что особую образность и эмоционально-экспрессивную окраску русской речи придают фразеологизмы.

Однако, на наш взгляд, работа по фразеологии должна быть постоян-ной и систематической с самого начала изучения РКИ, так как фразеоло-гический фонд русского языка очень обширен. В рабочих тетрадях целесо-образно отвести место для специального словаря изучаемых устойчивых выражений, который будет содержать толкования и описание условий употребления ФЕ и при этом постоянно пополняться новым материалом.

Работа по фразеологии требует обращать пристальное внимание на ряд факторов. Прежде всего речь идет о тщательном отборе и минимизации учебного фразеологического материала. Заметим, что к фразеологии мы относим как фразеологические сочетания слов, так и фразеологические выражения, т. е. пословицы и поговорки. Хотя иссле­дователи указывают на принципиальные отличия фразеологических словосочетаний от пословиц и поговорок, но подчеркивают для них общий, принципиально значимый признак – существование в языке в готовом виде с заранее заданным значением [1, с. 16]. При изучении РКИ важно рассматривать широкоупотребительные фразеологизмы, однознач­ные и однородные в стилистическом отношении.

Возможности использования ФЕ в качестве учебного материала на занятиях по РКИ, как и приемы и способы презентации фразеологизмов, многообразны и безграничны. Отбор фразеологического материала не должен быть произвольным, ФЕ целесообразно «вписывать» в изучаемую тему или в коммуникативную ситуацию, рассматриваемую на занятии. Мы практикуем чуть ли не на каждом втором занятии так называемые «фразеологические минутки» из 5–6 ФЕ разной структуры, но при этом предлагаемый материал всегда объединяется тематически и оказывается востребованным в последующей работе на занятии. Например, обсуждение темы «Семья» начинается с подборки русских пословиц соответствующего содержания: *Дерево держится корнями, а человек –* ***семьёй****; Вся* ***семья*** *вместе, так и душа на месте*; *В родной* ***семье*** *и каша гуще*; *В хорошей* ***семье*** *хорошие дети растут*; *Человек без братьев и сестер – одинокое дерево*; *Отца с матерью почитать – горя не знать*. После необходимого лексического комментария следует вести разговор о смысле приведенных выражений, и если студенты приходят к мысли об основополагающем значении дружной и крепкой семьи для человека, о важности сохранения родственных связей, о необходимости почитания родителей, то эти пословицы запоминаются легче. На их основе предлагается построение монологического высказывания, которое должно включать рассказ не только о составе семьи, но и о роли правильных семейных отношений. Так достигается сразу несколько образовательных целей: делается акцент на значимых для человека духовных ценностях; устанавливаются важные нравственные ориентиры; а также определяется логика построения устного высказывания, расширяется запас содержательно ёмких готовых единиц в словарном запасе инофонов.

Пословицы и поговорки можно привлекать в качестве иллюстра­тивного материала при изучении вопросов грамматики, тем самым тоже обеспечивая выполнение нескольких образовательных задач. Например, при систематизации знаний о типах склонения имён существительных в русском языке мы используем в качестве дидактического материала пословицы, в которых одно и то же слово следует использовать в формах разных чисел и падежей: *Умную (****речь****) хорошо и слушать*; *Не верь чужим (****речь****), верь своим очам*; *(****Речь****) как мед, а дела как полынь*; *Осла знать по ушам, медведя по когтям, а дурака по (****речь****)*; *В долгих (****речь****) и короткого толку нет*; *Людских (****речь****) не переслушаешь*; *Глупые (****речь****) – что пыль на ветру*. Аналогичные подборки со словами *книга, слово*, *язык* позволяют не только повторять парадигмы разных типов склонения, но и расширять паремический запас студентов, необходимый для обогащения речи, а также накапливать учебные материалы для будущей профессиональной деятельности.

Заметим, что студенты из Туркменистана относятся к фразеологи­ческому материалу с неизменным интересом, особенно к тем пластам знаний конкретно-исторического и специфически национального харак­тера, которые составляют этнокультурное содержание ФЕ. Они пытаются найти фразеологические соответствия в родном языке, с готовностью стремятся расшифровать их изначальные смыслы. Это означает, что и на первом курсе обучающиеся в определённой мере готовы не только к восприятию русских фразеологизмов, но и к работе с ними как с единицами лингвокультуры.

Например, обсуждение темы «Рассказывая о себе…» предполагает характеристику лица, описание его внешности, поведения и т. п. Здесь, на наш взгляд, уместным было привлечение простейших структурных типов фразеологизмов – устойчивых сравнений. В них запечатлена характерная для конкретной лингвокультурной общности система образов-эталонов, пришедших еще из глубокой древности. Объектами устойчивых сравнений в каждом языке обычно выступают номинации природных реалий: растений, животных, небесных светил и т. п. В частности, при характерис­тике деталей внешности или отдельных черт и внутренних качеств человека могут использоваться сравнения *стройная* ***как газель /*** ***как лань***, *сильный/здоровый* ***как бык***, *тихий* ***как мышь***,*гибкий* ***как змея***, *хитрый* ***как лиса***,*храбрый* ***как лев***. Значения таких компаративных ФЕ студенты-туркмены легко определяют после перевода номинаций объектов сравнения, так как эти ФЕ известны в их родном языке, совпадают с русским языком по коннотативным признакам. Однако в русском языке есть сравнения, отмеченные этнокультурной спецификой: *волосы* ***как лён***(мягкие или светлые);***как у пуделя*** (кудрявые); *глаза* ***как васильки*** (голубые); *стройная* ***как береза***; *толстый* ***как свинья***, *крепкий* ***как дуб / как медведь,*** *выносливый* ***как верблюд***; *преданный* ***как собака***, *шея как у****лебедя***, *красива* ***как солнце*** и др. Они по разным причинам требуют дополнительного толкования.

В структуре ФЕ *волосы* ***как лён***(мягкие или светлые); *шея* ***как у лебедя*** (грациозно изогнутая), *крепкий* ***как дуб***, *стройная* ***как береза*** выступают номинации объектов сравнения (*береза, дуб*, *лён*, *васильки*), неизвестных студентам-инофонам. Смысл ФЕ стал доступен студентам только после семантизации названных слов с помощью иллюстраций. Одновременно словарный запас обучающихся обогатился специфической лексикой. Объясняя образ, который положен в основу фразеологизма, мы знакомим иностранных учащихся с русской культурой.

В ряде случаев смысл компаративных фразеологизмов оказывается вполне понятен студентам, но из-за особенностей называемых культурных реалий всё равно требуется комментарий. Так, в русском языке выражение *преданный* ***как собака/пёс***имеет в целом позитивную оценку; сравнение кудрявого человека с пуделем тоже допускается, хотя имеет коннотацию некоторой иронии. В туркменской же культуре сравнение с собакой воспринимается как глубокое оскорбление. Кстати, по этой причине нужно обратить внимание и на фразеологизм *грязный* ***как поросенок***, который используется в шуточной характеристике ребёнка или человека вообще в русском языке с коннотацией снисходительности. В туркменском языке такие выражения недопустимы, потому что свиньяи собака – это грязные животные и сравнение с ними крайне оскорбительно.

В результате поиска туркменских соответствий к выражениям *шея* ***как у лебедя***(или ***лебединая*** *шея*), *красива* ***как солнце*** оказалось, что шея грациозной женщины у туркмен может сравниваться с шеей верблюдицы, а лицо красавицы – с луной. Некоторые студенты даже смогли объяснить, что в первом случае сравнение возникло на основе легенды о чудесной Белой Верблюдице. Второе сравнение связано с древними верованиями тюркских народов, у которых был широко распространен культ Луны. Так выявляется этнокультурная обусловленность фразеологизмов.

Обязательным этапом работы с ФЕ является их семантизация. Это сложный процесс, потому что смысл фразеологизма обусловлен не просто названной в нем реалией, но особой ситуацией или свернутым контекстом. Поэтому способы семантизации ФЕ не только разнообразны, но еще и комплексны. Здесь возможно использование синонимичных слов, и/или развернутое толкование ФЕ на русском языке с использованием примеров из жизни, и/или введение фразеологизмов в контекст, и/или исполь­зование визуальной наглядности; и/или этимологизация ФЕ и др. В каждом случае работа по фразеологии вовсе не является самоцелью, но может сопутствовать решению других учебных задач. Например, при обсуждении темы «Моя будущая профессия» предлагается из заданного списка ФЕ и их лексических синонимов выбрать фразеологические обозначения качеств характера, которые должны быть присущи преподавателю: ***писаный красавец****– привлекательный, красивый*; *у****него ума палата –*** *умный;* ***он звёзд с неба не хватает****– скромный*; *у****него всё горит в руках****– трудолюбивый*; *у****него язык без костей****– болтливый*; *у****него всё валится из рук****– растерянный*;***он не бросает слов на ветер****– обязательный*. Первостепенное значение для формирования когнитивной компетенции обучающихся имеет именно представление о профессио­нальных качествах человека, но усвоение их образного обозначения обеспечивает и развитие коммуникативной компетенции.

Фразеологизмы должны не только вводиться в русскую речь иностранных студентов, но и закрепляться в ней. Подчеркнём, что эта работа сопровождает все виды учебной деятельности на РКИ (чтение, говорение, аудирование и письмо), поэтому формы и способы закрепления и активизации ФЕ в речи могут включать в себя выявление ФЕ в тексте, письменный подбор лексических и фразеологических синонимов или антонимов, составление рассказа с использованием ФЕ заданной тематики, употребление ФЕ с нужным значением в соответствии с ситуацией и др. Например, при изучении возвратного местоимения для заучивания фразеологизмов с соответствующим компонентом в структуре уместно предложить выбрать их из заданного списка (*не бери всё на себя*, *не выходи из себя*; *возьми на себя смелость*, *не выводи меня из себя*)и использовать с учетом ситуации как совет товарищу, который 1) нервничает и раздра­жается из-за пустяков; 2) пристает с глупыми вопросами; 3) никому не доверяет и пытается все сделать сам; 4) не решается заговорить с девушкой, которая ему симпатична.

Усвоение фразеологии русского языка – особый показатель языковой и коммуникативной компетенции и одна из необходимых задач, которую призван реализовать учебный курс «Русский язык как иностранный».

Список использованной литературы

1. Алефиренко, Н. Ф. Фразеология и паремиология : учеб. пособие для бакалавр. уровня филол. образования / Н. Ф. Алефиренко, Н. Н. Семененко. – М. : Флинта : Наука, 2009. – 344 с.

2. Халупо, О. И. Языковая культура и лингвокультурная компетенция / О. И. Халупо // Вестн. Челябин. ун-та. – 2011. – № 3 (218). Филология. Искусствоведение. Вып. 50. – С. 152–155.

# Н. Е. Никитина (*г. Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина*) Лингводидактический аспект развития техники чтения на занятиях РКИ

Чтение представляет собой рецептивный вид речевой деятельности, который является составной частью коммуникативной деятельности человека. Формирование навыка чтения составляет одну из основных задач процесса обучения РКИ на всех его этапах.

Под техникой чтения понимают «умение воспроизвести и правильно понять слова в предложении» [2]. Автоматизация этого навыка в процессе обучения иностранному языку способствует развитию и закреплению технологии извлечения информации [2].

На занятиях РКИ необходимо постоянно вести работу по увеличе­нию воспринимаемых единиц – от слов и словосочетаний к предложениям и текстам. При этом важно отрабатывать как правильное прочтение слов, так и темп, интонацию, ударение. Предлагаем комплекс упражнений, систе­матическое выполнение которых позволит улучшить технику чтения у студентов-инофонов.

Уровень слова

1. Найти на странице слова, начинающиеся на определённую букву или буквосочетание.

2. Найти на странице все случаи упоминания определённого слова.

3. Найти слова в строке букв:

*ывомлптщ****машина****иаовтщфж****лекция****отвпщтмявтл****общежитие****лх*

4. Прочитать слова справа налево, снизу вверх, по направлениям.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| ←  *т е т и с р е в и н у*  *ь л е т а в а д о п е р п*  *р о с с е ф о р п*  *я и р о т и д у а*  *т е т ь л у к а ф* | *н*  *е*  *м*  *а*  *з*  *к*  *↑ э* | *т*  *а*  *н*  *а*  *к*  *е*  *д* | *т*  *ё*  *ч*  *а*  *з* | *я*  *и*  *с*  *с*  *е*  *с* | *а*  *р*  *д*  *е*  *ф*  *а*  *к* |

5. Прочитать слова, располагая буквы от самой маленькой к самой большой и наоборот.

*АЁРБЗЕ* (берёза)

6. Составить слово из букв или из слогов.

*ОРДОГ* (город) *ЛЁТ МО СА* (самолёт)

7. Найти слово в матрице букв (филворд, венгерский кроссворд, кроссворд «Буквопад»).

8. Вставить пропущенные буквы в словах.

*Л\_стни\_а, ком\_ат\_*, *ком\_ью\_ер*, *м\_газ\_н, экск\_рс\_я.*

Подобные упражнения способствуют внутреннему анализу целого слова, поскольку его первые и последние буквы соотносятся в едином зрительном образе.

Уровень предложения

На этом уровне действенной представляется работа по коррек­тировке деформированных предложений в следующих упражнениях.

1. Расставить слова в предложении по порядку.

*Забили в футболисты мяч ворота.*

2. Заполнить пропуски в предложениях.

*Мама читает интересную … . Бабушка испекла вкусный … . В аквариуме плавают … .*

3. Распространить предложения.

*Светит солнце. (В чистом небе ярко светит весеннее солнце.)*

4. Соединить части предложения.

*На опушке леса играли в снежки.*

*Дети весь день злая собака.*

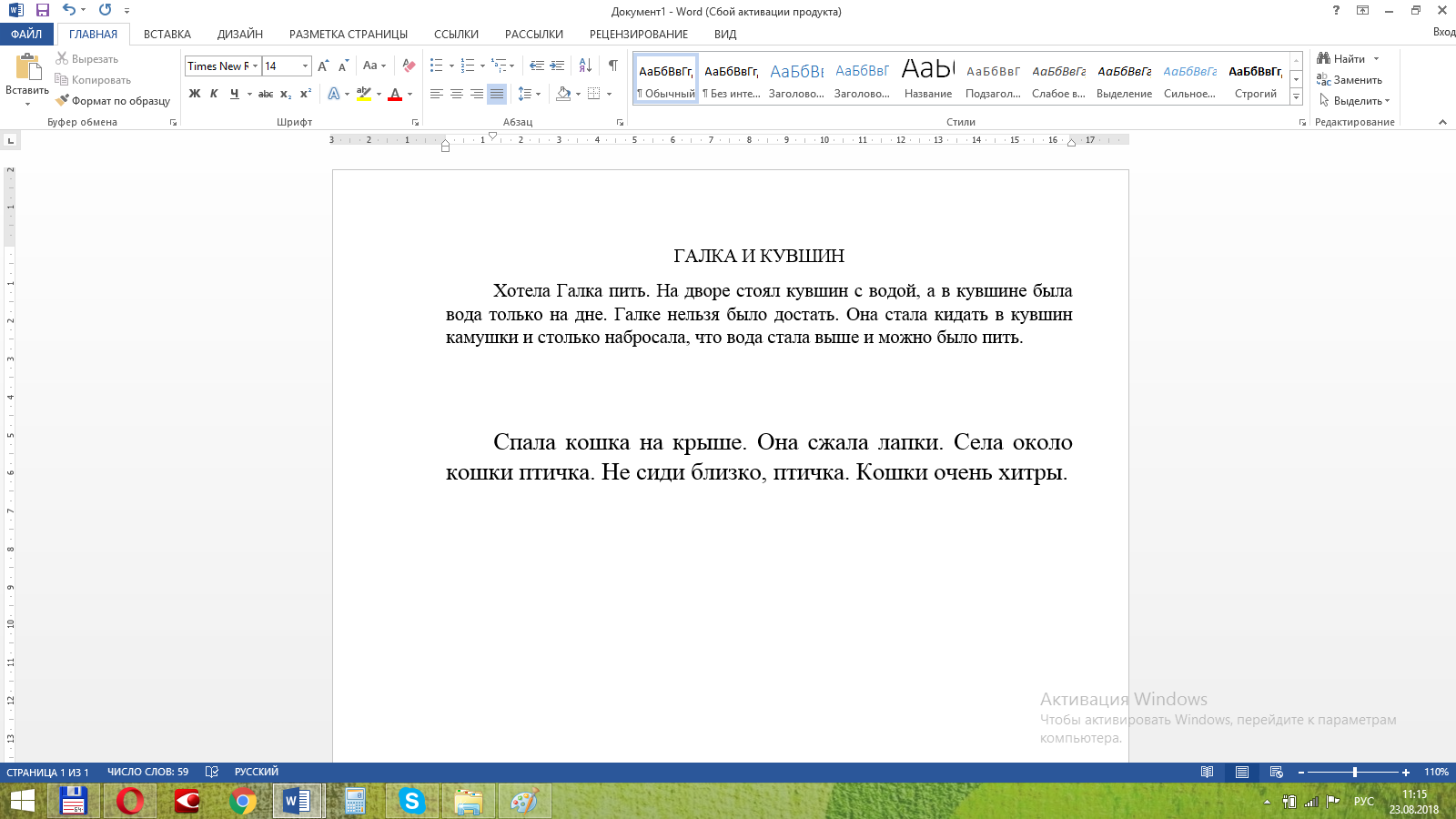
*Во дворе лает расцвели подснежники.*

В процессе выполнения этих упражнений учащиеся вынуждены забегать глазами вперед и обращать внимание на соседние слова, что типично для хорошо сформированного навыка чтения [1].

Уровень текста

Развитию техники чтения также помогают приемы «нестандартного» чтения небольших по объему текстов. Для этой цели можно использовать притчи или другие художественные произведения малых жанров. В качестве примера обратимся к рассказу Л. Н. Толстого «Спала кошка на крыше».

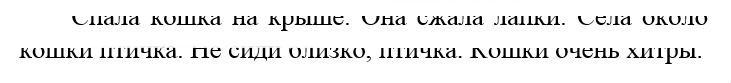
1. Чтение перевернутого текста.Это упражнение способствует формированию в памяти целостных эталонов букв, а также развитию умения сочетать побуквенный анализ со смысловым прогнозированием окончания слов [1].



2. Слитное чтение (текст написан без пробелов и знаков препинания) – прочитать раздельно.

*СпалакошканакрышеОнасжалалапкиСелаоколокошкиптичкаНесидиблизкоптичкаКошкиоченьхитры.*

3. Прочитать текст по верхней или нижней части букв.



4. Прочитать текст с конца в начало.

*.ыртих ьнечо икшоК .акчитп ,окзилб идис еН .акчитп икшок олоко алеС .икпал алажс анО .ешырк ан акшок алапС*

5. Прочитать текст, напечатанный с использованием верхнего и нижнего регистров.

*Спала кОШкА НА крЫше. Она сжала лаПкИ. СеЛА около кошки птиЧка. Не СиДИ блиЗкО, пТИЧКа. КОШки оЧЕНь хитРЫ.*

6. Прочитать текст с перемешанными буквами.

*Сплаа кошка на кшыре. Она сжлаа лкпаи. Слеа олоко кшкои пктчиа. Не сдии бзлико, пкитча. Кокши очнеь хтиры.*

7. Восстановить пропущенные слова. Отличное упражнение на развитие словесно-логической памяти.

*Спала кошка на крыше. \_\_\_\_\_\_ сжала лапки. Села около \_\_\_\_\_\_ птичка. Не сиди близко, \_\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_\_ очень хитры.*

Эти и другие преобразования текста могут быть выполнены с использованием возможностей таких сайтов, как uptosmart.com/magic-letter, taxor.ru/tools/shuffle, mrtranslate.ru/tools и др.

Многие из предложенных приемов активно используются авторами изданий, направленных на развитие и закрепление навыка чтения у учащихся начальной школы. На наш взгляд, одним из наиболее разнообразных по содержанию материала является пособие Е. Н. Михед «Я учусь читать» (2016–2017).

Таким образом, работа по развитию техники чтения на занятиях РКИ формирует у студентов-инофонов навык эффективного извлечения информации, осуществления коммуникации, что способствует их успешному обучению.

Список использованной литературы

1. Ударцева, Е. В. Смысловое чтение, работа с текстом [Электронный ресурс] / Е. В. Ударцева. – Режим доступа: https://portalpedagoga.ru/servisy/publik/publ?id= 13823. – Дата доступа: 02.02.2018.

2. Цыганова, О. Н. Эффективные приемы и методы обучения чтению [Электронный ресурс] / О. Н. Цыганова. – Режим доступа: http://tsyganova.74325s017. edusite.ru/p9aa1.html. – Дата доступа: 02.02.2018.

# О. Б. Переход (*г. Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина*) Система идеологической и воспитательной работы на кафедре общего и русского языкознания

Идеологическая и воспитательная работа (ИВР) наряду с другими видами деятельности кафедры общего и русского языкознания БрГУ имени А. С. Пушкина (учебно-методической, научно-исследовательской, международным сотрудничеством) является приоритетным направлением работы. Наша задача состоит не только в профессиональной подготовке конкурентоспособных специалистов, но и в воспитании молодых людей настоящими патриотами, в создании условий для всестороннего развития личности студентов, формирования у них высоких духовно-нравственных ценностей; в содействии реализации студентами их творческих способнос­тей. На это направлены усилия преподавателей кафедры как во время учебных занятияй, так и во внеаудиторной работе. Следует отметить, что высоким воспитательным потенциалом обладает отрасль нашего научного знания – филологические науки, в т. ч. языкознание.

В организации ИВР кафедра руководствуется основными положе­ниями республиканских нормативных документов в области высшего образования и молодежной политики, а также локальными нормативными правовыми актами (Кодекс РБ об образовании, Концепция и Программа непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи; СТУ 8.5.1-05-2016 «Идеологическая и воспитательная работа с обучающимися», Программа воспитания студенческой молодежи в БрГУ имени А. С. Пушкина (на 2016–2020 гг.), планы работы кафедры, факультета, университета).

ИВР, проводимая кафедрой, может быть охарактеризована как планомерная, системная, разновекторная и разноуровневая.Уровни воспитательной работы: индивидуальная работа со студентами; проведе­ние мероприятий в студенческой группе; организация/участие в подготов­ке, проведении факультетских, межфакультетских и университетских мероприятий; участие в республиканских и международных мероприятиях воспитательного, творческого характера).

***Планирование ИВР***, координация планов работы (от индивидуаль­ного плана работы преподавателя до планов работы кафедры, факультета и университета), определение субъектов, с которыми взаимодействует кафедра в организации ИВР (студенческий актив факультета и универ­ситета, отдел воспитательной работы с молодёжью, студенческий клуб, профком студентов и т. д.) – начальный, но важный этап в осуществлении данного вида деятельности кафедры. На заседаниях кафедры вопросы организации ИВР, её формы и содержание рассматриваются постоянно, и не только в разрезе подведения итогов работы за год. Вопрос «О состоянии идеологической и воспитательной работы на кафедре» – ежегодный плановый вопрос на заседании кафедры.

***Разновекторность ИВР*** кафедры проявляется в том, что её содер­жание нацелено на реализацию основных направлений университетской Программы воспитания студенческой молодежи на 2016–2020 годы.

***Профессиональное воспитание*** студентов рассматривается как главное направление работы. Поддержание и развитие интереса к избранной профессии ставится во главу угла при реализации учебных программ дисциплин, закрепленных за кафедрой, и в организации внеаудиторной работы. Перечислим только некоторые мероприятия последних лет: ежегодный открытый университетский конкурс «Грамотей», интеллектуальная игра «Что в имени тебе моем?», брейн-ринг «Во славу славянского слова», литературные гостиные «Пушкин и Беларусь», «Сила слова: от Гомера до наших дней» с участием брестского поэта Василия Баннова, «Нескучная филология» (совместно с сотрудни­ками областной библиотеки имени М. Горького), познавательно-развле­кательная программа «Вокруг филологии» в рамках диалектологической практики, викторина по сказкам А. С. Пушкина «Что за прелесть эти сказки», конкурсы мультимедийных проектов студентов «От рукописи до Интернета (к 500-летию белорусского книгопечатания)», «Выдающиеся филологи-слависты», «Герои произведений А. С. Пушкина в кино», конкурс выразительного чтения для иностранных обучающихся «К микрофону», встречи с иностранными студентами-выпускниками профориентационной направленности «Я – выпускник филфака БрГУ имени А. С. Пушкина» и «На пороге профессиональной жизни», тема­тический видеолекторий «Личность в культуре, литературе, языке» и др.

Жизнь в информационно насыщенном обществе требует от молодых людей внимания к средствам передачи речи на письме. Цель универ­ситетского конкурса «Грамотей» (инициатор – доцент Г. В. Писарук) заключается в стимулировании интереса студентов и школьников к вопросам языка и культуры письменной речи; в активизации лингвистических знаний, умений, навыков студентов разных факультетов университета; в повышении уровня их общей филологической культуры. Конкурс выразительного чтения «К микрофону» (организатор – доцент Л. А. Годуйко) способствует формированию таких профессиональных навыков, как выразительность речи, умение держаться перед публикой, понимать содержание текста, передавать его интонационно, использовать невербальные средства. Такая новая форма работы, каквстречи-прощания с иностранными студентами-выпускниками факультета, стала важной и для студентов, и для преподавателей кафедры. Есть возможность увидеть личностный и профессиональный рост студентов, отметить лучших среди них, высказать слова благодарности, провести рефлексию, получить обратную связь о результатах нашего труда. Эти встречи активно обсуждаются в туркменском интернет-сообществе, выходят на «живую» связь родители, выкладываются фотографии. Это важно для профориен­тационной работы, популяризации факультета и университета.

***Идеологическое***, ***гражданское и патриотическое воспитание*** студентов осуществляется в ходе учебного процесса, на лекционных и практических занятиях по всем дисциплинам лингвистического и историко-лингвистического циклов. Значительные воспитательные возможности заложены в содержании дисциплин, закрепленных за кафедрой:«Стилистика и культура речи», «Риторика», «Лингвистический анализ художественного текста», «Современный русский язык», «История языка», «История русского литературного языка», «Социолингвистика», «Лингвокультурология», «Русский язык как иностранный» и др. Росту общественного самосознания студентов, их социальной активности содействует подготовка и проведение знаковых мероприятий кафедры: открытый университетский конкурс «Мастер слова» (в 2018 году конкурс проводился в 13-й раз), конкурс ораторов среди студентов-иностранцев «Учусь красноречию» (в 2018 году – 6-й конкурс), межфакультетские дни славянской письменности (имеют уже более чем пятнадцатилетнюю историю, инициатор – доцент С. А. Королевич), межфакультетский творческий конкурс «Нам не дано предугадать, как слово наше отзовется…», посвященный памяти первого Героя Республики Беларусь – летчика В. Н. Карвата (организатор – старший преподаватель Г. А. Ве-ремеюк). Преподаватели кафедры Г. В. Писарук, Л. А. Годуйко, Л. Н. Гри-цук ежегодно готовят студентов к участию в престижном Международном конкурсе ораторского мастерства «Цицероний» (Академия МВД, г. Минск). Победители конкурса последних двух лет – Мария Дудар (географический факультет) – 3-е место, Дмитрий Туцкий (психолого-педагогический факультет) – диплом лауреата; Александра Гусева (факультет иностранных языков) – 3-е место; Анастасия Приведенец (физико-математический факультет), Владислав Мещанчук (юридический факультет) – финалисты, призеры конкурса.

Кафедра придает большое значение краеведческой работе: это зна-комство студентов с историческим и культурным наследием республики, нашего региона в ходе экскурсионных поездок, диалек­тологических прак-тик (только за последние годы кафедрой организован ряд поездок: Грод-но – агротуристический комплекс «Коробчицы», Лида – Лидский замок – стеклозавод «Нёман» в Березовке, Мир – Несвиж, музей Наполеона Орды в Вороцевичах и Школа бондарства в Иваново, музей «Бездежский фартушок» и Мотольский музей народного творчества; ежегодный пеший поход и семинар-практикум в рамках курса РКИ «Культурное наследие Беларуси: Немцевичи» (д. Скоки Брестского района) – организатор А. А. Посохин. Уверены, эти мероприятия способствуют формированию активной гражданской позиции студентов, пробуждают чувство гордости за историю и культуру Беларуси и Брестчины, а у иностранных студентов – повышают интерес к стране изучаемого языка.

***Духовно-нравственное*** и ***эстетическое воспитание*** студенческой молодежи основывается на общечеловеческих, гуманистических ценнос­тях, культурных и духовных традициях народа, интересах отдельной личности и общества в целом. На это нацелена серия мероприятий кафедры: межфакультетские дни молодежного творчества «Наш Пушкин», интеллектуальный конкурс «Коды культуры Беларуси», литературно-музыкальная композиция «В начале было Слово…» (в рамках Программы сотрудничества с Белорусской Православной Церковью), университетский конкурс иностранных обучающихся в социальной сети «Вконтакте» «Мир моих увлечений» (организатор – доцент О. А. Фель­кина), цикл бесед «Люди и поступки: доброта в современном обществе» (организатор – старший преподаватель О. А. Корабо) и др. Каждое из организу­емых кафедрой мероприятий воспитательного и образовательного характера направлено на приобщение студентов к духовным ценностям, на развитие эстетического вкуса.

Преподаватели кафедры стараются работать так, чтобы студенты были не только объектами, но и активными субъектами воспитательного процесса, чтобы через кафедральные мероприятия они получали опыт работы в коллективе учеников, познакомились с практическими методами и формами ИВР, т. е. на практике, в конкретных делах обучаем их методике воспитательной работы (проводим консультации, отборочные туры, репетиции, помогаем писать сценарии, готовить презентации, информацию на сайт университета).

***Поликультурное воспитание*** студентов занимает особое место в ИВР кафедры. При обучении и воспитании в многонациональном университете остро стоят задачи формирования личности, обладающей целостным мировоззрением, развитым лингвистическим, географическим, правовым, художественно-эстетическим сознанием, соблюдающей и уважающей правила и нормы, определённые данным сообществом. В работе с иностранными студентами одной из важных задач, в которую включилась кафедра, стало создание системы педагогического сопровож­дения участников процесса интернационализации высшей школы.

Своебразным пиком комплексной, разновекторной работы с иностранными студентами стал университетский фестиваль иностран­ных обучающихся, инициированный нашей кафедрой в 2011 году. Фестиваль укрепил в иностранных обучающихся желание проявить себя, оказаться в лидерах. Цель фестиваля можно сформулировать следующим образом: способствовать самореализации иностранных обучающихся университета в разных видах деятельности, создать для них ситуацию успеха. Именно благодаря фестивальному движению получила развитие инициатива иностранных обучающихся: студенты-иностранцы стали членами органов студенческого самоуправления, проявили себя в универ­ситетском фестивале для первокурсников «Арт-сессия», в Республи­канском фестивале творчества иностранных студентов учреждений высшего образования «F.–ART.BY». Кафедра общего и русского языкознания также отмечена дипломом этого фестиваля в номинации «Лучший материал по обобщению опыта поликультурного образования студенческой моло­дежи», а методическая разработка «Ситуация успеха: из опыта проведения фестиваля иностранных студентов» (совместно со студен­ческим клубом) стала победителем в конкурсе инновационных проектов и информационно-методических материалов «Наше время – инициатива». В 2017 году кафедра удостоена диплома Международного (заочного) конкурса педагогических проектов популяризации русского языка и образования на русском языке (номинация «Русский язык как иностранный»). На конкурс был представлен проект «Университетский конкурс ораторского мастерства иностранных студентов “Учусь красноречию”».

Опыт воспитательной работы кафедры обобщается в публикациях профессорско-преподавательского состава в отечественных и зарубежных изданиях. Перечислим только некоторые из этих работ: *Переход О. Б.* Из опыта работы кафедры по организации учебной и воспитательной работы с иностранными студентами // Мова, історія, культура у лінгвакомунікативному просторі : сб. наук. праць / В. Б. Звагельский. Суми : СумДУ, 2014. Вип. 1; *Фелькина О. А.*Интеллектуальная игра как форма внеклассной работы по филологическим дисциплинам // Рус. яз. и лит-ра. 2006. № 4; *Годуйко Л. А., Переход О. Б.* Риторический конкурс «Учусь красноречию» // Совершенствование воспитательной системы многона­ционального вуза: теория и практика : материалы II Междунар. науч.-практ. конф., Москва, РУДН, 23–25 мая 2012 г. / науч. ред. Л. С. Астафьева. М. : РУДН, 2012; *Годуйко Л. А., Писарук Г. В.* Учимся живому слову // Рус. яз. и лит-ра. 2015. № 5; *Годуйко Л. А.,* *Переход О. Б.* Фестиваль иностранных обучающихся: ситуация успеха // Воспитательная система многонациональных вузов: состояние и перспективы : материалы 1-й Междунар. науч.-практ. конф. / науч. ред. Л. С. Астафьева. М. : РУДН, 2014; *Корабо О. А.* Изучение текстов краеведческой тематики на занятиях по РКИ / О. А. Корабо // Актуальнi проблеми навчання iноземних студентiв на сучасному етапi : матерiали мiжнар. наук.-практ. семiнару, м. Суми, 28–29 лют. 2012 р. Суми : Сум. держ. ун-т, 2012 и др.

Обновлен интерфейс страницы кафедры на сайте университета, на которой широко отражена именно воспитательная деятельность ППС (информация, фотографии, презентации различных мероприятий).

Однако говорить только об успехах в поликультуном воспитании и белорусских, и иностранных обучающихся было бы не совсем верно. Несмотря на усилия, прилагаемые кафедрой, другими участниками образовательного процесса, остается нерешенным целый ряд проблем. Это – низкий уровень общекультурных компетенций части студентов, в т. ч. и выпускников университета; сниженная социальная ответственность, которая проявляется и в качестве выполнения заданий в учебной и профессиональной подготовке, и в соблюдении установлен­ных норм и правил поведения в многонациональном вузе. Критерием оценки эффективности поликультурного воспитания является степень включенности в различные типичные для студенческой аудитории виды деятельности (общественной, научной, творческой, спортивной и др.). Недостаточность общей культуры влечет проблемы, возникающие в межличностной коммуникации студентов, конфликты интересов, нередко параллельное существование иностранных и белорусских студентов в учебных группах. ППС кафедры, особенно кураторы в группах иностранных студентов (в 2016 году А. Ю. Яницкая, М. О. Тригук, Е. А. Зуева, в 2017 году С. А. Королевич, О. А. Корабо, в 2018-м С. А. Королевич, О. А. Корабо, Н. Е. Никитина), часто стараются работать на опережение. Все мы, видя возникающие конфликтные ситуации, проводим личные беседы, убеждаем, утешаем, оказываем помощь, иногда и материальную, приглашаем иностранных студентов к себе домой – словом, стараемся поддержать в сложных ситуациях. Этому способствует высокий уровень педагогической компетентности преподавателей кафед­ры, наш опыт работы в сфере воспитания студенческой молодёжи.

Таким образом, кафедра общего и русского языкознания накапливает опыт работы с иностранными студентами. Решая теоретические и практические проблемы, возникающие в ходе научно-педагогической деятельности, ППС кафедры активно участвует в решении задач развития и совершенствования воспитывающего поликультурного пространства университета.

# Г. В. Писарук (*г. Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина*) Формирование системного мышления учащихся на уроках русского языка

Формирование у учащихся систематизированного представления о мире, обществе и человеке заявлено образовательным стандартом «Общее среднее образование. Основные нормативы и требования» [3, с. 14]. Учёные утверждают, что системное мышление, которое характе­ризуется целостным восприятием предметов и явлений с учётом их связей между собой, не даётся человеку с рождением, оно формируется в течение всей его жизнедеятельности, в т. ч. и в школе на уроках русского языка. Противоположностью системного мышления является предметное мышление, которое предполагает рассматривание каждого объекта в отдельности без учета связей, существующих между ними.

Методический принцип системности является одним из лингвисти­ческих принципов обучения русскому языку [2, с. 49]. Обозначим несколько направлений, в которых может вестись работа по формирова­нию у школьников системного мышления на уроках русского языка.

1. Как известно, язык – развивающаяся система знаков, возникшая в обществе, неразрывно связанная с мышлением человека, служащая для выражения сообщений об окружающем его мире и для целей коммуникации.

В данном случае система – это не просто множество элементов, находящихся в отношениях и образующих определённую целостность, единство или определённый порядок, основанный на планомерном расположении и взаимной связи частей чего-либо. Система в языке – это его устройство, структура, представляющая собой единство взаимно связанных частей [4, с. 99].

В связи с этим в практике работы со школьниками с целью формирования у них системного мышления важнейшее значение имеет опора на систематизирующую функцию учебника по русскому языку [2, с. 60]. Во-первых, сама лингвистическая теория, отражённая в учеб­нике, содержит общие сведения о системе языка, образуемой взаимо­связанными и взаимообусловленными элементами, что позволяет осознать сущность языка как функционирующей системы. Во-вторых, системное мышление формируется при условии выработки у школьников умений кодировать и декодировать предлагаемую учебниками лингвистическую информацию. Неслучайно в современных учебниках по русскому языку активно использована так называемая «системопроявляющая» визуальная наглядность: таблицы, схемы, алгоритмы и т. п. Особенно наполнены такой наглядностью учебники по русскому языку для 10–11 классов.

Кроме того, школьников следует учить самостоятельно кодировать получаемую на уроках лингвистическую информацию, не отражённую в учебнике системно. Например, изучая слово как лингвистическую единицу, можно предложить учащимся найти форму представления того, с каких сторон изучается слово. Опыт работы с учащимися подсказывает, что это может быть таблица с соответствующими графами или схема «Солнце с лучами»: звуковая сторона, смысловая сторона, правописание, строение, образование и т. п.). Учебный материал «Части речи», «Способы осложнения простого предложения» учащиеся могут закодировать в виде кластера.

2. Система обеспечивает своим отдельным частям многовариантное взаимодействие друг с другом. Функционирование системы в большей мере зависит не от самих элементов, а от образа их взаимодействия. Эти взаимодействия не всегда являются очевидными, они нередко скрыты. При формировании системного мышления учащихся стоит задача научить школьников видеть и учитывать эти взаимодействия.

Например, важным для системного описания языка является выделе­ние двух основных (универсальных) типов отношений между языковыми единицами – парадигматических и синтагматических. Традиционно в школьной практике достаточно много внимания уделяется системным отношениям в лексике – синонимии, антонимии, омонимии. Но не всегда эти явления рассматриваются на других уровнях языка. Между тем действующие учебники по русскому языку содержат такие материалы о синонимии и антонимии на уровне словообразования: синонимии приставок (6 класс, упр. 99) и суффиксов (6 класс, упр. 112), омонимии корней (6 класс, упр. 84, 85, 86, 146). Много материалов и по синонимии синтакси­ческих конструкций в программе 8–9 и 11 классов. К сожалению, в практике работы с учащимися учителя-языковеды не всегда на эти вопросы обращают достаточно внимания.

3. Системное мышление помогает увидеть процесс развития реальности, поскольку любая система предполагает существование во времени – в настоящем, прошлом и будущем.

В школьном учебнике отсутствуют исторические справки, так как он дает только обязательный для усвоения материал. Однако, объясняя то или иное языковое явление, учитель по возможности должен стараться раскрыть его взаимосвязь с другими языковыми процессами. Наглядным материалом для исторического комментирования являются реликтовые формы и различные случаи отклонения от типичных форм современного языка.

Представление учащимся языка как развивающегося явления «пронизывает» практически все изучаемые разделы – «Фонетику», «Лексику», «Словообразование», «Морфологию».

4. В числе оптимальных и эффективных подходов, определяющих теоретическую и методическую базу обучения языку в современной школе, назван подход системно-функциональный, который заменил ранее действовавший системно-описательный. Системно-функциональный под­ход предполагает усвоение системы русского языка, единиц разного уровня с точки зрения значения, строения и назначения в речи [1, с. 6].

5. В современной лингвистической науке установилось представ­ление о языке как двусторонней коммуникативной системе, в которой одной из её сторон является система языковых единиц, а другой – речь как реализация единиц языка в различных видах речевой деятельности. Следовательно, объектом современного языкового образования на II сту­пени является не только язык, но и речь: учащиеся в процессе изучения русского языка должны не только осознать структуру языковой системы и предназначенность составляющих её языковых средств (языковой аспект), но также особенности использования их в различных видах речевой деятельности в соответствии с целями и задачами общения (речевой и коммуникативный аспекты) [1, с. 3].

6. С целью формирования системного мышления учащихся на практическом уровне можно считать эффективным метод постановки перед учащимися интеллектуально-речевых заданий. Задания формули­руются таким образом, чтобы формирование учебно-языковых и коммуникативных умений сочеталось с интенсивной речемыслительной деятельностью. Например, решая орфографические задачи, учащиеся составляют алгоритм правописных действий; при выполнении комплекс­ных упражнений (сочетающих задания разных языковых уровней) определяют последовательность выполнения заданий; при работе с текстом формулируют вопросы на осмысление его содержания и др. Такие задания смещают акцент с различных видов механических упражнений и тестов на активную мыслительную деятельность учащихся, увеличивают время устной речевой практики каждого учащегося, развивают их логическое и критическое мышление, формируют навыки творческой переработки, анализа и оценки новой информации, повышают познавательную мотивацию, а в конечном счёте интенсифицируют процесс развития целого ряда личностных качеств учащихся, неслучайно эти задания называются «интеллектуально-речевыми»: они одновременно стимулируют и интеллектуальное, и речевое развитие школьников.

Таким образом, традиционный для школы системный подход сего­дня наполняется новым методическим содержанием, в связи с чем система знаний о языке и речи обеспечивает полноценное овладение всеми видами компетенций: языковой, речевой, коммуникативной и лингвокуль-турологической.

Список использованной литературы

1. Концепция учебного предмета «Русский язык» // Рус. яз. в шк. – 2009. – № 7.

2. Литвинко, Ф. М. Методика преподавания русского языка в школе : учеб. пособие / Ф. М. Литвинко. – Минск : Вышэйшая школа, 2015. – 448 с.

3. Образовательный стандарт «Общее среднее образование. Основные нормативы и требования» // Весн. адукацыі. – 2008. – № 12.

4. Словарь русского языка : в 4 т. / под ред. А. П. Евгеньевой. – М. : Рус. яз., 1984.

# Ю. В. Потолков, Чжан Пэйюань (*г. Брест, БрГТУ*) Изучение трудовой деятельности иностранных выпускников БрГТУ как форма профориентационной работы

Одной из форм профориентационной работы является изучение последипломной трудовой деятельности студентов-иностранцев. Вузов­скому преподавателю русского языка, работающему с иностранцами, необходимо иметь представление, насколько эффективными оказались его педагогические усилия и пригодились ли выработанные им языковые навыки студенту-иностранцу в трудовой практике.

Чжан Пэйюань обучалась на экономическом факультете БрГТУ, окончила магистратуру, сдала кандидатские экзамены, готовится посту­пать в аспирантуру. В Китае стала преподавать в вузе. В студен­ческие годы печаталась в поэтических сборниках «И физики, и лирики», выступала с чтением своих стихов в студенческой аудитории. Написала значительную часть книги «Пекин провозглашающий», обращённой к русскоязычным гидам по китайской столице. Однажды, уже в Китае, то есть после учёбы в БрГТУ, ей попалась на глаза изданная в России анкета, связанная с изучением и преподаванием русского языка за границей. Пэйюань ответила на вопросы анкеты и прислала ответы своему преподавателю, т. е. мне, Ю. В. Потолкову.

*– Почему вы решили изучать русский язык в Беларуси?*

*– Изучать иностранные языки за границей в Китае стало тенденцией и традицией. А обучение в Беларуси и России дешевле, чем в других государствах.*

*– Когда вы начали изучать русский язык?*

*– В 2008 году.*

*– Знает ли кто-нибудь в вашей семье или в кругу друзей русский язык?*

*– Мой дедушка знает.*

*– Где вы обучались русскому языку?(Перечислите, пожалуйста: школа, университет, Россия и т. д.)*

*– В БрГТУ (Брестский государственный технический университет).*

*– Как проходило обучение языку?*

*– Каждый день с восьми утра до обеда, 3 урока.*

*– Когда вы стали читать на русском языке, говорить, понимать?*

*– На третьем курсе.*

*– Был ли у вас иностранный (белорусский, российский) преподаватель?*

*– В Беларуси мой преподаватель – Потолков Юрий Васильевич.*

*– Как в Китае вы используете своё знание русского языка?*

*– Я работаю в Силингольском профессиональном университете. Там я провожу занятия по русскому языку: один урок в неделю. Каждая лекция длится 90 минут: два учебных часа по 45 минут; перерыв – 10 минут. За семестр проводится 16 занятий, т. е. 32 часа.*

*– Помогает ли вам знание русского языка в профессиональной деятельности?*

*– Да, помогает. Кроме преподавания русского языка, я ещё работаю переводчиком Силингольского научно-исследовательского института в проекте «Экономический коридор Китай – Монголия – Россия». Занимаюсь подбором и организацией российских студентов для изучения ими китайского языка в нашем университете.*

*– Какова ваша основная работа?*

*– В нашем университете я преподаю предмет «Экономическая лексика».*

*– Какую должность занимаете?*

*– Преподаватель.*

*– Имеете ли вы в своём городе возможность разговаривать с кем-либо на русском? Это студенты? Преподаватели? Знакомые китайцы, знающие русский язык? Иностранцы (русские)?*

*– Да, русские студенты. Мой муж может говорить по-русски. Друзья, которые окончили университеты в Беларуси и России.*

*– Сколько раз ты была в России?*

*– Один раз.*

*– Как трудоустроены ваши однокурсники, изучавшие русский язык?*

*– Большинство однокурсников трудится в университете и в правительстве региона. Один работает переводчиком.*

Ответы, приведенные Чжан Пэйюань, позволяют вузовскому преподавателю русского языка, работающему с иностранцами, сделать некоторые выводы. Первый из них – о решающей роли личной инициативы студента-иностранца во время обучения. В БрГТУ нет подготовки по специальности «русско-китайский переводчик». Но Пэйюань поставила перед собой цель самостоятельно подготовить себя к переводческой деятельности и стать преподавателем вуза. Над осуществлением этих своих планов упорно работает. При этом она не забывает о личной жизни: у неё муж и маленький сын.

Вывод второй – о возможной только в условиях БрГТУ подготовке переводчиков по каждой из изучаемых дисциплин по специальности. Как следует из ответов на вопросы, приведенные выше, Чжан Пэйюань преподаёт в Китае предмет «Экономическая лексика» и в качестве переводчицы включена в значительный экономический проект. То есть Брестский технический университет может помочь заинтересованному студенту приобрести навыки специализированного (по каждой из учебных дисциплин) перевода. Это и делается: кафедра беорусского и руского языков постоянно знакомит иностранцев с профессиональной лексикой.

Вывод третий: изучение трудовой деятельности иностранных выпускников у себя на родине и ознакомление с этой деятельностью нынешних студентов безусловно являются эффективной формой профориентационной работы.

# Т. Н. Рахуба (*г. Брест, БрГТУ*) Особенности изучения русских фразеологизмов в китайской аудитории

Фразеология составляет наиболее яркую и образную часть словаря любого языка, и поэтому знание его фразеологического богатства и неисчерпаемых выразительных средств cтановится неотъемлемой чертой владения тем или иным языком. Изучение фразеологии помогает глубже познать культуру и историю страны изучаемого языка.

Изучение устойчивых единиц языка достаточно сложно. Это связано с тем, что во фразеологии, как ни в каком другом разделе языкознания, отражается национально-культурная семантика языка, т. е. те языковые значения, которые фиксируют и передают от поколения к поколению особенности природы, экономики, общественного устройства, фольклора, художественной литературы, искусства, науки, быта и обычаев народа. Поэтому иностранные студенты должны ознакомиться с национально-культурной семантикой русского языка. Национально-культурная семантика присутствует на всех уровнях языка, но наиболее ярко она проявляется во фразеологии, поскольку фразеологические единицы непосредственно и прямо отражают внеязыковую действительность, являются источником общественно значимой информации.

При работе над фразеологическими единицами с иностранными сту-дентами преподаватель сталкивается с определёнными трудностями. Прежде всего, в нормативных документах до сих пор не определён объём фразеологического минимума для них (в отличие от лексического мини-мума). Отсутствие в учебниках достаточно подробного лингвострано­вед-ческого комментария фразеологическим единицам значительно затрудняет работу над ними и неизбежно вызывает определённые проблемы.

Трудности восприятия русских фразеологизмов иностранными студентами обусловлены тремя основными причинами. Первая заключается в том, что несвободные словосочетания с фиксированным лексическим составом различны по степени семантической спаянности их компонентов. При объяснении семантики фразеологических единиц необходимо обязательно учитывать известное их деление на фразеологические сращения, фразеологические единства и фразеоло­гические сочетания. Наибольшую трудность вызывает толкование фразеологических сращений. Как отмечает В. Ф. Щичко, исследующий проблемы перевода с русского языка на китайский, в т. ч. проблемы перевода фразеологических единиц, можно предлагать их толкование следующими способами: с помощью калькирования, описательного перевода и с помощью функциональных аналогов – *чэнъюй –* в качестве эквивалентов русских идиом [1, с. 171–173]. З. И. Баранова определила *чэнъюй* как «устойчивое фразеологическое словосочетание, которое построено по нормам древнекитайского языка, представляет собой семантически монолитное единство с обобщенно-переносным значением, носит экспрессивный характер, функционально является членом предложения» [2, с. 79].

Так, толкование значения фразеологических сочетаний в большин­стве случаев не представляет особых трудностей *(воздушный замок*, *осиная талия*, *глубокая ночь*, *китайская грамота*, *крутой кипяток*, *гусиная кожа* и др.), компоненты этих словосочетаний объясняются и переводятся дословно, с помощью калькирования либо описательно. При толковании фразеологических единств – фразеологических единиц с более тесной семантической спаянностью компонентов *(держать камень за пазухой, высосать из пальца*, *набрать в рот воды*, *первый блин комом*, *висеть на волоске*, *повесить нос* и др.) – обычно не только объясняется их значение путемперевода отдельных компонентов, но и предлагается описательная передача общего переносного смысла фразеологизма. При толковании фразеологических сращений, значение которых не выводится из значений составляющих компонентов *(бить баклуши*, *очертя голову*, *тянуть канитель*, *задать стрекача* и др.), преподаватель ищет их описательный перевод и предлагает учащимся найти тождественный функциональный эквивалент в китайском языке. Например, следующие русские фразеоло­гические единицы с различной степенью семантической спаянности компонентов могут быть переведены на китайский язык с помощью функционального аналога *чэнъюй*:русск. *не в бровь, а в глаз –* кит. *так уколоть иглой, что сразу выступит кровь* ‘точно что-либо сделать, сказать’; русск. *ни то ни се –* кит. *ни три ни четыре*; *ни осел ни конь*;русск. *держать язык за зубами –* кит. *держать рот закрытым, как запечатанную бутылку*;русск. *положа руку на сердце –* кит. *чистое сердце* ‘чистосердечность, искренность’; русск. *искать иголку в стоге сена –* кит. *искать иголку в море.* Учитывая указанные особенности фразеологических единиц, в учебных пособиях по русскому языку для китайских студентов необходимо представить различные способы их толкования и описания.

Второй причиной, затрудняющей восприятие фразеологизмов иностранными студентами, является то, что у разных народов часто возникают непохожие ассоциации относительно того или иного компонента фразеологических единиц. Так, в русском языке фразеоло­гическая единица *трещит как сорока* означает ‘человек, который болтает без умолку’, *сорока на хвосте принесла –* ‘передать сплетню’; для китайцев же *сорока* – это птица, приносящая счастье, поэтому толкование значения указанных фразеологизмов первоначально вызывает недоумение у студентов. Русские фразеологизмы с компонентом *кот*, *кошка* (особенно черные) обычно имеют негативную окраску: *черная кошка пробежала*, *кошки на душе скребут*, *купить кота в мешке*, *тянуть кота за хвост*, *кот наплакал* и др. У китайцев *кошка* – символ милого, божественного создания, поэтому данные фразеологические единицы невозможно объяснить, сохраняя образность, возможна лишь их общая семантизация, передача смысла описательно либо с помощью функционального аналога.

Третья причина, объясняющая трудность восприятия русских фразеологизмов иностранцами, заключается в том, что многие из фразеологических единиц определяют реалии, актуальные только для нашей страны, могут иметь историческую подоплеку и соответственно не имеют эквивалентов в китайском языке: *во всю ивановскую*, *всю обедню* *испортить*, *без царя в голове*, *грош цена*, *не лыком шит*, *хоть караул кричи, медвежий угол* и др. Поэтому китайцам довольно сложно понять значение некоторых фразеологических единиц: *красный уголок* ‘в советское время помещение, где велась культурно-просветительская работа и находилась атрибутика, присущая коммунистическому строю’; встречающиеся в русской литературе выражения *красный каблук* ‘щеголь, франт’ (красные каблуки в России XVIIIвека считались отличительной приметой щегольского костюма) и *быть под красной шапкой –* ‘служить в солдатах’ (головные уборы солдат в царской России были с красной отделкой).

Отметим, что в китайском языке также существуют устойчивые выражения с компонентом «красный», обозначающие китайские истори­ческие реалии: *лучше красный, чем мертвый –* фраза, прижившаяся во время холодной войны и угрозы применения Советским Союзом ядерного оружия; *носить красную шапочку*,что означает принадлежность к компар­тии и обладание почетным званием. Очевидно, что многие из данных фразеологизмов ушли из активного употребления, устарели, так как исчезли реалии и понятия, которые они обозначали.

Учитывая отмеченные выше особенности фразеологических единиц, являющиеся важными при обучении русскому языку как иностранному, нам представляется методически целесообразным следующий подход к подаче фразеологического материала:

1. Отбор фразеологических единиц должен производиться с учётом практической ценности и частотности их употребления, что необходимо определить «Фразеологическим минимумом».

2. Введение фразеологических единиц должно осуществляться поэтапно и тематически соответствовать материалу, изучаемому на занятиях по русскому языку.

3. Отбор фразеологических единиц необходимо проводить с учётом особенностей будущей специальности студентов.

4. Изучение фразеологических единиц должно базироваться на теоретических знаниях в области фразеологии.

5. При изучении фразеологических единиц следует опираться на сравнительно-сопоставительный способ подачи фразеологического материала, учитывать особенности национально-культурной специфики русской фразеологии. Это позволит выявить различия между культурами народов, провести исторические параллели, сопоставить особенности образного мышления носителей того или иного языка, а также менталитета народов в целом.

Данный подход стимулирует познавательную активность иност-ранных студентов, приводит к более глубокому пониманию структуры неродного языка и вызывает интерес к его истории и культуре.

Считаем, что назрела необходимость создания фразеологического словаря русского языка для иностранных студентов, обучающихся в Беларуси, который должен содержать толкование лексики, трудных грамматических конструкций, изъяснение прямого смысла фразеологи­ческих единиц, их описательный перевод или функциональный аналог, ситуативную характеристику, иллюстративный материал. Такой словарь стал бы учебно-методическим и справочным приложением к имеющимся учебникам русского языка.

Список использованной литературы

1. Щичко, В. Ф. Китайский язык: Теория и практика перевода / В. Д. Щичко. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Вост. кн., 2010. – 224 c.

2. Баранова, З. И. Моделируемые фразеологизмы в китайском языке / З. И. Баранова // Исследования по китайскому языку. – М. : Наука, 2008. – 100 с.

# Я. Г. Самуйлик (*г. Брест. БрГТУ*) Национально-региональный компонент Беларуси при обучении РКИ в техническом вузе (историко-культурный аспект)

Иностранные граждане, изучая русский язык в Брестском государственном техническом университете, находятся в условиях белорусского и национально-регионального социокультурного простран­ства, которое является средой соприкосновения и взаимопроникновения двух восточнославянских цивилизационных культур – белорусской и русской (а также частично западнославянской – польской). Обучение русскому языку в условиях билингвизма приводит к необходимости усиления культуроведческого аспекта, т. е. приобщения иностранных слушателей, студентов, магистрантов и аспирантов к культуре, истории, традициям и обычаям страны и региона пребывания (Республики Беларусь и Брестчины) и страны изучаемого языка (России). Активную деятельность в этом направлении осуществляет педагогический коллектив кафедры белорусского и русского языков, а также отдел довузовской подготовки БрГТУ. При обучении иностранных учащихся русскому языку в учреж-дениях высшего образования нашей республики решается проблема гармоничного сочетания между белорусской (в т. ч. и региональной как её составной частью) и русской культурой и национальной культурой инофона. Лингвокультурологическое взаимо­действие в процессе обучения диктует потребность представления оптимального объёма страно­ведческих, социо- и этнокультурных знаний, ставит проблемы выявления культурного минимума на разных этапах обучения иностранных граждан, единиц представления культуро­ведческого материала.

Язык каждого народа представляет собой живой организм, неразрывно связанный с его историей, культурой, общественной, социально-экономической и научной жизнью. В нём встречаются слова, в которых отражается связь языка и культуры, – культурный компонент семантики языковой единицы. К таким лексическим единицам относятся прежде всего слова-реалии. Реалии – это лексические единицы, которые называют предметы и понятия быта, культуры, исторической эпохи, социального строя, т. е. специфические особенности одного народа, отличие его от других народов. Поэтому изучение социокультурного фона и лексики, отражающей его, представляется необходимым в целях более полного и глубокого понимания оригинала и воспроизведения сведений об этих ценностях в переводе с помощью языка другой (третьей) национальной культуры.

Следует отметить, что в процессе обучения иностранные слушатели, студенты, магистранты и аспиранты сталкиваются с новой языковой, социокультурной и культурологической средой, новыми формами и методами обучения, полной сменой труда и отдыха, непрывычным климатом. Несмотря на проблемы психологической адаптации к условиям жизни и учёбы в новой среде обитания, иностранные учащиеся активно осваивают непривычный для них социум. Можно назвать несколько таких способов освоения. Во-первых, через русскую речь приходят реалии белорусской и региональной культуры в русском звучании посредством текстов страноведческого характера на занятиях русского языка как иностранного («Об истории белорусского края», «О Беларуси», «Проис­хождение названия Белая Русь», «Республика Беларусь на карте мира», «Первые государственные образования на территории Беларуси», «Евфросиния Полоцкая», «Франциск Скорина», «Софийский собор», «Архитектурные памятники Несвижа», «Мирский замок», «Город Брест», «Брестская крепость», «Беловежская пуща», «Дворец Пусловских в Коссово», «Белорусско-американский герой» (Тадеуш Костюшко) и др.), через непосредственное общение в университете, в общежитиях, при посещении музеев (например, Национального художественного музея Республики Беларусь, Белорусского государственного музея истории Великой Отечественной войны, Брестского областного краеведческого музея, музея истории г. Бреста, археологического музея «Берестье», музея обороны Брестской крепости, музея «Спасённые художественные ценности», Мемориального музея-усадьбы имени Т. Костюшко, Мотольского музея народного творчества и др.), театров (например, Национального академического Большого театра оперы и балета Республики Беларусь, Белорусского музыкального театра, Брестского областного театра драмы и др.), концертов народных музыкальных и хореографических коллективов (например, ансамбля народной музыки «Бяседа», заслуженного любительского коллектива Беларуси ансамбля народной музыки и песни «Палешукі», народного ансамбля народных инструментов «Пружанскі палацык», Белорусского государственного академического заслуженного хореографического ансамбля «Хорошки», заслуженного любительского коллектива Республики Беларусь, народного ансамбля танца «Радость», народного ансамбля танца «Пинская шляхта» и др.), магазинов (например, «Алеся», «Берестье», супермаркета «Буслик» и др.), рынков (например, «Брестский рынок», «Будаўнічы рай», «Старый город» и др.), при проведении экскурсий (например, в Мирский замок, Национальный историко-культурный музей-заповедник «Несвиж», Музейный комплекс старинных народных ремёсел и технологий в Дудутках, мемориальный комплекс «Брестская крепость-герой», Национальный парк «Беловежская пуща», Ледовый дворец, по культурным и историческим местам г. Бреста и др.) и т. д. Во-вторых, это освоение белорусской лексики на белорусском языке, которую иностранные слушатели, студенты, магистранты и аспиранты воспринимают как в устной, так и в письменной форме. Пользуясь общественным транс-портом, учащиеся слышат объявления дикторов: «Асцярожна, дзверы зачыняюцца», «Каб не страціць раўнавагі і не ўпасці – трымайцеся за поручні», «Наступны прыпынак – “Тэхнічны ўніверсітэт”», «Наступны прыпынак – Гаўрылава», «Канцавы прыпынак» и т. д.

Гуляя по городу, иностранные граждане читают названия улиц, проспектов и бульваров (улица Берёзовская, улица Юлиана Немцевича, улица Гродненская и др., проспект Машерова, проспект Республики, Партизанский проспект, бульвар Космонавтов, бульвар Шевченко), остановок (Купальская, Колесника, Калиновая и др.), магазинов («Бело­вежский», «Радомир», «Калинка» и др.), кафе и ресторанов («Шляхецкая фарціна», «Сваякі», «Нестерка», «Корчма», «Серебряный талер», «Белая вежа» и др.), гостиниц («Беларусь», «Дружба», «Буг» и др.), предприятий (РПУП «Славянка», ОАО «Брестская швейная фабрика “Надзея”», ОАО «Берестейский пекарь» и др.). Посещая магазины, иностранные граждане покупают и читают названия белорусских продуктов: хлеб «Водар», «Сяброўскі», «Купалаўскі», «Матуліна пяшчота», «Стары млын», «Жыт­ні», «Жыцейскі», печенье «Слодыч», «Мара», «Знатны пачастунак», сок «Бярозавы гай», квас «Старажытны», «Хатні», «Лідскі», пиво «Аліварыя», «Крыніца» и др.; посещая кафе, рестораны, – заказывают и читают названия блюд белорусской национальной кухни: дранікі, мачанка, калдуны, крупнік и др.

Причём, освоив реалии белорусского социума, инофоны активно внедряют их в русскую речь, обычно не акцентируя внимания на том, что это компоненты не русской, а белорусской культуры. Для иностранцев важнее то, что они знают, что это такое, где это находится, как это называется. Для учащихся важно, что они соотнесли новые реалии с культурой своего родного языка, т. е. состоялся факт вхождения в социум, осуществилась межкультурная коммуникация.

Специфика обучения иностранных слушателей, студентов, магистрантов и аспирантов русскому языку в условиях белорусской этнокультурной среды вызывает необходимость приобретения ими социокультурных знаний о белорусской лингвокультурной общности. Поэтому на всех этапах обучения русскому языку как иностранному содержанием лингвокультурологического аспекта являются системы национально-культурных ценностей белорусского и русского народов, историко-культуроведческий материал, раскрывающий специфику культур как белорусского, так и русского социумов.

Целями обучения являются общеобразовательная, развивающая, воспитательная и, конечно, лингвострановедческая, предполагающая формирование у инофонов интереса к культуре, истории, традициям и обычаям страны и региона пребывания, знакомство с достопримеча­тельностями Минска и Беларуси, Бреста и Брестчины, приобщение к национальному культурному и историческому наследию.

С целью представления белорусской культуры в нашей стране создаются учебники, учебные и учебно-методические пособия, рекомен­дации, указания, лингвострановедческие словари. Так, в Брестском государственном техническом университете (кафедра белорусского и русского языков) изданы такие методические указания, как:

1. Русский язык: устные темы и диалоги (составители Т. Н. Игнатюк, Э. Н. Турабова, 2013), основу которых составляют образцы моноло­гических и диалогических высказываний белорусской и национально-региональной направленности. Методические указания адресованы иностранным слушателям факультета довузовской подготовки.

2. Знакомство с Беларусью (составитель О. А. Будник, 2015), где представлены страноведческие тексты с предтекстовыми и после­текстовыми заданиями, предназначенные для иностранных студентов экономических и технических специальностей.

Кроме того, в преподавании РКИ в условиях национальной языковой среды может использоваться лингвокультурологический комплекс «Беларусь» под редакцией А. Н. Чумак, изданный в БГУ в 2008 году. Комплекс состоит из четырёх частей. Его основу составляет билинг­вальный *Лінгвакраязнаўчы слоўнік* *нацыянальных рэалій Беларусі* / *Лингвострано­ведческий словарь национальных реалий Беларуси* (около 100 ключевых единиц), что играет важную роль в формировании энтокультурного содержания речевой коммуникации инофона и позволяет включиться в различные сферы коммуникативной и познавательной деятельности во время пребывания в Республике Беларусь, а также использовать полученные знания в будущей специальности. Вторая часть комплекса *Беларускiя прэцэдэнтныя выказваннi / Белорусские прецедент-ные высказывания* представляет выборку наиболее частотных и актуаль-ных фразеологизмов, пословиц и поговорок с русскими эквивалентами, что составляет фразеологический минимум для иностранных студентов. При несовпаденииструктуры и семантики таких языковых единиц ярко отражаются характерные глубинные черты национальной языковой личности, своеобразие национальной языковой картины мира белорусов и русских. Третья часть – *Беларускiя прэцэдэнтныя тэксты /* *Белорусские прецедентные тексты* – иллюстрирует функционирование отражённых в словаре реалий-номинаций. Тексты даны в хронологическом порядке. Основополагающий принцип отбора произведений таких всемирно известных авторов, как Николай Гуссовский, Янка Купала, Якуб Колас, Максим Богданович, Адам Русак, Владимир Короткевич, Нил Гилевич, Василь Быков, – реинтерпретируемость, воплощённость и в других видах искусства. По принципу методической целесообразности подобраны материалы, объединённые заголовком *Аўтэнтычныя тэксты / Аутентич­ные тексты* (четвёртая часть комплекса), следующей тематики «Сегодня в нашем доме праздник…», «Легенды земли белорусской», «Тексты-персоналии». В частности, в первой рубрике помещена подборка текстов из этнографической литературы, публицистики и классических текстов по традиционным народным праздникам: *Рождество*, *Пасха*, *Радуница*, *Купалье*, *Дожинки*, *Деды.* Это даёт возможность показать преемственность традиций белорусов, отразить как старинную, так и современную специфику праздничных обрядов, раскрыть традиционную символику белорусской культуры. Книга снабжена цветными иллюстрациями: герб и флаг Республики Беларусь, гербы белорусских городов, портреты известных людей, фотографии достопримечательностей белорусских городов (культовые сооружения, замки, памятники и т. д.), картины белорусских художников [1].

При обучении иностранных учащихся РКИ в иноязычном инокультурном социуме можно использовать также учебно-методическое пособие «О Беларуси и белорусах» Е. А. Воронцовой и Л. Ф. Гербик, изданное в БГУ в 2015 году. Данное пособие предназначено для работы с иностранными студентами по курсу РКИ (страноведческий аспект на продвинутом этапе обучения). В него включены задания разных уровней сложности. Для изучения предлагаются специальные и аутентичные тексты (стихи, песни, фольклорные материалы). В пособии отражён язык живого общения. Экстралингвистический материал будет способствовать решению задачи адаптации иностранных учащихся к новой этно- и социокультурной среде. В пособие включены произведения как на русском, так и на белорусском языках [5]. Рабочая тетрадь тех же авторов к учебно-методическому пособию «О Беларуси и белорусах» содержит задания для развития навыков письменной речи иностранных студентов. Цель заданий – усвоение изучаемой лексики, повторение и закрепление учебного материала, развитие навыков рецептивных и продуктивных видов речевой деятельности (воссоздание текста, написание эссе, сочинений, комментариев к тексту и т. д.). Задания, содержащиеся в данной рабочей тетради, могут выполняться как во время аудиторных занятий, так и во время самостоятельной домашней работы иностранных учащихся [4].

Кроме того, возможно использование лингводидактических изданий, материалов из энциклопедий, словарей, справочников и интернет-ресурсов с учётом профиля и этапа обучения, а также степени достоверности.

Освоение культурного пласта белорусских реалий формирует социокультурную и профессиональную компетенцию иностранных слушателей, студентов, магистрантов и аспирантов, обогащает предметную основу общения, способствует осознанию и пониманию культуры белорусского народа.

Формирование социокультурной и межкультурной компетенции, предполагающей понимание национального менталитета, умение выявлять специфику коммутативных моделей поведения, способность понимать и уважать ценностные доминанты представителей других культур и лингво­культурных общностей – одна из целей обучения в вузе. Достижение её обеспечивается включением иностранных учащихся в межкультурное взаимодействие в процессе изучения РКИ с помощью различных дидактических приёмов:

– анализа речевой коммуникации (как корректной, так и некорректной) в рамках темы с точки зрения белорусского и русского языков;

– анализа текстов с целью выявления социокультурных стереотипов. При этом одновременно проводятся сопоставления коммуникативных моделей, типичных для белорусской, русской и национальной культур, учитываются привычки, обычаи, формы поведения и др., отличающиеся от привычной коммуникативной ситуации;

– раскрытия содержания и смысла русскоязычных текстов о белорусской культуре с учётом специфики белорусской и национальной культур. Такая интерпретация помогает выявить особенности нацио­нальных характеров народов, способствует объективной оценке предста­вителей других культур;

– участия иностранных слушателей, студентов, магистрантов и аспирантов в разнообразных творческих проектах. Особенно продуктивны проекты, включающие ролевую и информационную деятельность и в то же время не исключающие исследовательскую, поисковую и творческую работу. Проект может представлять как индивидуальную работу под руководством преподавателя, так и парную или групповую форму. Представляя проекты, иностранные учащиеся могут продемонстрировать глубокие знания и высокую степень творчества;

– презентации индивидуальных текстов по специальности. Такая работа предполагает приближение к будущей профессиональной деятель­ности иностранных учащихся. Для презентации используются аудио- и видеозаписи, фотографии, схемы и т. д.

Таким образом, межкультурный диалог как средство формирования коммуникативной компетенции в процессе изучения русского языка как иностранного путём вовлечения в разнообразные коммуникативные си-туации направлен на приобретение профессионального опыта и навыков межличностного и межкультурного общения, на формирование этнокуль­турной компетенции, которая определяется как знания, умения и навыки деятельности с учётом этнокультурного компонента, выражающегося в эволюционно-генетических и эволюционно-исторических основах свое-го и инонационального самосознания. А этнокультурная компетенция, в свою очередь, как владение компетенцией является необходимым усло-вием продуктивной профессиональной деятельности в полиэтническом социуме [2; 3; 6–9].

Список использованной литературы

1. Беларусь: лингвокультурологический комплекс : пособие для иностр. студентов / сост. Л. Н. Чумак [и др.] ; под ред. Л. Н. Чумак. – Минск : БГУ, 2008. – 111 с.

2. Бурак, А. Г. К вопросу о типологии культурных фонов в процессе межкуль-турной коммуникации в условиях белорусской культурной среды (на основе анализа лингвокультурологического комплекса «Беларусь») [Электронный ресурс] / А. Г. Бурак. – Режим доступа: http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/50997/1/Бурак%20 А.Г.% \_.pdf. – Дата доступа: 17.06.2018.

3. Введение в специальность РКИ для специальности 1-21 05 02-04 Русская филология (Русский язык как иностранный) : учеб.-метод. комплекс / сост. Т. П. Слесарева. – Витебск : ВГУ им. П. М. Машерова, 2015. – 51 с.

4. Воронцова, Е. А. О Беларуси и белорусах : рабочая тетрадь : для работы по дисциплине «Русский язык как иностранный» / Е. А. Воронцова, Л. Ф. Гербик. – Минск : Витпостер, 2016. – 67 с.

5. Воронцова, Е. А. О Беларуси и белорусах : учеб.-метод. пособие по рус. яз. как иностранному : в 2 ч. / Е. А. Воронцова, Л. Ф. Гербик. – Минск : Витпостер, 2015. – Ч. 1. – 152 с.

6. Культура Брестчины: современное состояние и перспективы развития (в помощь информационно-пропагандистским группам) [Электронный ресурс]. – Ре­жим доступа: http://www.pinsk.gov.by/content/Культура%20Брестчины%20современное %20состояние%20и%20перспективы%20развития.pdf. – Дата доступа: 17.06.2018.

7. Лебединский, С. И. Русский язык как иностранный : учеб. для иностр. студентов / С. И. Лебединский, Г. Г. Гончар. – Минск : Зорны верасок, 2013. – 472 с.

8. Савицкая, Н. Е. Роль и место белорусского культурного компонента при обучении русскому языку как иностранному [Электронный ресурс] / Н. Е. Савицкая. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-i-mesto-belorusskogo-kulturnogo-komponenta-pri-obuchenii russkomu-yazyku-kak-inostrannomu. – Дата доступа: 17.06.2018.

9. Самуйлик, Я. Г. Основные направления воспитательной работы с иностран­ными студентами: социокультурный аспект / Я. Г. Самуйлик // Теория и практика обучения русскому языку как иностранному и другим лингвистическим дисциплинам в высшей школе : сб. науч. ст. / Брест. гос. техн. ун-т ; Брест. гос. ун-т ; редкол.: М. И. Яницкий, Я. Г. Самуйлик ; под общ. ред. Н. Н. Борсук. – Брест : БрГТУ, 2017. – С. 78–84.

# И. А. Ситник (*г. Минск, БГУ*) Глагольная парадигма в курсе РКИ

Согласно определению «Лингвистического энциклопедического словаря», парадигма – это «…класс лингвистических единиц, противо­поставленных друг другу и в то же время объединённых по наличию у них общего признака или вызывающих одинаковые ассоциации,…модель и схема организации такого класса или совокупности…» [1].

При обучении иностранцев русскому языку преподаватели сталки­ваются с такими особенностями языка, о которых зачастую не задумыва-лись при обучении носителей. Одна из таких особенностей – это достаточ-но серьёзные отличия в понимании глагольной парадигмы и самого про­цесса усвоения глагола учащимися от того, как изучают глагол носители языка. Глагол занимает центральное место в изучении русского языка иностранцами. На различных уровнях обучения учащиеся получают те или иные сведения о структуре русского глагола, его организации, характе­ристиках грамматических форм и категорий. В то же время можно наблю­дать то, что многие глагольные категории и понятия меняют свои границы в курсе русского языка как иностранного. Приведём несколько примеров.

При изучении русского языка иностранцами в состав глагола в обязательном порядке включаются отглагольные существительные. Связано это в первую очередь с семантикой данных языковых единиц: с точки зрения языка эти слова так же, как и глаголы, обозначают процессы или действия в самом широком понимании этих терминов. Различие существует лишь в грамматической определённости и сочета­емости. Для иностранца важно понять, что *читать книгу* и *чтение книги –* это тождественные сочетания, различие между которыми лишь в том, что во втором случае с точки зрения грамматики мы имеем дело с сущест­вительным. В учебниках по РКИ в достаточном количестве присутствуют упражнения, направленные на тренировку и отработку у иностранных учащихся навыков подобной трансформации.

В то же время причастия и деепричастия, которые в традиционной грамматике рассматриваются как особые формы глагола, в курсе РКИ, хоть и связаны с глаголом в силу семантики и происхождения, изучаются, по сути, как отдельные части речи. Можно сказать, что изучение данных форм переходит из разряда морфологии в разряд синтаксиса. Объясняется это тем, что в процессе изучения и причастия, и деепричастия один из ключевых аспектов – это их трансформация в сложные предложения. Учащиеся не просто изучают морфологические признаки данных форм – они учатся грамотно их использовать в речи. При этом преподаватель обязательно акцентирует внимание на том, что причастие чаще всего выражает определительные отношения, а деепричастие – различные отношения обстоятельственного характера: времени, причины и др.

В отличие от русского как родного большее внимание уделяется изучению пассивных и активных конструкций. Для иностранцев данная тема является одной из самых трудных на базовом уровне изучения, так как при трансформации активных конструкций в пассивные задействуются знания во многих областях – время и вид глагола, логическая структура предложения, понятие субъекта, предиката и объекта, пассивные (страдательные) причастия. То, что у носителей языка зачастую проис­ходит механически, у иностранцев вызывает большие трудности и требует от них значительных усилий.

Меньше внимания уделяется категории возвратности: данные глаголы не вызывают особых трудностей, так как использование частицы   
*-ся* в пассиве (страдательном залоге) изучается отдельно, а сама семантика возвратных глаголов понятна.

По-другому проходит и изучение наклонения. В курсе РКИ данная категория не вводится отдельно – учащиеся получают сведения об изъяви­тельном, условном и повелительном наклонении в процессе изучения языка, сам термин используется редко. С формами условного наклонения иностранцы знакомятся в процессе изучения условных отношений. Повелительное наклонение (императив) изучается более подробно: на начальном этапе обучения вводятся непосредственно глагольные формы, в дальнейшем понятие императива расширяется и появляются другие грамматические способы его выражения в русском языке.

При обучении иностранцев русскому языку преподаватель использует речевые образцы – стандартные, обобщенные модели, характерные для той или иной ситуации. Центральная роль в данных образцах отводится предикату и его наиболее частой реализации на формально-грамматическом уровне – глаголу. Именно от глагола мы ставим вопросы: кто делает? что делает? когда делает? где делает? как делает? и т. д. Отвечая на подобные вопросы в нужной последова­тельности, обучающиеся учатся строить правильные с грамматической точки зрения фразы. Таким образом, при обучении РКИ проявляется и реализуется вербоцентрическая теория Л. Теньера [2].

Безусловно, в узком смысле изучение парадигмы глагола не меняется: все изучают глагольное спряжение, правила образования видовых пар, особенности функционирования инфинитива и возвратных глаголов. Однако в широком смысле глагольная парадигма претерпевает значительные изменения: в нее включаются элементы, не рассматри­ваемые в семантическом поле глагола при обучении носителей языка, происходит перераспределение глагольных форм внутри класса.

Список использованной литературы

1. Парадигма [Электронный ресурс] // Лингвистический энциклопедический словарь. – Режим доступа: <http://tapemark.narod.ru/les/366a.html>. – Дата доступа: 20.05.2018.

2. Теньер, Л. Основы структурного синтаксиса / Л. Теньер. – М. : Прогресс, 1988. – 653 с.

# Т. Л. Тоболевич (*г. Брест, БрГТУ*) Текст научного стиля речи как источник информации для профессионально ориентированного общения

Формирование профессиональной компетенции иностранных студентов в техническом вузе является основной задачей преподавателей РКИ. Уже на этапе обучения на подготовительном отделении слушатели-иностранцы начинают изучать профильные предметы на русском языке, что вызывает большие трудности как у обучающихся, так и у преподавателей-предметников. На начальном этапе обучения на занятиях по научному стилю речи необходимы адаптированные или специально созданные тексты, поскольку возможности применения текстов из оригинальных источников ограничены [1; 2].

К сожалению, между преподавателями-русистами и препо­дава-телями-предметниками зачастую нет эффективного взаимодействия и взаимопонимания, что также усложняет формирование языковой и предметной компетенции иностранцев. Обучение инофонов на подгото­вительном отделении – это первый этап в системе профессиональной подготовки, играющий важнейшую роль в процессе обучения и адаптации. Поскольку очевидна прямая взаимосвязь между знанием русского языка и предметом, преподаватели-русисты подготовительного отделения создали ряд методических указаний, работая с которыми иностранные учащиеся изучают специальную терминологическую лексику, словообразовательные модели, овладевают речевыми навыками использования различных грамматических конструкций при общении на профессиональные темы, учатся анализировать абзац и текст, составлять план и восстанавливать информацию по плану. Для слушателей подготовительного отделения разработаны методические указания Т. Л. Валуевой, О. В. Щербы «Русский язык как иностранный. Изучение научного стиля речи на материале текстов по физике» (2012), Т. Л. Тоболевич, К. А. Войтович «Изучающее чтение: методические указания для иностранных слушателей технико-технологического и архитектурного профилей факультета довузовской подготовки» (2014), Н. Н. Борсук, К. А. Войтович «Техни­ческий дискурс: методические указания по русскому языку как иностран­ному для иностранных студентов технических специальностей» (2013), Т. Н. Игнатюк, Э. Н. Турабовой «Организация строительного производства для иностранных студентов строительного факультета» (2016).

Подготовка студента с учётом его будущей профессиональной деятельности невозможна без систематической работы над терминологи­ческой лексикой. Ведение и составление словаря будущей специальности является одним из средств повышения эффективности процесса обучения. Уже на этапе подготовительного отделения студент должен овладеть необходимым минимумом терминологической лексики, который даст возможность продолжить обучение по выбранной специальности на первом курсе. На продвинутом этапе обучения на занятиях по РКИ студентам предлагаются неадаптированные узкоспециальные тексты, для работы с которыми студенты-иностранцы уже подготовлены. Они знакомы с системой предтекстовых и послетекстовых упражнений, выполнение которых помогает полностью понять, проанализировать текст, усвоить и воспроизвести информацию.

Приведём пример заданий к тексту «Информационные технологии».

**Задание 1.** Запишите слова. Значение незнакомых слов уточните по словарю. Прочитайте слова, которые вы написали. Укажите их род.

*Получение, распространение, передача, развитие, этап, элемент, коммуникация, применение, техника, измерение, состояние, способ, взаимодействие, совокупность, метод, сфера, накопление, внедрение, потребность, комплекс, достоверность.*

**Задание 2.** Подберите к следующим словам однокоренные. Составьте возможные словосочетания.

*Получение, передача, коммуникация, техника, измерение, способ. сфера, комплекс.*

**Задание 3.**Выберите из слов задания 1 слова, обозначающие качество, процесс действия.

**Задание 4.**Прочитайте слова и словосочетания. Уточните их значение. Запишите их по памяти.

*Технологии, информационные технологии, техника, вычислительная техника, средства, технические средства, материальные средства, набор, определённый набор, информация, достоверная информация.*

**Задание 5.**Употребите слова, данные в скобках, в правильной грамматической форме.

*Носители (информация); способы (взаимодействие); накопление (опыт); комплекс (мера); совокупность (методы); потребности (общество); цель (создание, распространение); виды (деятельность).*

**Задание 6.**Определите, от каких глаголов образованы данные существительные.

*Получение, распространение, применение, измерение, накопление, внедрение.*

**Задание 7.**От данных глаголов образуйте действительные причастия м. р., ж. р., ср. р. единственного числа и множественного числа. С полученными причастиями составьте предложения.

*Позволять, обрабатывать.*

**Задание 8.**Прочитайте текст.

Информационные технологии (ИТ, от англ. *Information technology*, IT) – широкий класс дисциплин и областей деятельности, относящихся к технологиям создания, сохранения, управления и обработки данных, в т. ч. с применением вычислительной техники.

История возникновения ИТ уходит своими корнями в глубокую древность. В своём развитии ИТ прошли несколько этапов: ручной (перо, чернильница, счёты), механический (пишущая машинка, телеграф, телефон), электрический (большие ЭВМ, пишущие машинки, ксерокс), электронный, компьютерный (переносной компьютер, сети). Созданы информационные технологии, имеющие встроенные элементы анализа и искусственного интеллекта.

Индустриальные информационные технологии предполагают применение вычислительной техники и других технических средств, включают определённый набор материальных средств (носители информации, технические измерения ее состояний, обработки, передачи и т. д.) и способы их взаимодействия, специалистов и совокупность определённых методов организации работы.

Информационные технологии позволяют интегрировать различные виды технологий. Информация, которую они обрабатывают в различных сферах деятельности, синтезируется для накопления опыта и внедрения в практику в соответствии с потребностями общества.

Цель создания и широкого распространения информационных технологий – решение проблемы информатизации общества.

Информатизация общества – внедрение комплекса мер, направленных на обеспечение полного и своевременного использования достоверной информации, обобщенных знаний во всех социально значимых видах человеческой деятельности.

**Задание 9.** Составьте план текста.

**Задание 10.** Придумайте название текста.

**Задание 11.** Найдите в тексте определение понятия *информационные технологии* и запишите его.

**Задание 12.** Составьте вопросный план текста.

**Задание 13.** Найдите в тексте предложения с причастным оборотом и замените их конструкцией со словами *который*.

**Задание 14.** Образуйте прилагательные от данных существительных.

*Электроника, электричество, рука, материя, обобщенность, значимость.*

**Задание 15.**

а) Найдите в тексте предложения, построенные по следующим моделям:

*Что – это что; что предполагает (позволяет) что; что уходит куда.*

б) Запишите эти предложения.

**Задание 16.** Вставьте пропущенные слова.

Информационные технологии в своем развитии прошли несколько этапов: ручной (…), механический (…), электрический (электрическая машинка…), электронный, или … .

Информационные технологии позволяют … различные … технологий. Информация, которую они … в различных сферах деятельности, синтезируется для … опыта и … в практику в соответствии с потребностями общества.

**Задание 17.** Дополните словосочетания.

*Предполагать (что?) … ; включать (что?) … ; синтезировать (для чего?) … ; пройти (что?) … .*

**Задание 18.** Из нижеперечисленных выберите однокоренные слова.

*Практика, общество, дом, практикант, лесник, общественный, различный, практичный, информативный, общество, достоверный, практичность, общественность.*

**Задание 19.** Расскажите об информационных технологиях, используя план.

Таким образом, выполнив задания, студент закрепляет полученные сведения по своей специальности, овладевает терминологической лекси­кой, совершенствует навыки извлечения из текста основной информации, быстрее усваивает грамматические конструкции.

Список использованной литературы

1. Теория и практика преподавания русского языка как иностранного: достиже-ния, проблемы и перспективы развития : материалы междунар. науч.-метод. конф., Минск, 25–26 июня 2009 г. – Минск : БГУ, 2009. – 298 с.

2. Санникова, А. В. Методика преподавания русского языка как иностранного : курс лекций / А. В. Санникова. – Минск : БГМУ, 2004. – 220 с.

# О. А.Фелькина (*г. Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина*) Проблемы составления фразеологического минимума для обучающихся русскому языку как иностранному

Фразеологическая система каждого языка отражает национальное видение мира, систему образов и сравнений, привычную для носителей данного языка. Во фразеологизмах «как бы законсервированы представ­ления народа о мифах, обычаях, обрядах, ритуалах, привычках, морали, поведении и т. д.» [1, с. 43]. Без знания фразеологии невозможно полное понимание ни художественных текстов, ни разговорной речи, ни русского менталитета, поэтому необходимость усвоения иностранными студентами какого-то количества русских фразеологизмов не вызывает сомнений. Однако возникает вопрос: сколько фразеологизмов необходимо и достаточно знать на каждом уровне владения иностранным языком и как отобрать фразеологические единицы, наиболее и в первую очередь необходимые для иностранных обучающихся?

Пока не существует частотных словарей фразеологизмов, препода­вателям и авторам учебников приходится полагаться на субъективные представления о востребованности тех или иных единиц. Так, в пособии Н. В. Баско «Русские фразеологизмы в ситуациях», предназначенном для иностранных студентов, рассматриваются в т. ч. фразеологизмы *нагреть руки*, *от горшка два вершка* [2]*,* которые в текстах 2007–2017 годов, собранных в Национальном корпусе русского языка (НКРЯ), не встретились ни разу (на 19 074 202 словоупотреблений). Только однажды зафиксирована идиома *косая сажень в плечах.*

Разумеется, в художественных произведениях, изучаемых в курсе истории русской литературы на филологическом факультете, могут встретиться и *нагреть руки*, и *от горшка два вершка* и др. Но ведь устаревшие фразеологизмы неизвестны и молодым носителям языка, нужно ли заставлять студентов заучивать объемные фразеологические словари и смогут ли они это сделать?

В качестве фразеологизма в пособии Н. В. Баско рассматривается *сорви-голова* [2], хотя даже при дефисном написании эту языковую единицу следует трактовать как сложное слово, а в современных орфографических словарях она пишется слитно [3].

Казалось бы, помочь преподавателям русского языка как иност­ран­ного в отборе фразеологического материала могли бы пособия «Лексичес­кий минимум по русскому языку как иностранному» для различных сертификационных уровней. Однако и эти пособия отражают субъек­тивные представления о востребованности тех или иных фразеологических единиц в современном общении, а также нечёткость границ между различными типами устойчивых сочетаний. К устойчивым сочетаниям слов, как известно, относятся не только собственно фразео­логизмы (сращения и единства), но и фразеологические сочетания и выражения, речевые штампы, терминологические наименования, пословицы и поговорки, формулы вежливости. Объединяют их общие конститутивные признаки: воспроизводимость в речи и семантико-структурная устой­чивость. При этом экспрессивностью и идиоматич­ностью обладают не все перечисленные типы. Все ли виды устойчивых сочетаний одинаково необходимы в составе фразеологических минимумов?

В «Лексический минимум по русскому языку как иностранному» для второго сертификационного уровня включено 129 фразеологизмов, 13 паремий и 4 устойчивых выражения, используемых в фатической функции *(С легким паром!*; *Какими судьбами!*; *Ни пуха ни пера!*; *Сколько лет, сколько зим!)* [4].

Прежде всего, кажется неуместным включение во фразеологические минимумы паремий. Законы мышления, психические реакции, основные ценности являются общими для всех этнических групп, и даже неродственные языки обнаруживают предметно-понятийное и ассоциа­тивно-образное сходство, так что смысл большинства паремий понятен без дополнительных объяснений: *Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать*; *Лучше поздно, чем никогда*; *О вкусах не спорят*; *Семеро одного не ждут*; *Сердцу не прикажешь*; *Сытый голодного не понимает*; *Это дóлгая история*; *Век живи – век учись* и т. п. Разумеется, в последнем примере студенты могут не знать, что слово *век* означает не только столетний период, но и срок жизни каждого человека, однако общий смысл паремии для них вполне ясен; в большей степени незнание семантической структуры слова *век* может помешать пониманию фразеологизма *на своем веку*.

На наш взгляд, во фразеологические минимумы следует включать лишь идиомы с непрозрачной или не вполне прозрачной внутренней формой. Многие фразеологизмы, включенные в «Лексический минимум по русскому языку как иностранному», вполне понятны иностранным обучающимся, если они понимают значение каждого компонента: *голодный, как волк*; *в двух словах*; *как без рук*; *как две капли воды*; *как рыба в воде*; *капля в море*; *жить своим (чужим) умом*; *зайти/заходить в тупик*; *лить как из ведра*; *найти выход* и др. Семантически прозрачными оказываются все фразеологические сочетания. Например, сочетание *безвыходное положение* считается фразеологическим, поскольку сочета­емость прилагательного *безвыходный* сильно ограничена. Однако сейчас с такой же частотой встречается сочетание *безвыходная ситуация* (с 2017 года 15 раз; *безвыходное положение –* 16), в НКРЯ можно найти также *безвыходный круг*, *безвыходный лабиринт* и др. Если иностранный обучающийся понимает само слово *безвыходный* (без выхода), то понимание сочетания *безвыходное положение* не требует дополнительных объяснений. То же можно сказать о сочетаниях *устроить скандал*, *нести ответственность*: если существительное известно инофону, он без труда поймет все выражение.

И наконец, нам кажется совершенно нецелессобразным включать во фразеологические минимумы малочастотные фразеологизмы. Напри­мер, единицы *знать все ходы и выходы*, *мухи не обидит*, *родиться в сорочке*, включенные в «Лексический минимум по русскому языку как иностранному», отсутствуют в текстах последнего десятилетия НКРЯ. Зато 14 раз встретился вариант последней из названных идиом *родиться в рубашке*; один раз зафиксировано сочетание *перекрыть все ходы и выходы*. Всего по одному разу зафиксированы с 2007 года фразеологизмы *ветер в голове*, *гореть в руках*, *последний крик моды* (без первого компонента), *проглотить язык*, *хватать на лету*. Последний фразео­логизм 11 раз встречается в трансформированном виде – *схватывать на лету*. Вероятно, было бы правильнее включить в минимум именно этот вариант.

Для сравнения: фразеологизм *точка зрения* встретился 2 086 раз, *брать/взять себя в руки* – 101, *найти общий язык –* 94, *на каждом шагу* – 92, в *двух шагах –* 62, *рукой подать –* 57, *ломать голову –* 54, *не верить своим глазам* и *махнуть рукой*, *ломать голову –* по 53, *попасть в точку и легкая рука / с легкой руки* – по 50, *не за горами –* по 48 и т. п.

При изучении частотности фразеологизмов по материалам Национального корпуса русского языка обнаружилось, что, к примеру, включенный в минимум оборот *проглотить язык* встретился в основном корпусе 70 раз, а отсутствующий в минимуме оборот с тем же существи­тельным *прикусить язык –* 324 раза(с 2007 года 20). Фразеологизм *как в воду опущенный* входит в минимум, хотя с 2007 года зафиксирован всего 5, а фразеологизм *как в воду глядеть*, встретившийся 14 раз, в минимуме отсутствует. Фразеологизм *не выходит/не идет из головы* зафиксирован с 2007 года 24 раза, 32 раза встречается антонимичная идиома (*вылететь/ выскочить/выветриться из головы*), а сходний фразеологизм *выбросить/ выкинуть из головы –* 38 раз, не считая трансформаций с заменой глагола (*вытряхнуть*, *гнать*, *выкинуть*, *выковырять*, *прогнать*, *выдавить*, *выбить*, *изгнать*, *вышибить*). При этом два последних фразеологизма не включены в минимум.

Автор учебника «Прогулки по русской лексике» Е. Р. Ласкарева советует студентам: «Совершая свою “прогулку” по миру идиом, не старайтесь заучивать большое количество выражений, чтобы у вас к концу темы не было каши в голове» [5, с. 167]*.* Однако раздел «Идиомы» данного учебника состоит по большей части из упражнений с заданием «Проверьте, понимаете ли вы идиомы», и уже в первых семи упражнениях приводится более ста фразеологизмов. Это противоречие наглядно иллюстрирует проблему отбора фразеологического материала для обязательного изучения иностранными студентами.

Список использованной литературы

1. Маслова, В. А. Лингвокультурология : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В. А. Маслова. – М. : Академия, 2001. – 208 с.

2. Баско, Н. В. Русские фразеологизмы в ситуациях : учеб. пособие по рус. фразеологии и развитию речи / Н. В. Баско. – М. : Рус. яз. Курсы, 2011. – 160 с.

3. Орфографический словарь русского языка / под ред. С. Г. Бархударова [и др.]. – 23-е изд., стер. – М. : Рус. яз., 1985. – 464 с.

4. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Общее владение / под ред. Н. П. Андрюшиной. – 4-е изд. – СПб. : Златоуст, 2013. – 164 с.

5. Ласкарева, Е. Р. Прогулки по русской лексике / Е. Р. Ласкарева. – 2-е изд. – СПб. : Златоуст, 2011. – 224 с.

# Ю. Н. Чагайда (*г. Брест, БрГТУ*) Лингвокультурологический аспект преподавания русского языка как иностранного

Одним из важнейших компонентов успешного изучения русского языка как иностранного (РКИ) является знание культуры страны изуча­емого языка. По словам Э. Сепира, «язык не существует вне культуры, то есть вне социально унаследованной совокупности практических навыков и идей, характеризующих наш образ жизни» [6, с. 41]. Изучение языка – это освоение культуры другого народа, средство к пониманию жизни, системы ценностей. Не подлежит сомнению тот факт, что изучение РКИ должно опираться «на рассмотрение и включение в учебный процесс наиболее значительных и вызывающих максимальный интерес иностран­ных учащихся фактов и явлений культуры с тем, чтобы знание языка способствовало межкультурной коммуникации, диалогу культур, станов­лению и развитию сотрудничества во всех областях знаний» [3, с. 153].

Современная методика преподавания русского языка как иностранного определила принцип диалога культур как основополага­ющий принцип обучения [1; 2; 4; 5]. Диалог культур является основой современной методики и подразумевает, что именно культура должна рассматриваться как цель и средство обучения РКИ. Существует несколько взаимосвязанных и взаимообусловленных подходов к преподаванию русского языка как иностранного, учитывающих культуроцентризм современного иноязычного образования. Одним из наиболее перспектив­ных и доказавших свою эффективность культуроориентированных подходов является лингвокультурологический подход, который основан на идеях лингвокультурологии.

Важной особенностью лингвокультурологии является ее открытость к интеграции и синтезу с другими отраслями научного знания. Так, боль-шое значение для методики обучения РКИ имеет взаимосвязь лингвокуль-турологии с этнолингвистикой, психолингвистикой, когнитив­ной лингвис-тикой, социолингвистикой, культурологией, лингвострано­ведением и т. д.

Методические исследования, освещающие возможности лингвокуль­турологического подхода к обучению РКИ, убедительно доказали его эффективность, в частности, при формировании вторичной языковой личности [7] на основе лексико-фразеологического многообразия русского языка, креолизованных текстов, лингвокультурных концептов и т. д.

Современная методика обучения иностранным языкам и РКИ активно разрабатывает лингвометодические модели, определяющие именно лингвокультурный концепт как базовую единицу описания и исследования в лингводидактических целях.

Значимость лингвокультурологического аспекта связана с обновле­нием образовательной системы, с усилением внимания к изучению языков. В последние годы наметилась тенденция не простого заучивания грамма­тических правил и законов русского языка, а формирования коммуника­тивных умений, т. е. усвоения языка как средства общения. Именно поэто­му особую важность приобретает приобщение учащихся к материальной и духовной культуре другого народа, его обычаям и традициям.

Лингвокультурологический аспект содержания обучения РКИ в вузе должен включать речевой этикет, русские слова-реалии, национально-культурные компоненты языковых единиц. Слова-реалии охватывают на-ционально-культурный пласт лексики: словосочетания, называющие объекты жизни, быта, слова и выражения, содержащие национально-куль-турный компонент и обозначающие фольклорные и религиозные понятия, праздники. Все это требует последовательного проведения словарной ра-боты и создания продуманной системы поэтапного введения таких слов и выражений в учебный процесс. Кроме того, источниками лингвокуль-турологического материала на занятиях по РКИ являются памятники архитектуры и культуры, в которых отражены национальные особенности народа, а также антропологические, этнографические и другие материалы.

Для успешного формирования лингвокультурологической компетен­ции иностранных учащихся на занятиях по РКИ необходимо учитывать ряд важных составляющих (в отношении содержания материала и форм работы), например:

– подбор текстового материала, на основе которого студенты будут не только учиться строить свои высказывания и участвовать в общении, но и получать информацию о социокультурных особенностях и традициях народа (тематика таких текстов должна соответствовать познавательным, коммуникативным и эстетическим потребностям обучающихся);

– коннотации культурологических фактов в художественных, инфор­мационных и других учебных текстах и их подробный комментарий к ним;

– показ фильмов, мультфильмов, отрывков из художественных фильмов, а также демонстрация слайдов и фотографий (с предварительной работой, которая поможет снять возможные трудности лингвистического, лексического или культурологического характера) и т. д.

Формируемая лингвокультурологическая компетенция с опорой на аудио- и видеоматериалы предполагает способность иностранных студен-тов осуществлять коммуникацию, которая основана на знании лексических единиц с этнической культурной семантикой и специфи­ческих вариантов поведения, характерных для культуры страны изучаемого языка, а также на умении использовать знания, необходимые для установления взаимодействия с представителями другой лингво­культурной общности.

Формирование лингвокультурологической компетенции учащихся начинается с изучения отдельных языковых фактов и заканчивается анализом лингвокультурологических явлений, образов, стереотипов и т. д. Важность аспекта лингвокультурологии в обучении РКИ на всех этапах обучения несомненна. Незнание этнокультурной составляющей изучае-мого (русского) языка приводит, как правило, к коммуникативным и речевым ошибкам, в результате которых возникают коммуникативные «сбои» – непонимание намерений и высказываний участников коммуни-кации. Это происходит обычно из-за того, что в коммуникации могут участвовать представители совершенно разных культур. Иностранные студенты, познакомившиеся с культурой народа, язык которого они изучают, будут обладать определёнными социальными установками, зна-нием национально-культурной специфики речевого и неречевого поведения, знанием социально-культурных норм и особенностей комму­никации. Знание национальных традиций будет помогать формировать у иностранных учащихся не только позитивное отношение к русскому языку, но и к стране в целом.

Список использованной литературы

1. Васильева, Г. М. Ценностные основания культурных коннотаций в семантических неологизмах как объект лингвокультурологии / Г. М. Васильева // Русистика и современность. – СПб. : Сударыня, 2002. – С. 53–65.

2. Воробьев, В. В. Лингвокультурология / В. В. Воробьев. – М. : Изд-во РУДН, 2008. – 336 с.

3. Митрофанова, О. Д. Русский как иностранный: традиции, новаторство, творчество / О. Д. Митрофанова // Традиции и новации в профессиональной деятель­ности преподавателя русского языка как иностранного / под ред. С. А. Хаврониной, Т. М. Балыхиной. – М. : Изд-во РУДН, 2002. – 428 с.

4. Пассов, Е. И. Принципы иноязычного образования, их система и иерархия : материалы к докл. на XIII Конгрессе МАПРЯЛ, г. Гранада, Испания, 13–20 сент. 2015 г.) / Е. И. Пассов. – Липецк, 2015. – С. 46.

5. Прохоров, Ю. Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев / Ю. Е. Прохоров. – М. : Изд-во ЛКИ, 2008. – 224 с.

6. Сепир, Э. Введение в изучение речи / Э. Сепир // Избр. тр. по языкознанию и культурологии ; под ред. А. Е. Кибрика. – М.: Прогресс, 1993. – С. 26–203.

7. Халеева, И. Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста / И. Халеева // Язык-система. Язык-текст. Язык-способность. – М., 1995. – С. 280–287.

# А. Ю. Яницкая (*г. Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина*) Расширение границ лексико-семантической группы колоризмов

Цвет как антропоцентрическая субстанция характеризуется способ­ностью определять материальные предметы и идеальные явления. Изучением цветовых значений занимается, как известно, наука колорис­тика. Колористика и в наши дни вызывает интерес у специалистов самых разных областей знаний, в т. ч. и филологов. Лингвистов интересует широкий спектр вопросов языкового опосредования цвета, среди которых наиболее актуальны прежде всего такие, как история становления цветообозначений и их развитие, национально-культурные особенности колоризмов, аспекты формирования и функционирования цветосимволов, семантическая специфика лексических единиц, обозначающих цвет. Современная лексическая семантика имеет богатый опыт в изучении процессов отражения цветовых ощущений в языке, который дает представление об особенностях зрительного восприятия и организации цветового континуума в сознании человека. Особую актуальность на современном этапе развития русского языка приобретает анализ новых тенденций формирования колоративной лексики, детерминирующих особенностей категоризации цветового пространства на данном этапе функционирования языка.

Человек воспринимает окружающий мир в цвете. Цвет становится чуть ли не важнейшим критерием при выборе одежды людьми, он аккумулирует в себе разного рода информацию об обладателе той или иной вещи, следовательно, является первичным в ряду дифференци­рующих признаков одежды. Цвет одежды подвержен быстро меняющейся моде. Мода является главнейшим мотивом деятельности человека в наше время и основным критерием в момент выбора практически во всех сферах жизни людей – от профессии до продуктов питания. Традиционно понимание моды связано в первую очередь с одеждой. В связи с этим понятна колоративная проблема в индустрии моды.

Цель предлагаемой статьи состоит в том, чтобы проанализировать основные тенденции в формировании и развитии лексики цвета на примере словоупотреблений колоризмов в речи авторитетного историка моды Александра Васильева, зафиксированных в журнале «7 дней» в рубрике «Стиль звезды».

Исследуемые колоризмы с прямым цветовым значением можно классифицировать по объекту номинации (цвет и оттенок, тон).

В речи А. Васильева частотны колоризмы, называющие непосредст­венно конкретный цвет предмета одежды: *Красивое платье цвета* ***нюд****, очень классическое, в стиле 30-х годов.* ***Пудровый*** *цвет платья ей к лицу. Платье очень гламурное, красивое, великолепный цвет* ***нефрита****. Дамы, помните всегда: сочетание* ***красного*** *меха с****белым*** *или* ***голубоватым*** *делает ваш наряд похожим на шубу Санта-Клауса. Платье цвета* ***экрю****, скроенное в стиле ретро*. Галлицизм *экрю* имеет значение ‘белый с едва заметной примесью приятной, визуально приглушенной желтизны’. Этот цвет – настоящий символ аристократизма.

При описании костюма используются также колоризмы, называю­щие оттенок, тон одежды: *Вся одежда* ***тонов пепла***.*А этот* ***оттенок голубого*** *я бы назвал* ***ледяным****.*

Набор колоризмов, определяющих одежду (как и всё остальное), повторяет цветовую картину окружающего человека мира. Так, в названии описываемых колоризмов присутствуют следующие предметы окружаю­щей действительности:

* **драгоценные камни**: *Платье очень гламурное, красивое, великолепный цвет* ***нефрита****. Великолепный глубокий оттенок* ***малахита****. С таким интенсивным, тёплым жёлтым платьем не сочетается холодная блёкло-****бирюзовая*** *сумка.* ***Жемчужные*** *тона. Брюнеткам оттенок* ***изумруда*** *идеально подходит*;
* **цветы**: *Вот только* ***васильковые*** *туфли сюда не слишком вписываются. Сейчас в коллекциях дизайнеров много жёлтого. Этот оттенок* ***мимозы*** *тоже в тренде. А цвет платья невероятно красивый: оттенок разбелённой* ***лаванды****, нежная* ***сирень***;
* **ягоды**: *Этот цвет, который можно назвать «****черничная*** *пастила», совсем не идёт блондинкам. Вялый трикотаж* ***брусничного*** *цвета я не приветствую. Второй наряд цвета* ***брусничной*** *воды с пайетками весьма впечатляющий. Цвет хорош:* ***клюква*** *в сливках*;
* **продукты**: *В* ***кремовом*** *платье на лямках актриса выглядит эффектно. Правда, жёлтый, я бы даже сказал* ***яичный****, цвет идёт далеко не всем (хотя сейчас он в моде). Цвет волос – цвет дикого* ***мёда***;
* **морепродукты**: *Пальто очень хорошего* ***устричного*** *цвета*;
* **напитки**: *Я считаю, что блондинке не идёт* ***винный*** *оттенок* ***бордо****, он идеален для брюнетки или рыжей. Золотые серьги с****коньячными*** *бриллиантами*;
* **краски**: *Сочетание оттенка волос шатенки с такого рода синим, который я бы назвал оттенком* ***берлинской лазури****, тоже очень удачное. Изумительный цвет. Я бы назвал его «****карминовый****»* (кармин ‘яркая красная краска из кошенили’ [2, с. 267]);
* **насекомые**: *Наряд с чёрным поясом оттенка* ***кошенили*** *смотрится великолепно* (кошениль ‘насекомое, дающее красящее ярко-красное вещество, а также само это вещество’ [2, с. 267]);
* **явления природы**: *А этот оттенок голубого я бы назвал* ***ледяным***.

А. Васильев достаточно активно использует колоризмы, назы-вающие оттенок как сочетание цветов: ***Серебристо-серый дымчатый*** *наряд с обильным декором. Визитная юбка из шёлковой тафты* ***серо-стального*** *цвета*.

Мода всегда являет собой признак культуры человечества,особенно в настоящее время. Все элементы моды становятся культурными знаками, образующими культурные коды. Проанализировав иллюстративный материал, можно резюмировать, что А. Васильев для создания колора­тивной лексемы использует следующие культурные коды: пищевой (ягоды, продукты питания), антропонимический (названия конкретных предметов из окружающей жизни), природный (драгоценные камни, растения, животный мир, явления природы).

Колоризмы в речи историка моды различаются также по характеру информации об интенсивности, насыщенности цвета: ***Сочный зелёный****– самый весенний цвет сезона. Сочетание* ***нежно-зелёного*** *с белым и розовым придаёт образу нежность и невинность. Рыжеволосые красавицы и блондинки наиболее выгодно смотрятся в****насыщенном зелёном****. С таким* ***интенсивным, тёплым жёлтым*** *платьем не сочетается* ***холодная блёкло****-****бирюзовая*** *сумка. Своим нарядом* ***ярко-красного*** *цвета С. Лобода словно предупреждает: во мне пылает костёр страсти*. Такие лексемы, как правило, образованы сложением основ, либо колоризм сочетается со словом, имеющим в структуре лексического значения сему меры и степени.

Особые различия в цветонаименованиях формируют гендерные сте-реотипы. Известный лингвист В. А. Маслова пишет: «Гендерные стерео-типы – это система представлений о том, как должны вести себя мужчина и женщина» [1, с. 125]. Многие эксперименты показывают, что женщины обладают более обширным словарем цветонаименований, чем мужчины. Этот факт учитывается и в публицистических, и рекламных текстах, посвя-щенных моде. Наш материал разрушает этот гендерный стереотип. Алек-сандр Васильев, признанный авторитет истории моды, на наш взгляд, име-ет богатейший словарь лексем со значением цветов, их тонов и оттенков. Этот факт объясняется образованностью автора, высоким профессио-нализмом и, несомненно, индивидуальным видением колоративного калей-доскопа окружающего мира. Это подтверждает тезис о том, что главным отличием современной лексической семантики признаётся описание значе-ний слов как интегральной части языковой способности человека и его языкового поведения [3, с. 206]. А. Васильева, по нашему мнению, следует признать автором определённых лексем с колоративным значением.

Итак, следует констатировать, что лексико-семантическая группа колоризмов расширяет свои границы, в т. ч. и окказиональным упот-реблением лексического материала. Данный факт подтверждает, что динамика окружающего мира проявляется также в возникновении новых ассоциаций, связанных с определённым значением цвета, что накладывает отпечаток на его значение.

Список использованной литературы

1. Маслова, В. А. Лингвокультурология : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В. А. Маслова. – М. : Академия, 2001. − 208 с.

2. Ожегов, С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. − М. : Рус. яз., 2001. – 818 с.

3. Сулименко, Н. Е. Современный русский язык. Слово в курсе лексикологии : учеб. пособие / Н. Е. Сулименко. – 2-е изд. – М. : Наука : Флинта, 2008. – 352 с.

# А. Ю. Яницкая, Э. Я. Тураев *(г. Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина)* Фразеология и лингвокультУрология

Изучение фразеологических единиц (далее – ФЕ) русского языка является для иностранцев одновременно сложным и увлекательным. Студенты готовы к познанию семантического аспекта фразеологизмов преимущественно на старших курсах, когда они уже владеют определен­ным словарным запасом и навыками общения на русском языке. Это является необходимой предпосылкой для того, чтобы грамотно делать историко-культурные комментарии, раскрывая одновременно происхож­дение и значение фразеологизмов.

В устойчивых словосочетаниях отражается вся глубина культуры и языка нации. В них мы находим отражение как истории народа, так и его быта. В этом отношении, как видно по современной фразеологической литературе, фразеологизмы представляют большой интерес для исследо­вателей, в т. ч. и для иностранных студентов. Это способствует образному изложению мыслей студентов, помогает приобрести лингвострановед­ческие знания, познакомиться с русской культурой и историей, чувство­вать себя уверенными в процессе общения.

Иноязычная фразеология – это материал повышенной сложности для изучения. Главную сложность для иностранца составляет сама иденти­фикация того или иного выражения как фразеологического оборота. Чтобы адекватно воспринимать и использовать фразеологизм, студент должен прежде всего опознать его, уметь видеть целиком, идентифи­цировать как единую, неделимую языковую единицу. Иностранцы же зачастую могут нарушать свойственные фразеологизму стабильность лексического состава и порядка слов, воспринимают его как свободное словосочетание.

У иностранных студентов в процессе овладения фразеологией часто вызывает трудность образное, переносное значение фразеологизма, что усложняет адекватное понимание его семантики. Способность уловить тонкость семантики фразеологического оборота требует отличного владения языком. Иностранные студенты, стремясь вникнуть в семантику фразеологизма, часто обращаются к лексическим, а не фразеологическим словарям. Из значений отдельных слов они безуспешно пытаются понять значение ФЕ. Необходимо донести до студентов мысль, что значение фразеологизма не тождественно сумме значений его компонентов.

Помимо обращения к фразеологическим словарям, иностранцам также очень полезно ознакомиться с этимологией фразеологического выражения: преподаватель должен приучать студентов к поиску культурологических и этимологических комментариев при непонимании того или иного фразеологизма.

Примером научно-исследовательской работы по изучению русской фразеологии иностранными студентами может послужить дипломная работа туркменского студента БрГУ имени А. С. Пушкина Элёра Тураева «Лингвокультурологические особенности фразеологии современного русского языка», целью которой является изучение и характеристика лингвокультурологических особенностей фразеологии современного русского языка. Материаломдля исследования послужили ФЕ, полученные методом сплошной выборки из «Фразеологического словаря русского литературного языка» А. И. Фёдорова [1]. В работе проведён структурный и семантический анализ ФЕ в русском языке с лингво­культурологической точки зрения; проанализировано отражение языковой картины мира русского народа во фразеологизмах.

Лингвокультурологическое исследование фразеологического фонда русского языка дает возможность определить национальные признаки русского народа. Каждый язык отражает особенности национальной культуры, истории, менталитета, быта, понимание которых может вызвать трудности у носителей других языков. Фразеологическая система языка представляет собой наиболее национально-самобытное явление, так как фразеоло­гический корпус языка является своеобразным источником знаний о культуре народа. Проблематика национально-культурного своеобразия фразеологической системы языка в настоящее время является предметом исследования лингвистов. Изучению лингвокультурологичес­ких особен­ностей фразеологических единиц посвящены работы Н. Ф. Венжинович, Т. А. Зуевой, В. А. Масловой, М. М. Полюжина, Р. С. Уталиевой [2–5] и др.

В работе выделено 17 наиболее употребительных в живой и литера-турной речи групп ФЕ русского языка, отражающих лингвокульту-рологические особенности русского народа.

**Предметы одежды**: *лапти* (*лаптем щи хлебать*); *подметки* (*в подметки не годится*); *подол* (*крутить подолом*); *сапоги* (*два сапога пара*); *кафтан* (*Тришкин кафтан*; сорочка: *родиться в сорочке*); *пояс* (*заткнуть за пояс*); *шапка* (*дать/получить по шапке*) и т. п. Одним из важных источников изучения культуры служит одежда. Представление о внешности человека и одежде – ядро каждой национальной культуры.

**Пища**: *каша* (*каши не сваришь*); *блин* (*как масленый блин*); *калач* (*калачом не выманишь*); *лепешка* (*разбиться в лепешку*); *квас* (*перебиваться с хлеба на квас*); *редька* (*надоесть как горькая редька*); *репа* (*проще/дешевле пареной репы*) и др. Отметим, что отношение славян к еде заслуживает особого внимания. В названиях исконно русских блюд и продуктов питания отразилась национальная культура. Через данные компоненты, входящие в состав ФЕ, возможно познание специфики национальной культуры.

**Денежная система**: *рубль* (*гнаться за длинным рублем*); *грош, копейка, алтын* (*ни гроша, ни копейки*, *ни алтына за душой/в кармане, влетит в копеечку*) и т. д. Отметим, что *грош*, *алтын* и *копейка* вышли из употребления. Можно утверждать, что у русского народа *грош*, *алтын* выступают в качестве эталонов минимальной денежной суммы.

**Меры измерения**: *аршин* (*мерить на аршин*); *фунт* (*знать почем фунт лиха*); *пядь* (*семи пядей во лбу*); *вершок* (*от горшка два вершка*) и т. д.

**Национальные игры, спорт**: *играть в прятки* (*в кошки-мышки*, *в жмурки*, *в бирюльки*), *куча мала*, *стенка на стенку* и т. д. В данных ФЕ особенно ярко проявляется национальная культурная специфика и ментальные особенности русского народа: мужество, ловкость, смекалка, физическая сила, взаимовыручка.

**Религия, верования, ритуальные формы народной культуры**. К данной группе относятся ФЕ, связанные со сватовством, поминками, поверьями, мифами, заклинаниями: *Бог знает (как, кто, что, где*), *жить как у Бога/Христа за пазухой*, *нести крест*, *земля обетованная*, *глас вопиющего в пустыне*, *господи Боже мой*, *от ворот поворот*, *у черта на куличках*, *чтоб тебя черт побрал* и т. д. Во ФЕ этой подгруппы отражается специфика религиозных воззрений, культовых обрядов христиан.

**Предметы домашнего обихода, орудия крестьянского произ-водства**: *дым коромыслом*, *садиться не в свои сани*, *грести лопатой*, *загибать салазки (кому)*, *вилами на воде писано* и т. д. Прототипы, лежащие в основе этих ФЕ, рассказывают о труде, быте русского крестьянина.

**Цифры и числа**: *один как перст*, *видеть на три аршина в землю*, *за тридевять земель*, *на все четыре стороны (идти...)*, *пятое колесо в возу/колеснице*, *семь пятниц на неделе*, *ясно как дважды два (четыре)*, *тайна за семью замками/печатями*, *сорок сороков* и т. д. Отмечено, что чаще других во ФЕ встречается число *семь*, так как на Руси данное число считалось особенным, магическим, имеющим сверхъестественную силу.

**Фитонимы**. В русском языке существует немало ФЕ, в состав которых входят фитонимы, т. е названия растений: *лес*, *бор* (*темный/ дремучий лес*, *смотреть в лес*, *городить сыр-бор*, *с бору да с сосенки*), *береза* (*березовая каша*), *осина* (*дрожать как осиновый лист*), *ель* (*елки-палки*), *липа* (*ободрать как липку*), *дуб* (*дать дуба*), *сосна* (*в трех соснах*). Это может объясняться тем, что большая часть равнинной территории России занята лиственными, хвойными и смешанными лесами*.* Можно утверждать, что в русских ФЕ используются наименования деревьев, характерные для русского региона.

**Зоонимы**: заяц олицетворяет трусость (*заячья душа*), змея – человека, способного на подлые поступки (*змея подколодная*). Определе­нием малого количества чего-либо выступают слезы кота – *кот наплакал*. Отмечено большое количество ФЕ с зоонимом *мышь*, которые возникли в результате наблюдения над поведением и внешним видом грызуна: *играть в кошки-мышки*, *надуться как мышь на крупу*, *мышиный хвост.* Представители фауны во фраземах русского народа, как и у других народов мира, олицетворяют различные черты характера, привычки, а также физиологические особенности человека.

**Бог**. Из анализа ФЕ с компонентом *Бог* можно извлечь представ-ление о существовавших у русского народа религиозных заповедях. Во ФЕ отражается вера в Божественное провидение (*благодать божья*, *в руках божьих*), оделяющая функция Бога (*дай Бог/Боже*, *не дай Бог/Боже*), карающая функция Бога (*Бог накажет кого*), защищающая функция Бога (*Бог миловал*, *Сохрани Бог/Боже*).

**Антропонимы и топонимы**: *Филькина грамота*, *Тришкин кафтан*, *куда Макар телят не гонял*, *по Сеньке и шапка*, *на Маланьину свадьбу*, *Казанская сирота*, *язык до Киева доведет*, *Мамаево побоище/нашествие*, *во всю Ивановскую (кричать)*, *Коломенская верста* и т. д.

**ФЕ на базе пословиц**: *не в свои сани не садись – садиться не в свои сани*, *за двумя зайцами погонишься – ни одного не поймаешь – гоняться за двумя зайцами*, *стреляного (старого) воробья на мякине не проведешь – стреляный (старый) воробей*, *свой ум – царь в голове – без царя в голове* и т. п.

**ФЕ, восходящие к литературным произведениям**: **кисейная** *барышня* (Н. Г. Помяловский), *рыльце в пушку*, *вертеться как белка в колесе*, *Демьянова уха* (И. А. Крылов), *оказаться у разбитого корыта* (А. С. Пушкин), *есть еще порох в пороховницах* (Н. В. Гоголь), *человек в футляре* (А. П. Чехов), а также к**фольклору**: *на все четыре стороны*, *любо-дорого смотреть*, *подобру-поздорову*, *ни жив ни мертв*, *за тридевять земель*, *откуда ни возьмись*, *провалиться сквозь землю*, *по щучьему веленью* и т. д.

**Кинетические ФЕ**, в основе которых лежит описание жестов, реакции внутренних органов и частей тела на внешние речевые и неречевые раздражители: *рвать на себе волосы*, *бить себя в грудь*, *сидеть сложа руки*.

**Компаративные ФЕ**. Эталоном упрямства у русских выступает осел (*упрямый как осел*), образцом глупости является мерин(*глупый как сивый мерин*), хитрости – лиса (*хитрый как лиса*), медведю приписываются качества неуклюжий, сильный (*неуклюжий как медведь*, *сильный, здоровый как медведь*).

**ФЕ, выражающие эмоции и чувства**, например радость, блаженство, счастье: *не слышать земли под собой (под ногами)*; *не слышать (не чуять, не чувствовать) ног под собой*, *быть (чувствовать себя) на седьмом небе*, *быть (чувствовать себя) на верху блаженства.* Или боязнь, испуг, ужас: *бояться как (пуще) огня кого, чего*, *душа в пятках у кого*, *лица нет/нету на ком.*

Нужно отметить, что русские фразеологизмы обладают разновек-торной лингвострановедческой ценностью:

* они отражают национальную культуру нерасчлененно, комплексно, всеми своими элементами, взятыми вместе;
* фразеологизмы отражают национальную культуру расчлененно, т. е. единицами, словами своего состава;
* фразеологизмы могут отражать национальную культуру своими прототипами, поскольку генетически свободные словосочетания описывали определенные обычаи, традиции, особенности быта и культуры.

Фразеологизмы передают опыт народа из поколения в поколение, их использование в речи делает высказывание ярким и выразительным. Чем большим объёмом фоновых знаний обладает говорящий, тем проще ему определить значение и смысл фразеологической единицы.

В итоге студент пришел к следующим выводам. Большинство русских ФЕ отражают менталитет русской нации, самобытность, мировосприятие народа-носителя русского языка, т. е. ФЕ содержат в себе культурную коннотацию, которая отражает обиходно-эмпирический, исторический, духовный опыт русского языкового коллектива. Фразеологизмы являются живыми и неиссякаемыми источниками речи. Они позволяют не только назвать тот или иной предмет или явление, но и выразить определённое отношение к нему. ФЕ наиболее своеобразная часть выразительных средств языка. Во фразеологии отражаются история народа, особенности его культуры, народные представления, национально обусловленные стереотипы восприятия мира. Изучение русских фразеологических единиц вводит в лабораторию народа-языкотворца.

Список использованной литературы

1. Фёдоров, А. И. Фразеологический словарь русского литературного языка / А. И. Фёдоров. – М. : Астрель : АСТ, 2008. – 878 с.

2. Венжинович, Н. Ф. Лингвокультурологические особенности фразеологизмов в русском и украинском языках / Н. Ф. Венжинович // Фразеология и языковая динамика : материалы ХХХІХ Междунар. филол. конф., Санкт-Петербург, 15–20 марта 2010 г. / под. ред. В. М. Мокиенко и А. В. Савченко. – Greifswald–СПб. : Лема, 2011. – С. 113–117.

3. Зуева, Т. А. Модель анализа фразеологических единиц в лингвокульту-рологическом аспекте [Электронный ресурс] / Т. А. Зуева // Урал. филол. вестн. – 2012. – № 5. – С. 28–34. – Режим доступа: https:// cyberleninka.ru/article/n/model-analiza-frazeologicheskih-edinits-v-lingvokulturologiches­kom-aspekte. – Дата доступа: 04.05.2018.

4. Маслова, В. А. Лингвокультурология : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В. А. Маслова. – М. : Академия, 2001. − 208 с.

5. Полюжин, М. М. О когнитивном и лингвокультурологическом изучении фразеологии / М. М. Полюжин, Н. Ф. Венжинович // Горизонты современной лингвистики: традиции и новаторство : сб. в честь Е. С. Кубряковой. – М. : Языки славян. культур, 2009. – С. 628–637.

*Научное издание*

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ

РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

И ДРУГИМ ЛИНГВИСТИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ

В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Сборник научных статей

Подписанол в печать Формат 60×84 1 /16. Бумага офисная.

Гарнитура Таймс. Ризография. Усл. печ. л. Уч.-изд.

Тираж экз. Заказ №

Издатель и полиграфическое исполнение:

Учреждение образования

«Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина».

Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,

распространителя печатных изданий

№ 1/55 от 14.10.2013.

Ул. Мицкевича, 28, 224016, Брест.