

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**

Электронный сборник научных статей

Под общей редакцией  
кандидата филологических наук, доцента **О. Б. Переход**

Брест  
БрГУ имени А. С. Пушкина  
2020

*ISBN 978-985-22-0177-3*

Об издании – 1, 2

© УО «Брестский государственный  
университет имени А. С. Пушкина», 2020

1 – сведения об издании

УДК 378.016:811.161.1'243(082)

ББК 74.268.1Рус

*Редакционная коллегия:*

кандидат филологических наук, доцент **О. Б. Переход**  
кандидат филологических наук, доцент **Т. М. Лянцевич**

*Рецензенты:*

заведующий кафедрой белорусского и русского языков  
УО «Брестский государственный технический университет»,  
кандидат филологических наук, доцент **Н. Н. Борсук**

заведующий кафедрой белорусской филологии  
УО «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина»,  
кандидат филологических наук, доцент **Л. В. Леванцевич**

**Теория** и практика обучения русскому языку как иностранному и другим лингвистическим дисциплинам в высшей школе [Электронный ресурс] : электрон. сб. науч. ст. / Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина ; Брест. гос. техн. ун-т ; редкол.: Т. М. Лянцевич, О. Б. Переход ; под общ. ред. О. Б. Переход. – Брест : БрГУ, 2020. – 96 с. – Режим доступа: <http://lib.brsu.by/node/1822>.

ISBN 978-985-22-0177-3.

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

Издание адресуется преподавателям высшей школы.

Разработано в PDF-формате.

**УДК 378.016:811.161.1'243(082)**

**ББК 74.268.1Рус**

Текстовое научное электронное издание

*Системные требования:*

тип браузера и версия любые; скорость подключения к информационно-телекоммуникационным сетям любая; дополнительные надстройки к браузеру не требуются.

© УО «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина», 2020

2 – производственно-технические сведения

- Использованное ПО: Windows 8, Microsoft Office Word 2010;
- ответственный за выпуск Ж. М. Селюжицкая, технический редактор Т. М. Лянцевич, компьютерный набор и верстка Е. Г. Марченкова;
- дата размещения на сайте: 29.12.2020;
- объем издания: 0,97 Мб;
- производитель: учреждение образования «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина», 224016, г. Брест, ул. Мицкевича, 28. Тел.: 8(0162) 21-70-55. E-mail: rio@brsu.brest.by.

## СОДЕРЖАНИЕ

<u>Бут-Гусаім С. Ф. Вывучэнне студэнтамі-філолагамі гісторыі іменаслову падчас напісання курсавых прац па літаратурнай анамастыцы</u> .....	5
<u>Веремеюк Г. А. К вопросу о лексико-семантической категории наименований лиц женского пола в современном русском языке</u> .....	11
<u>Вертейко Е. Е., Никитина Н. Е. Формирование коммуникативной компетенции на занятиях РКИ на продвинутом этапе обучения</u> .....	14
<u>Годуйко Л. А., Ладутько Я. С. Названия агроусадоб Брестчины: лексико-семантический способ образования</u> .....	19
<u>Годуйко Л. А., Ладутько Я. С. Эрговиконимия Брестчины: узуальные и неузуальные способы словообразования</u> .....	23
<u>Грицук Л. Н. Паронимия на занятиях по русскому языку как иностранному</u> .....	27
<u>Гурина Н. М. Обучение диалогической речи на занятиях по русскому языку как иностранному</u> .....	29
<u>Жигалова М. П. Социокультурный компонент в преподавании региональной полиэтнической литературы в школах белорусско-польско-украинского пограничья</u> .....	33
<u>Королевич С. А. Общеобразовательный потенциал вводных лекций по курсу «Русский язык (профессиональная лексика)»</u> .....	41
<u>Лянцевич Т. М., Корабо О. А. Принципы и этапы обучения грамматике русского языка в современной методике преподавания РКИ</u> .....	46
<u>Переход О. Б. Некоторые вопросы изучения синтаксиса сложного предложения в иностранной аудитории</u> .....	51
<u>Писарук Г. В., Ярмолюк З. Лингвистический анализ миниатюры В. Короленко «Огоньки» в группе студентов-инофонов</u> .....	55
<u>Посохин А. А. Ситуация выбора на занятиях по домашнему чтению</u> .....	62
<u>Самуйлик Я. Г. Лингвистическая интерференция и особенности преподавания РКИ в техническом вузе</u> .....	66
<u>Тоболевич Т. Л., Щерба О. В. Интеграция очного и дистанционного обучения русскому языку как иностранному</u> .....	75
<u>Фелькина О. А. Проблемы составления лексического минимума для изучающих русский язык как иностранный (второй сертификационный уровень)</u> .....	79
<u>Чагайда Ю. М. Інтэграцыя рыторыкі і функцыянальнай стылістыкі ў практыцы выкладання беларускай мовы і культуры маўлення ў тэхнічным універсітэце</u> .....	82
<u>Яницкая А. Ю., Джумаев М. Д. Изучение лексико-семантического поля «Возраст человека» в курсе русского языка</u> .....	86
<u>Яницкая А. Ю., Чарьев М. Б. Виды и функциональная нагрузка относительных имен прилагательных в рассказах А. П. Чехова</u> .....	89
<u>Яницкая А. Ю., Яницкая Л. М. Афористика детских книг</u> .....	92

**С. Ф. БУТ-ГУСАІМ**

Брэст, БрДУ імя А. С. Пушкіна

**ВЫВУЧЭННЕ СТУДЭНТАМІ-ФІЛОЛАГАМІ ГІСТОРЫІ  
ІМЕНАСЛОВУ ПАДЧАС НАПІСАННЯ КУРСАВЫХ ПРАЦ  
ПА ЛІТАРАТУРНАЙ АНАМАСТЫЦЫ**

Адной з важных сфер функцыянавання ўласных імёнаў з’яўляюцца творы мастацкай літаратуры. Таленавітыя пісьменнікі ўдумліва ставяцца да фарміравання анамастычнага свету мастацкага палатна, рэалізуючы ў кантэксце твораў вобразна-выяўленчыя магчымасці і раскрываючы нацыянальна-культурную інфармацыю ўласных імёнаў.

У рэчышчы ўзаемазвязанага вывучэння мовы і традыцыйнай культуры беларусаў аб’ектам увагі пры напісанні курсавых даследаванняў становяцца онімы як культурна афарбаваныя моўныя адзінкі, што з’яўляюцца прадуктам кумулятыўнай функцыі мовы. Матэрыяльная, сацыяльная, духоўная культура беларускага этнасу знайшла адлюстраванне як у сэнсавым нападзенні, так і ў фармальнай структуры кампанентаў айчыннага іменаслову – уласных асабовых імёнаў, мянушак, прозвішчаў, тапонімаў, тэонімаў, агіёнімаў і інш.

Прапанаваная ў артыкуле тэма курсавой працы “Нацыянальна-культурная адметнасць анамастыкону п’есы Зінаіды Дудзюк «Нарадзіўся я ліцвінам...»” мае даследчы характар. Падчас напісання працы ў студэнтаў фарміруюцца ўменні збіраць анамастычныя факты, аналізаваць і сістэматызаваць іх у рэчышчы лінгвапрагматычнага даследавання мастацкага маўлення, рабіць неабходныя вывады і абагульненні.

Метадычныя рэкамендацыі, прадстаўленыя ў артыкуле, могуць быць выкарыстаны пры аналізе анамастыкону іншых мастацкіх твораў.

П’еса “Нарадзіўся я ліцвінам...” расказвае пра Тадэвуша Касцюшку, які пасля паражэння паўстання 1794 г. трапіў у палон. І хоць яго вызвалілі з Петрапаўлаўскай крэпасці і пасялілі ў палацы ў Пецярбургу, гэтая залатая клетка прыгнятала. Гледачы п’есы становяцца сведкамі таго часу, калі Касцюшка пакутліва робіць выбар свайго далейшага лёсу. Перадаючы дух мінуўшчыны, берасцейская пісьменніца ўмела выкарыстоўвае нацыянальна-культурную інфармацыю ўласных імёнаў.

Мэта даследавання – выявіць спецыфіку функцыянавання паэтонімаў у п’есе “Нарадзіўся я ліцвінам...”, прааналізаваць нацыянальна-культурную адметнасць імёнаў у іх сувязях і адносінах з сацыяльна-гістарычнымі зменамі ў беларускім грамадстве XVIII–XIX стст.

Для рэалізацыі мэты патрэбна вырашыць наступныя задачы:

– выявіць анамастычныя адзінкі ў мове п’есы “Нарадзіўся я ліцвінам...”;

– сістэматызаваць паэтонімы ў залежнасці ад іх паходжання, функцыянальнай значнасці і ўнутранай формы;

– выявіць нацыянальна-культурныя асаблівасці адлюстраваных у творы антрапанімічных формаў, прынятых у беларускім лінгвакультурным асяроддзі XVIII–XIX стст.;

– выявіць “фонавыя” онімы п’есы, суаднёшы іх з сучасным іменасловам беларусаў;

– вызначыць функцыі анамастычных адзінак у творы.

Праца складаецца з уводзінаў, чатырох раздзелаў, заключэння і спіса выкарыстаных крыніц.

Ва ўводзінах абгрунтоўваецца актуальнасць працы, яе прадмет і аб’ект, акрэсліваюцца мэты і задачы, указваюцца метады даследавання. Характарызуюцца адметныя асаблівасці творчасці таленавітай берасцейскай аўтаркі Зінаіды Дудзюк [1; 2]. Прыводзіцца агляд мовазнаўчых і літаратуразнаўчых прац па тэме даследавання [3–6, 7; 8].

У першым раздзеле “Уласнае імя ў мастацкай літаратуры” разглядаецца спецыфіка функцыянавання онімаў у мастацкіх творах, прасочваецца залежнасць выбару і ўжывання паэтонімаў ад жанру і тэмы твора [7–9]. Выдзяляюцца самыя яркія асаблівасці жанру гістарычнай драматургіі з пункту гледжання ўжывання анамастычнай намінацыі і яе варыянтаў з праекцыяй на творчасць Зінаіды Дудзюк. У даследаванні неабходна адзначыць, што драма (драматургія) – адзін з асноўных родаў літаратуры (разам з эпасам і лірыкай), уяўляе сабой тэкст, які складаецца з рэплік персанажаў і рэмарак аўтара і прызначаны для тэатральнага выканання (часам проста для чытання) [10, с. 242]. Асноўная асаблівасць драматургіі як роду літаратуры – абмежаванасць у выбары выразных сродкаў. У распараджэнні драматурга толькі простая мова герояў, дыялог, з дапамогай якога неабходна абудзіць і ўтрымаць цікавасць гледачоў. Толькі праз простую мову персанажаў магчыма асэнсаванне іх псіхалагічнага складу, намераў, абгрунтаванне дзеянняў і ўсяго, што складае сюжэт драматургічнага твора. П’еса Зінаіды Дудзюк адносіцца да гістарычнай драматургіі, бо створана паводле рэальных гістарычных падзей. У раздзеле неабходна прааналізаваць галоўнае імя мастацкага твора – заглавак “Нарадзіўся я ліцвінам...”, які належыць да ідэйна-характарыстычнага тыпу, бо змяшчае аўтарскую ацэнку галоўнага героя твора – патрыёта Айчыны, сілу і незалежнасць якой ён хацеў адрадзіць. Пісьменнік-краязнаўца Анатоль Бензюрук піша: “Касцюшка заўсёды ўсведамляў сябе ліцвінам – грамадзянінам Вялікага Княства Літоўскага – гістарычнай Літвы-Беларусі. У сваім знакамітым звароце на імя ваяводы Ю. Несялоўскага Т. Касцюшка настойліва прасіў перавесці яго з польскай арміі ў войска Вялікага Княства Літоўскага, пры гэтым выказваўся

надзвычай эмацыянальна: «Хіба вы адмаўляецеся ад мяне і лічыце няздольным служыць Вам? Кім жа я ёсць? Хіба я не ліцьвін, Ваш зямляк, Вамі абраны? Землякі і суайчыннікі мае! На вашай зямлі я нарадзіўся і ў запале праведным да маёй Бацькаўшчыны адгукаецца ўва мне найасаблівейшая прыхільнасць да тых, паміж якіх пусціў я карані жыцця...» [11, с. 5–6]. Жыццёвае крэда змагара выражана ў заключных словах п'есы, у якіх – абгрунтаванне назвы твора: “Цары часовыя: сёння – адзін, заўтра – іншы, а мая Радзіма вечная. А што ж будзе са мною? Цяпер мне зноў давядзецца шукаць прытулку на чужыне, бо не магу я служыць чужому цару, нават калі прысягну яму. Хачу служыць толькі свайму народу. Чым бы я ні займаўся, дзе б ні жыў, я заўсёды думаю пра яго, жыву і буду жыць дзеля яго! Праз адлегласць і час я застаюся ліцьвінам! Помні мяне, Радзіма! Я іду да цябе” [12, с. 43].

У другім раздзеле “Нацыянальна-культурныя асаблівасці і мастацка-эстэтычная роля антрапонімаў у п'есе З. Дудзюк «Нарадзіўся я ліцьвінам...»” патрэбна акрэсліць паходжанне, прагматычную значнасць, дыяпазон фармальнага і сэнсавага вар'іравання ўласных асабовых імён. Трэба адзначыць, што ў ліку персанажаў твора – рэальныя гістарычныя асобы. На старонках твора сустракаюцца онімы-сучаснікі (імя кіраўніка нацыянальна-вызваленчага паўстання 1794 г. *Тадэвуша Касцюшкі*, імператара Расіі *Паўла*, яго сыноў *Канстанціна* і *Аляксандра*, які пазней стаў царом *Аляксандрам I*) і онімы-рэтраспекцыі (імёны імператрыцы *Кацярыны*, караля Рэчы Паспалітай *Станіслава Аўгуста* Панятоўскага, генералісімуса *Суворова*, фаварыта расійскай імператрыцы графа *Арлова*, каханых Касцюшкі *Людвікі Сасноўскай* і *Тэклі Жураўскай*). У курсавой працы павінна быць прааналізавана этымалогія імёнаў персанажаў. Героі твора носяць хрысціянскія імёны іншамоўнага паходжання, запазычаныя з моў грэчаскай: *Тэклія* (грэч. ‘слава Божая’ [13, с. 62]), *Аляксандр* (грэч. ‘абаронца людзей’ [13, с. 13]), *Кацярына* (грэч. ‘чыстая, цнатлівая’ [13, с. 61]); старанямецкай: *Людвіка* (ст.-ням. ‘слава і бітва’ [13, с. 62]), лацінскай: *Аўгуст* (лац. ‘свяшчэнны, велічны’ [13, с. 17]), *Павел* (лац. ‘малы ростам’ [13, с. 37]), *Канстанцін* (лац. ‘цвёрды, пастаянны’ [13, с. 30]), старажытнаўрэйскай: *Іван* (ст.-яўр. ‘Боская ласка’ [13, с. 28]), *Тадэвуш* (ст.-яўр. ‘пахвала’ [13, с. 38]), *Юзаф* (ст.-яўр. ‘памножаны’ [13, с. 50]). Адзначана таксама імя славянскага паходжання – онім-кампазіт *Станіслаў* (ад ‘станавіцца слаўным’ [13, с. 41]). Неабходна рагледзець імёны як паказчыкі прыналежнасці персанажаў да каталіцызму (імёны каханых Касцюшкі *Людвікі Сасноўскай* і *Тэклі Жураўскай*, польскага караля *Станіслава Аўгуста* Панятоўскага і яго пляменніка *Юзафа*) і праваслаўя (імёны пецярбургскага слугі Касцюшкі *Івана*, расійскіх імператараў *Паўла*, *Аляксандра*, імператрыцы *Кацярыны*).

Прадметам даследавання павінны стаць эмацыйна-ацэначныя формы кананічных імёнаў як сродак характарыстыкі персанажаў і іх стасункаў. Напрыклад, пяшчоту, любоў да каханых выражаюць памяншальна-ласкальныя формы іх імёнаў: “*Я хачу бачыць толькі цябе, Тадзік! Ты адзін мне – сонца, месяц, зоркі і ўвесь сусвет!*” [12, с. 30]; “*Людвіся! Ты тут! Са мною! Ідзі ж да мяне, дзяўчынка мая*” [12, с. 27].

У курсавой працы павінны быць прааналізаваны ўласцівасці ўласнага асабовага імя як этыкетнага знака – сацыяльна зададзенага і нацыянальна спецыфічнага сродку рэгулявання міжсуб’ектных адносінаў. Паводле нормаў этыкету XVIII–XIX стст., імёны і прозвішчы персанажаў п’есы ўжываюцца ў спалучэнні з паказчыкамі сацыяльнага рангавання, што адлюстравана ў рэпліках герояў п’есы: “*Мне трэба падумаць, ваша вялікасць імператар Расіі Павел Першы*” [12, с. 34]; “*Пан Сасноўскі, дазвольце вас патурбаваць*” [12, с. 32]; “*А, пан Тадэвуш! Заходзь! Рады цябе бачыць!*” [12, с. 32]; “*Хто ведае, для якой справы даў вам Бог жыццё! Вы ж маглі і не нарадзіцца, пан Касцюшка!*” [12, с. 28].

У раздзеле неабходна ахарактарызаваць прозвішчы герояў твора, разгледзець паходжанне гэтага разраду антрапонімаў, акрэсліць сацыяльную інфарматыўнасць прозвішчаў-паэтонімаў. У творы берасцейскай пісьменніцы можна выдзеліць, па-першае, прозвішчы, утвораныя ад каляндарных імён (*Касцюшка*), па-другое, прозвішчы, што ўзніклі ад мірскіх імён апелятыўнага паходжання. У аснове гэтых антрапонімаў ляжаць былыя мянушкі апелятыўнага паходжання, што называюць асобу па розных прыкметах, напрыклад, па фізічных і маральных якасцях (*Сувораў* (рус. *суворый* ‘суровы, бурклівы, злосны’, ‘рабы, васпаваты’, *сувор* ‘нелюдзім, сугней’ [14, с. 396]), *Журоўская* (укр. *жура, джура* ‘казацкі слуга-збраяносец’, *жура* ‘журба’ [14, с. 148]) і інш. Неабходна выдзеліць прозвішчы, утвораныя ад мянушак, матываваных апелятывамі – назвамі птушак і раслін, з’яў прыроды (*Арлоў, Сасноўскі* і інш.).

Студэнту трэба ахарактарызаваць прозвішчы як выразнік сацыяльнага статусу асобы. Так, у п’есе ўжыты прозвішчы беларускай і польскай шляхты на -ск-, -оўск-: *Сасноўскія, Любамірскія, Панятоўскі, Журоўскія*. Прозвішчы расійскіх дваран і вайскоўцаў уключаюць суфіксы -оў-, -аў-: *Арлоў, Сувораў*. Падчас разгляду паходжання прозвішча галоўнага героя п’есы варта звярнуцца да кнігі берасцейскага краязнаўцы Анатоля Бензе-рука “Касцюшкі-Сяхновіцкія: гісторыя старадаўняга роду”. Прозвішча ўтрымлівае звесткі пра паходжанне сям’і, роду. Даследчык адзначае, што ўсе дакументы, складзеныя пры жыцці першага ўладара маёнтка Сяхновічы, пісара вялікага князя літоўскага, называюць яго “*Костюшко*”. Гэта памяншальная форма хрысціянскага імені *Канстанцін*. Прадстаўнікі сярэдняга і дробнага баярства ў старажытасці іменаваліся менавіта такімі памяншальнымі формамі: *Васко* (замест Васіль), *Гурко* (замест Рыгор).

Гэтыя формы ў XV–XVI стст. лічыліся нарматыўнымі, зацверджанымі ў шматлікіх справаводчых паперах. Бліскучая кар’ера – узвышэнне звычайнага баярына ў фактычнага кіраўніка старажытнага горада Камянца – адыграла вызначальную ролю ў замацаванні імені *Касцюшкі* за яго нашчадкамі як прозвішча: “Імя **Касцюшкі** Фёдаравіча ператварылася ў сямейнае прозвішча, таму што з 15 студзеня 1515 года ён зрабіўся дваранінам гаспадарскім, выканаўцам даручэнняў вялікага князя. Да таго ж **Касцюшка** Фёдаравіч сумяшчаў пасады камянецкага суддзі і гараднічага. Імя слыннага продка стала часткаю спадчыны, якая трывала замацавалася за радзінаю” [11, с. 22].

У трэцім раздзеле “Фонавыя онімы ў кантэксце п’есы З. Дудзюк «Нарадзіўся я ліцвінам...»” разглядаюцца анамастычныя сродкі адлюстравання хранатопу (прасторава-часавых адносін) у творы. У курсавой працы павінны быць разгледжаны тапонімы: шматлікія назвы краін (*Сібір, Расія, Прусія, Аўстрыя* і інш.), гарадоў (*Варшава, Парыж* і інш.), рэк (*Прыпяць* і інш.) Беларусі і замежжа, з якімі звязаны лёс Тадэвуша Касцюшкі. Асаблівая ўвага павінна быць звернута на ўжытыя ў кантэксце п’есы ўстарэлыя тапонімы, якія трэба раскласіфікаваць паводле іх суадносінаў з сучаснымі назвамі. Напрыклад, семантычным археонімам з’яўляецца тапонім *Літва*, які ў п’есе ўжываецца ў значэнні ‘старажытная дзяржава, што займала землі паміж сённяшнімі Навагрудкам, Маладзечнам, Мінскам, Слонімам’. У прамовах Касцюшкі і яго паплечнікаў нярэдка гучыць зварот да старажытнай краіны: “*Вы належыце не толькі Літве і Польшчы, вы належыце ўсяму свету! Вы незвычайны чалавек! Я гатовы служыць вам, як Слуга, толькі б вярнуць вас чалавецтву*” [12, с. 28].

Студэнтам павінны быць разгледжаны ўжытыя ў рэпліках герояў – шчырых вернікаў тэонімы (найменне Бога) і агіённыя (імёны святых), напрыклад: “*Вялікі грэх узвышацца над іншымі, бо ўсе людзі роўныя перад Богам*” [12, с. 25–26]; “*Даруйце, пан генерал... Я дзеля вас на ўсё гатовы... Даруйце, Хрыстом-богам прашу*” [12, с. 31].

У чацвёртым раздзеле “Функцыі паэтонімаў у кантэксце п’есы З. Дудзюк «Нарадзіўся я ліцвінам...»” разглядаюцца складнікі паэтыка-анамастычнай функцыі онімаў у кантэксце гістарычнай драматургіі беларускай пісьменніцы (характарыстычная, экспрэсіўная, сацыяльная, культурна-гістарычная функцыі).

У заключэнні працы робяцца вывады пра вызначальныя рысы анамастыкону гістарычнай драматургіі Зінаіды Дудзюк: пераважнае выкарыстанне імёнаў рэальных гістарычных асоб, а таксама адпаведнасць сэнсавай нагрукі і формы найменняў герояў структуры і семантыцы іменаслову XVIII–XIX стст. Пісьменніца так ці інакш звяртае ўвагу чытача (гледача) на форму іменавання персанажаў праз аўтарскія рэмаркі, мастацкі кантэкст. Культурна-гістарычную функцыю выконваюць у п’есе

“фонавыя” онімы (тапонімы, тэонімы, агіёнімы і інш.), якія з’яўляюцца выразнікамі прасторава-часавых адносінаў і сродкам адлюстравання светапогляду персанажаў.

### Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Літаратурная карта Берасцейшчыны / А. М. Крэйдзіч (рэд., аўт. праекта, уклад.) [і інш.]. – Брэст : Брэсц. друк., 2008. – 504 с.
2. Ляшук, В. Я. Літаратура Берасцейшчыны / В. Я. Ляшук, Г. М. Снітко. – Брэст : Выд-ва С. Лаўрова, 1999. – 455 с.
3. Рогалев, А. Ф. Имя и образ: Художественная функция имен собственных в литературных произведениях и сказках / А. Ф. Рогалев. – Гомель : Барк, 2007. – 224 с.
4. Рогалев, А. Ф. Ономастика художественных произведений : пособие / А. Ф. Рогалев. – Гомель : Изд-во ГГУ, 2003. – 194 с.
5. Петрачкова, И. М. Жанраўтваральная роля онімаў у гістарычных аповесцях К. І. Тарасова / И. М. Петрачкова // Изв. Гомел. гос. ун-та им. Ф. Скорины. – 2001. – № 1 (10). – С. 122–124.
6. Петрачкова, И. М. Значимость имени собственного в художественном тексте (на материале современной русской прозы) : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10. 02. 02 / И. М. Петрачкова ; Белорус. гос. ун-т. – Минск, 2003. – 21 с.
7. Шур, В. В. Онім у мастацкім тэксце : манаграфія / В. В. Шур. – Мінск : Кнігазбор, 2006. – 216 с.
8. Шур, В. Уласнае імя ў мастацкім тэксце : манаграфія / В. Шур. – Мазыр : МДПУ імя І. Шамякіна, 2010. – 207 с.
9. Петрачкова, И. М. Художественное использование антропонимов в русской драматургии XX века / И. М. Петрачкова // Филологический аспект : сб. науч. тр. по материалам I междунар. науч.-практ. конф., Н. Новгород, 25 мая 2015 г. / редкол.: Т. Н. Плесканюк (гл. ред.) [и др.]. – Н. Новгород, 2015. – С. 50–54.
10. Халзиев, В. Е. Драматургия / В. Е. Халзиев // Литературная энциклопедия терминов и понятий / Ин-т науч. инф. по обществ. наукам РАН ; под ред. А. Н. Николюкина. – М., 2001. – С. 242–248.
11. Бензярук, А. Касцюшкі-Сяхновіцкія: гісторыя старадаўняга роду / А. Бензярук. – Брэст : Академия, 2006. – 130 с.
12. Дудзюк, З. Нарадзіўся я ліцвінам / З. Дудзюк // Маладосць. – 2012. – № 8. – С. 25–65.
13. Барыс, С. Як у нас клічуць?: Беларуска імяны / С. Барыс. – Мінск : Медысон, 2010. – 124 с.
14. Бірыла, М. В. Беларуская антрапанімія: Прозвішчы, утвораныя ад апелятыўнай лексікі / М. В. Бірыла. – Мінск : Навука і тэхніка, 1969. – 508 с.

[К содэржанню](#)

**Г. А. ВЕРЕМЕЮК**

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

## **К ВОПРОСУ О ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ КАТЕГОРИИ НАИМЕНОВАНИЙ ЛИЦ ЖЕНСКОГО ПОЛА В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ**

Еще во второй половине XIX в. один из основоположников системного изучения лексики профессор Московского университета М. М. Покровский указывал, что «слова и их значения живут не отдельной друг от друга жизнью, но соединяются... в различные группы, причем основанием для группировки служит сходство или прямая противоположность по основному значению» [1, с. 31].

Лексика, как известно, представляет сложную разветвленную систему, и это объясняет возможность различного членения и выделения разных группировок в одном и том же материале.

Проблема иерархии и соотношения языковых категорий различных уровней, в том числе и лексического, в современной лингвистике является неоднозначной, противоречивой и чрезвычайно сложной. Расходятся мнения ученых относительно трактовки самой сущности этого языкового феномена, корпуса самих категорий, а также круга явлений, включаемых в ту или иную категорию.

Обратимся к определению языковой категории. «Категория языковая (от греч. *kategoria*) – в широком смысле – любая группа языковых элементов, выделяемая на основании какого-либо общего свойства; в строгом смысле – некоторый признак (параметр), лежащий в основе разбиения обширной совокупности однородных языковых единиц на ограниченное число непересекающихся классов, члены которых характеризуются одним и тем же значением данного признака» [2, с. 181]. В этом определении, как видим, обозначены две характеристики языковой категории: 1) группа языковых элементов, объединенная общим свойством и 2) признак (параметр), по которому происходит классификация однородных языковых единиц на непересекающиеся классы.

Такой подход нашел отражение и в учебной литературе. Так, например, выделяются следующие **лексические категории**: многозначность (как семантическое *свойство* слова [3, с. 196]), омонимия [3, с. 205], синонимия [3, с. 213], конверсия [3, с. 221], антонимия [3, с. 225] (как семантические *отношения лексических единиц* [3, с. 221]), *семантическое поле* (как **лексическая категория** высшего порядка) [3, с. 231]; многозначность, омонимия, синонимия, конверсия (как категориальные лексико-семантические *отношения*), многозначные слова, омонимы, синонимы,

конверсивы – лексико-семантические классы слов [4, с. 205–238]. «Семантическое поле представляет собой **лексико-семантическую категорию**, в которой синтезируются свойства единиц указанных выше классов» [4, с. 242]. В учебном пособии З. Д. Поповой, И. А. Стернина «Лексическая система языка (внутренняя организация, категориальный аппарат и приемы описания)» рассматриваются только структурные группировки разного типа (лексико-семантические варианты одного слова, синонимические ряды, антонимические пары, родо-видовые группировки слов, лексико-семантические группы, тематические серии, части речи, наконец, лексикон языка в целом) [5, с. 91].

Следует отметить, что в научной литературе нет единообразия в использовании термина **лексико-семантическая категория** (далее – ЛСК): встречаем и **лексико-семантические категории** [2, с. 182; 4; с. 242; 6, с. 216], и **лексические категории** [3, с. 196; 7, с. 15], и **микросистемы семантического характера** (полисемия, синонимические ряды, антонимические противопоставления, лексико-семантические группы слов) [8, с. 185], и **классы слов** (семантическое поле, тематическая группа, лексико-семантическая группа) [1, с. 69]. Разнобой в терминологии, появление параллельных терминосистем, безусловно, усложняют работу исследователей над языковым материалом. Однако очевидно, что ЛСК можно называть и различные группировки лексической системы (лексико-семантические группы, семантические поля, тематические группы; многозначные слова, омонимы, синонимы, антонимы) и отношения, которыми пронизаны эти группировки (полисемию, омонимию, синонимию, антонимию др.).

Профессор А. А. Лукашанец подчеркивает, «что выделение категорий преимущественно семантических связано с категоризацией явлений действительности, и они базируются на понятийных критериях. Как языковые категории, они являются скорее следствием попытки построения научной картины мира и в этом смысле базируются на научном познании и систематизации объективного мира». Примерами лексико-семантических категорий, по мнению ученого, могут быть наименования лиц по профессии и роду занятий, наименования растений, наименования животных, наименования невзрослых существ, колористические наименования, способы глагольного действия и т. д. [6, с. 216].

Проведенный анализ лексических терминов и богатый фактический материал (2 565 лексических единиц нами выбраны из «Словаря русского языка в 4 томах» [9]) дают основание рассматривать наименования лиц женского пола как многочисленную ЛСК. Во-первых, данные языковые единицы объединяются общим значением – это номинации лиц женского пола: *мама, сестра, учительница, балерина, соседка, минчанка, красавица, лентяйка, сердцеедка, бегунья* и под. Причем все лексеммы обладают

семантической двойственностью: обозначают лицо женского пола и отражают различные роли, которые выполняет женщина в течение жизни, профессии, ее внешние и внутренние качества, многие национальные, социально-политические и бытовые представления о ней в социуме. Во-вторых, признак 'женскость' позволяет выделить фемининные наименования из многочисленного класса имен существительных в данную ЛСК. В-третьих, единицы этой группировки связаны между собой различными парадигматическими отношениями: синонимическими (*полька, полячка* (разг.); *возлюбленная, любимая, милая* и др.), омонимическими (*индианка*<sup>1</sup> 'представительница племен и народностей, составлявших древнейшее коренное население Америки, сохранившихся ныне лишь в некоторых районах Южной и Северной Америки' и *индианка*<sup>2</sup> 'представительница населения Индии'), гиперо-гипонимическими (*родственница – бабушка, мама, тетья* и под.) и др.

На современном этапе развития русского языка лексический состав рассматриваемой ЛСК пополняется новыми наименованиями, например: *синхронистка* '1) женщина-учёный, занимающаяся изучением современного состояния языка; 2) переводчица, занимающаяся синхронным переводом (совпадающим по времени с произнесением переводимого текста); 3) спортсменка, занимающаяся синхронным плаванием (женским видом спортивного плавания с одновременными движениями нескольких спортсменок в воде, включающими элементы балета и аэробики)'; *филофонистка* 'женщина, занимающаяся филофонией (коллекционированием звукозаписей на грампластинках и магнитофонных лентах)'; *филуменистка* 'женщина, занимающаяся филуменией (коллекционированием спичечных этикеток)' и др. [10].

Таким образом, является очевидным, что наименования лиц женского пола представляют собой ЛСК, единицы которой отражают один из центральных фрагментов русской языковой картины мира, еще раз подчеркивая основную черту современной лингвистики – антропоцентризм.

Эта лексическая микросистема имеет свою структуру (ядро, центр и периферию) и «рождается (как и любая другая ЛСК. – Г. В.) из элементов, а ее тип и свойства зависят от природы элементов» [5, с. 6]. Безусловно, без использования таких понятий, как система, лексико-семантическая категория, структура, элементы языка, в настоящее время трудно представить конкретное лингвистическое исследование, поэтому точность терминологии остается на сегодняшний день весьма актуальной задачей.

### Список использованной литературы

1. Кузнецова, Э. В. Лексикология русского языка : учеб. пособие для филол. фак. ун-тов / Э. В. Кузнецова. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Высш. шк., 1989. – 216 с.

2. Русский язык : энциклопедия / редкол.: Ю. Н. Караулов (гл. ред.) [и др.]. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Большая Рос. энцикл. : Дрофа, 1997. – 703 с.

3. Современный русский язык : учеб. для филол. специальностей ун-тов / В. А. Белошапкова [и др.] ; под общ. ред. В. А. Белошапковой. – 2-е изд. – М. : Высш. шк., 1989. – 800 с.

4. Современный русский язык: Фонетика. Лексикология. Словообразование. Морфология. Синтаксис : учеб. пособие для вузов / Л. А. Новиков [и др.] ; под общ. ред. Л. А. Новикова. – 4-е изд., стер. – СПб. : Лань, 2003. – 855 с.

5. Попова, З. Д. Лексическая система языка (внутренняя организация, категориальный аппарат и приемы описания) / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – 2-е изд. – М. : Либроком, 2009. – 172 с.

6. Лукашанец, А. А. О соотношении словообразовательных категорий с категориями других уровней языка / А. А. Лукашанец // Sprachliche Kategorien und die slawische Wortbildung / Hanna Burkhardt, Alicja Nagórko. – Hildesheim : Georg Olms AG, 2007. – С. 215–224.

7. Денисенко, В. Н. Семантическое поле «Изменение» в русской языковой картине мира (структурный, функциональный, когнитивный аспекты) : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.01 / В. Н. Денисенко ; РУДН. – М., 2005. – 44 с.

8. Современный русский язык: Фонетика. Лексикология. Фразеология / П. П. Шуба [и др.] ; под ред. П. П. Шубы. – 2-е изд. – Минск : Плопресс, 1998. – 464 с.

9. Словарь русского языка : в 4 т. / АН СССР, Ин-т языкознания ; под ред. А. П. Евгеньевой. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Рус. яз., 1981–1984. – 4 т.

10. Колесников, М. П. Толковый словарь названий женщин : более 7 000 единиц / М. П. Колесников. – М. : АСТ : Астрель, 2002. – 608 с.

[К содержанию](#)

**Е. Е. ВЕРТЕЙКО, Н. Е. НИКИТИНА**

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

## **ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ НА ПРОДВИНУТОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ**

Основной тенденцией современного образовательного процесса является его направленность на развитие коммуникативной культуры, гуманистических ценностей и личностных особенностей каждого участника.

Согласно учебной программе по курсу «Русский язык как иностранный» для студентов нефилологических специальностей, утвержденной

в Брестском государственном университете имени А. С. Пушкина в 2017 г., цель этой учебной дисциплины – формирование коммуникативно развитой личности, способной осуществлять свободное продуктивное общение на русском языке в своей профессиональной деятельности, на основе системного и последовательного изучения всех уровней русского языка, овладения практическими умениями и навыками пользования русским языком в разных речевых ситуациях [1, с. 4].

Формирование коммуникативно развитой личности предполагает развитие коммуникативной компетенции, под которой понимается «способность и готовность личности к коммуникативной деятельности, это совокупность внутренних ресурсов, коммуникативных знаний и умений, опыта, которые необходимы для построения эффективной коммуникации в межличностном взаимодействии» [2, с. 15].

Формирование коммуникативной компетенции инофонов имеет принципиальное значение при обучении в вузе и подготовке к профессиональной деятельности, предполагающей социализацию в обществе с учетом вероятности расхождения принятых норм поведения и традиций общения в первичной и вторичной лингвокультурах.

Развитие коммуникативной компетенции невозможно без разработки системы упражнений, которые следует применять при обучении студентов русскому языку как иностранному.

Основным средством формирования коммуникативной компетенции является текст. Текст – это основа создания на уроках русского языка развивающей речевой среды. Именно текст – основной компонент структуры учебника по русскому языку как иностранному, именно через него реализуются цели обучения в их комплексе: образовательная, воспитательная, развивающая, коммуникативная. Работа с текстовым материалом создает условия для функционального подхода при изучении морфологии, лексики, синтаксиса и других уровней языка [3, с. 16–17].

Во время работы с текстами различной тематики с целью формирования коммуникативной компетенции студентам на продвинутом этапе обучения может быть предложено ответить на вопросы по содержанию текста, найти среди предложенных утверждений верные и ошибочные, расставить фрагменты текста в правильном порядке, наконец, порассуждать над затронутой проблематикой.

Ниже приведем примеры различных заданий, направленных на формирование коммуникативной компетенции у студентов-инофонов на продвинутом этапе обучения.

По теме «Еда» студентам предлагается *прочитать текст, вставляя пропущенные буквы.*

### САМАЯ ДОРОГАЯ ЕДА В МИРЕ

Икра белуги-альбиноса «Алмас» – по стоимости самая дорогая икра из всех имеющихся в мире, потому что белуги-альбиносы ее мечут крайне редко (примерно, один раз в 100 лет). Расфасовывается этот деликатес в 100-граммовые банки, полностью выполненные из 24-каратного золота. На цену икры влияет качество икринок, с увеличением её нежности и светлости возрастает стоимость. (в Лондоне одну 100-граммовую баночку продают за 25 тыс. долларов).

Белый трюфель – обозначить стоимость за один килограмм этого деликатеса невозможно, так как продажа каждого гриба осуществляется с помощью аукциона, и чем он крупнее, тем выше его цена. За 100 граммов покупатель платит около 300 евро.

Грибы Мацутакэ – в связи с редкостью этих грибов за 500 граммов установлена цена, примерно равная 1 тыс. долларов. Второе их название маттаке, выращиваются они в Японии и ещё нескольких странах Азии. За последние годы их редкость возросла из-за насекомых, уничтожающих деревья и кусты, под тенью которых выращиваются эти грибы.

Тип заданий по теме «Имена и фамилии», направленный на освоение студентами-инофонами словообразовательного уровня русского языка, также способствует формированию у них коммуникативной компетенции.

**Образуйте пары из полных и кратких форм русских имён.**

1. Валя, Ваня, Варя, Вика, Витя, Вова, Гоша, Гриша, Женя, Жора, Кеша, Коля, Костя, Лёня, Лера, Лёша, Митя, Толя, Тома, Шура.

2. Александр, Александра, Алексей, Анатолий, Валентин, Валентина, Валерия, Варвара, Виктор, Виктория, Владимир, Георгий, Григорий, Дмитрий, Евгений, Евгения, Иван, Иннокентий, Константин, Леонид, Николай, Тамара.

**В теме «Цирк» студентам предложено образовать названия исполнителей различных цирковых жанров, например: гимнастика – гимнаст.**

Акробатика, фокус, клоунада, пантомима, дрессура, жонглирование, иллюзионизм, эквилибристика.

Освоение лексического уровня языка также является показателем сформированности у студентов-инофонов коммуникативной компетенции.

**По теме «Животные» обучающиеся могут выполнить задание, в котором выделенные в тексте слова нужно заменить антонимами.**

### «КАВКАЗСКАЯ ПЛЕННИЦА»: ОСЛИЦА ЛЮСЯ

Все помнят осла из фильма «Кавказская пленница», но мало кто знает, что он – ослица. Правда, Александр Демьяненко (Шурик) без церемоний звал Люсю «ушастым», и та отзывалась. Возможно, дело в обаянии актера или в том, что он подкармливал Люсю солью.

Дело в том, что ослы в силу своего знаменитого упрямства **хорошо** поддаются дрессировке. Когда нужно было **идти**, Люся шла, когда **стоять** – вставала как вкопанная. Применять **мягкие** меры к животному не разрешалось – режиссер Леонид Гайдай почитал осла библейским животным и просил обращаться с Люсей аккуратно. «Не кнутом – так пряником», – решил Демьяненко и использовал в качестве мотивации сахар. Это вышло боком. Когда надо было продемонстрировать **покладистость** и не двигаться, Люся продолжала хвостом ходить за Шуриком: ее волновал исключительно кусочек сахара в кармане брюк актера, а не тонкости сюжета. Александр даже передел штаны, но и 30 дублей не хватило, чтобы заставить Люсю **вспомнить** о лакомстве.

Задание по теме «Путешествие», в котором необходимо *составить предложения из частей*, также направлено на формирование навыка коммуникации у иностранных студентов.

#### ИНТЕРЕСНЫЕ ФАКТЫ О ЯПОНИИ

1. более двух с половиной тысяч лет назад; так и не прервалась; до наших дней; при этом императорская династия; Япония была основана.
2. первой объявлять; Япония не имеет права; Согласно своей же конституции; кому-либо войну.
3. при этом в северных городах; чистить снег; Центрального отопления; зимой подогреваются тротуары; в Японии нет; чтобы не приходилось.
4. сотен долларов; к примеру, дыня; стоят безумных денег; Фрукты в Японии; обойдётся в несколько.
5. которые здесь, кстати; Японии покрыто лесами; Две трети территории; вообще не вырубаются.

Поскольку на продвинутом этапе обучения РКИ студенты уже владеют русским языком, то им могут быть предложены следующие задания.

**Задание 1. Прочитайте текст, раскройте скобки.**

#### РУССКИЕ ПУТЕШЕСТВЕННИКИ

Пётр Семёнов-Тян-Шанский – вице-председатель (Императорское Русское географическое общество) и его ведущий учёный. Это был отважный и упорный первооткрыватель. Он исследовал Алтай, Тарбагатай, Алатау, озеро Иссык-Куль. Прошёл по (труднодоступные горы) Центрального Тянь-Шаня, куда еще не удавалось добраться европейцам. Он открыл и впервые покорил вершину Хан-Тенгри с (ледники) на её (склоны). Учёный выяснил, откуда берут свои истоки реки Нарына, Сарыджаз и Чу, проник в верховья Сырдарьи.

**Задание 2. Прочитайте текст. Разделите выделенные слова на причастия и деепричастия, укажите, от каких глаголов они образованы.**

### КЕЙТЕРИНГ В БРЕСТЕ

Кулинарный праздник можно устроить дома или на выезде, **обратившись** в кейтеринговую службу. Что же такое кейтеринг и насколько он **востребован** сегодня в Бресте? Проще **говоря**, кейтеринг – это выездное обслуживание, когда повар приезжает к вам. Идея, **воплощенная** нами, не нова, во всем мире это очень популярная услуга. С уверенностью могу утверждать, что и у нас теперь тоже. Возник спрос, и немалый, поэтому предложение не заставило себя долго ждать. Начинали мы, я имею в виду всю нашу команду, лет пять назад. Но для бизнеса это и сегодня – **открытая** площадка.

Полезным и интересным упражнением на формирование коммуникативной компетенции на продвинутом этапе является **задание «Восстановите высказывания»**.

1. <i>Голос – это...</i>	<i>А. ...когда слышу голос, опускаю глаза. М. Цветаева</i>
2. <i>Вы говорите так громко, ...</i>	<i>Б. ...умный человек не повышает голоса. Китайская пословица</i>
3. <i>Всё-таки жаль немного кино. Какое удовольствие было видеть, ...</i>	<i>В. ...что сахар нужен, чтобы придурить яд. М. Буслаев</i>
4. <i>Большая река течёт тихо, ...</i>	<i>Г. ...второе лицо. Ж. Бюэ</i>
5. <i>Разговаривая, ...</i>	<i>Д. ...как женщина открывает рот, а голоса не слышно. Ч. Чаплин</i>
6. <i>Глаза и голос, это слишком много сразу. Поэтому, ...</i>	<i>Е. ...избегай жестикюляции и не возвышай голос. Кодекс чести русского офицера, 1904 г.</i>
7. <i>Чем больше сахара в голосе, тем выше вероятность, ...</i>	<i>Ж. ...что я не могу вас расслышать. Р. Уолдо Эмерсон</i>

Таким образом, представленные упражнения направлены на развитие коммуникативных умений и навыков у иностранных обучающихся, воспитание у них общечеловеческих ценностей. Данные упражнения позволяют повысить у студентов-инофонов интерес и сформировать мотивационно-ценностное отношение к изучению русского языка как иностранного.

### Список использованной литературы

1. Русский язык как иностранный : учеб. программа для иностр. студентов нефилол. специальностей / Т. М. Лянцевич, А. А. Посохин. – Брест, 2017. – 126 с.

2. Хинзеева, Н. П. Формирование коммуникативной компетентности иностранных студентов в иноязычной образовательной среде : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. П. Хинзеева. – Улан-Удэ, 2016. – 181 л.

3. Меньшикова, В. В. Формирование коммуникативной компетентности обучающихся на уроках русского языка : выпуск. квалификац. работа : 43.03.05 / В. В. Меньшикова. – Бийск, 2019. – 77 л.

[К содержанию](#)

**Л. А. ГОДУЙКО, Я. С. ЛАДУТЬКО**

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

### НАЗВАНИЯ АГРОУСАДЕБ БРЕСТЧИНЫ:

### ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ СПОСОБ ОБРАЗОВАНИЯ

Коммерческие названия деловых объединений людей, как и рекламные имена (далее – РИ) в целом, должны привлекать, поддерживать внимание потенциального потребителя, хорошо закрепляться в памяти, побуждать его сделать выбор в пользу предлагаемой услуги. Для реализации широких функций РИ: назывной, информативной, рекламной и др. – номинаторы используют средства практически всех языковых уровней (фонетического, графического, словообразовательного, лексического, грамматического); обращаются к различным приемам деавтоматизации восприятия онима (оперирование словами с заданной пресуппозицией, метафоризация, интимизация, лингвокреация, заимствование, прецедентные феномены); задействуют целый комплекс способов номинации. Сказанное выше в полной мере относится и к названиям агроусадеб Брестчины (их зафиксировано 325), или эрговиконимам.

Достаточно активно обозначенные РИ образуются **лексико-семантическим способом**, т. е. в результате изменений в семантике уже существующих в языке слов или устойчивых единиц [1, с. 41]. Мы обратились к эрговиконимам-словам. Лексико-семантический способ деривации представлен онимизацией, трансонимизацией и заимствованием.

Для наименований туристско-рекреационных объектов (далее – ТРО), образованных **онимизацией** (переходом апеллятива в имя собственное), в качестве мотивирующих отмечены: а) существительные: *агроусадьба «Барин»* (д. Огово) – владелец, как он утверждал в телефонном

разговоре, из рода помещиков; «*Ловчий*» (аг. Бытень) – устар. *ловчий* ‘лицо, заведовавшее разными видами ловли (охотой, рыбной ловлей)’; хозяин усадьбы – заядлый рыбак, и его гости тоже могут попробовать себя в ловле рыбы; «*Разгон*» (д. Ходорки); «*Орешек*» (д. Горново); «*Подсолнух*» (д. Горново); «*Садочек*» (г. Пинск); «*Домовенок*» (д. Оберовщина) – *домовой* у восточных славян считается домашним духом, тесно связан с благополучием дома, особенно скота [2], также эрговиконим отсылает к мультперсонажу *домовенку* Кузе; «*V&V*» – номинация ТРО восходит к аббревиатуре *V&V* от англ. *bed and breakfast* ‘кровать и завтрак’, обозначающей разновидность мини-гостиницы (РИ также перекликается с наименованием известной страховой компании «*V&V Insurance Co*»); и др.; б) прилагательные, нередко оттопонимические: «*Славная*» (г. Брест) – ТРО расположен недалеко от Брестской крепости, главной достопримечательности областного центра, и в РИ ощущается связь с этим героическим, *славным* местом; «*Запольская*» (д. *Заполье*); «*Беловежская*» (д. Подбельские Огородники); «*Приозерная*» (д. Одрижин) и др.; в) междометие: «*Елки-палки*» – исходное «легкое» ругательство (выражает восхищение, удивление, досаду, иную сильную эмоцию) подверглось буквализации: помимо оценки агроусадьбы, обозначает ее местонахождение в д. *Елки*.

Онимизация отличается неоднородностью [3, с. 43; 4, с. 206], и исследуемый региональный эрговиконимикон демонстрирует все ее разновидности: а) простую, образующую описательные, предметные названия, которые прямо называют объект номинации, сообщают о его главном свойстве [5, с. 168]: агроусадьба «*Хуторок*» (д. Заречье) и др.; б) метонимическую (по смежности), которая, по оценкам ученых, относится к числу наиболее востребованных, так как позволяет передать информацию о характере именуемого ТРО: «*Пчелка*» (д. Черни); «*Медовое*» (д. Збунин); «*Медуница*» (д. Набережная) – хозяйева всех трех ТРО занимаются *пчеловодством* и предлагают своим гостям *мед*, продукты из него; «*Ягодная*» (д. *Ягодная*) и др.; в) метафорическую, при которой переход апеллятива в РИ связан с действительным или кажущимся подобием каких-то свойств именуемого и исходного объектов: агроусадьба «*Сонейка*» (д. Бабичи) – внешне похожа на *солнышко* (постройки окрашены в желтый цвет); кроме того, небесное светило олицетворяет тепло, радость, энергию, другие приятные вещи; «*Сказка*» (д. Хвояновка) – отдых, как обещает эрговиконим, станет чем-то необыкновенным (усадьба находится рядом с резиденцией Деда Мороза в Беловежской пуще, где также можно окунуться в атмосферу *сказки*) и др.; в) символическую, в результате которой коммерческая номинация не отражает ТРО, о его свойствах не дает никакого представления, а лишь объективирует намерение сделать РИ привлекательным, эмоционально-насыщенным, выразить отношение имядателя к ТРО.

В качестве мотивирующих выступают лексемы с общеизвестными символическими значениями, закрепленными в сознании представителей лингвокультуры (что делает оним узнаваемым, запоминающимся), в том числе числе названия абстрактных понятий, птиц, природных явлений, цветов и др.: «*Мечта*» (д. Каменюки); «*Наслаждение*» (д. Бабичи); «*Малиновка*» (д. Летенец) – эта птица ассоциируется с восходом солнца, началом хорошего дня; и др.

Как видим, метафорические, символические названия агроусадёб отличаются положительной коннотацией (многие метонимические РИ также эмоционально, оценочно, стилистически окрашены), вызывают у своего адресата позитивные эмоции.

При **трансонимизации** в эрговиконимы переходят онимы (в том числе прецедентные) иных разрядов, а именно: а) антропонимы, и чаще это имена собственные хозяев ТРО, близких им людей: агроусадёба «*Никанора*» (д. Борщево) – имя владельца *Никанор* (возможно, оним в названии употреблен в форме родительного падежа со значением посессивности); «*Дарина*» (д. Знаменка) и др.; б) **топонимы** разных видов: агроусадёба «*Семисосны*» (д. Семисосны); «*Империя*» (г. Каменец) – хозяева приехали из *г. Империя* во Франции; «*Речная*» (д. Здитово, ул. *Речная*); «*Африка*» (д. Полонь) – РИ отсылает к самому жаркому на планете материке, а также к путешествиям, необыкновенным встречам (гостей усадёбы, думается, ждет не менее теплый и запоминающийся прием); «*Шушенское*» (д. Паниква) – мотивирующее наименование поселка в Сибири стало широко известно благодаря сосланному туда В. И. Ленину; правда, наказание это оказалось не страшным, жизнь достаточно удобной и насыщенной (практически отдых!), поэтому вполне закономерно, что прецедентизм приобрел несколько ироническую окраску; и др. в) мифонимы, теонимы: «*Русалочка*» (д. Заозерье) – РИ вызывает воспоминания о главном персонаже сказки Х. К. Андерсена «*Русалочка*» (к слову, номинацию ТРО можно рассматривать и как онимизированную: в своем прямом значении исходное существительное пишется со строчной буквы), а в целом эрговиконим удачно указывает на важные особенности именуемой усадёбы: на ее территории есть искусственный пруд, а совсем рядом – озеро; и др.; «*Купалинка*» (д. Кляшчы) – имя дочери *Купалы*, языческой богини любви; представителям лингвокультуры Беларуси также известна одноименная народная песня; и др.; г) артионимы (имена собственные произведений искусства: литературы, музыки, кино, живописи и т. д.): «*Калинка*» (д. Гурины) – русская народная песня (и танец в быстром темпе), ставшая одним из символом русской культуры; и др.

В целом продуктивность перехода онимов из одного разряда в другой вполне объяснима, так как он не требует больших номинативных усилий.

Созданные данным способом РИ удачно указывают на местоположение ТРО, ассоциируют агроусадьбу с ее владельцами, легко узнаются, отсылая к прецедентным феноменам, вызывая интересные смысловые связи.

Использование при номинации агроусадоб средств других языковых систем, **заимствования** отражает тенденцию к интернационализации, глобализации (с явным доминированием английского языка); выступает одной из примет, по выражению В. Г. Костомарова, «языкового вкуса эпохи»: *агроусадьба «Naturlich»* (д. Деколы) – нем. ‘натуральный, естественный, природный’: на территории ТРО расположен контактный зоопарк, что также дает возможность близкого общения с *природой*; *«Ezera»* (д. Вяз) – по словам владельца с фамилией *Езерский*, мотивирующее переводится с латыш. как *озеро* (на берегу такого гидрообъекта и расположен ТРО); *«Loft»* (г. Брест) – англ. ‘чердак’, ‘направление интерьерного дизайна’; данный стиль, отражающий динамичную современную жизнь, использован в оформлении ТРО. Успешной реализации задач РИ способствует взаимодействие вербального и зрительного; а визуализации эрговиконима, его большей выразительности, оригинальности способствует в том числе использование латиницы: *«Bazyka»* (г. Брест) – *базукой* в армиях некоторых государств называют противотанковый реактивный гранатомет (хозяин ТРО служил в армии, что нашло такое неожиданное отражение в названии его бизнеса); РИ иллюстрирует так называемую обратную транслитерацию, при которой средствами иноязычного алфавита оформляются единицы и исконные, и заимствованные, но освоенные русским (белорусским) языком [6, с. 13].

В целом, несмотря на то что заимствование (весьма продуктивное в рекламном дискурсе) позволяет имени достичь эффекта свежести, необычности, придает особый колорит, привлекает внимание его адресата, иноязычные номинации агроусадоб характеризуются малочисленностью. Это объяснимо, так как подобные РИ ориентированы в первую очередь на трансляцию культуры Брестчины, Беларуси, выполняют функцию одного из связующих звеньев между человеком, лингвокультурой и обществом, объективируют материальное и духовное наследие нашего народа.

Таким образом, лексико-семантический способ востребован в эрговиконимии Брестчины, так как не требует от имядателя особых усилий, а созданные им рекламные названия хорошо распознаются, запоминаются потребителем услуги, отличаются компактностью и одновременно высокой информативностью, нередко образностью, выразительностью.

### Список использованной литературы

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

2. Домовой [Электронный ресурс] // Энциклопедия мифологии. – Режим доступа: [https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc\\_myphology/2334/%D0%94%D0%9E%D0%9C%D0%9E%D0%92%D0%9E%D0%99](https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_myphology/2334/%D0%94%D0%9E%D0%9C%D0%9E%D0%92%D0%9E%D0%99). – Дата доступа: 19.02.2020.

3. Подольская, Н. В. Проблемы ономастического словообразования (к постановке вопроса) / Н. В. Подольская // Вопр. языкознания : теорет. журн. по общ. и сравн. языкознанию. – 1990. – № 3. – С. 40–53.

4. Романова, Т. П. Система способов словообразования рекламных имен / Т. П. Романова // Вестн. СамГУ. – 2007. – № 5/2 (55). – С. 204–214.

5. Шаталова, Ю. Н. Нейминг в региональном аспекте (на материале названий продовольственных магазинов г. Белгорода) / Ю. Н. Шаталова, А. Н. Медведева // Филол. науки. Вопр. теории и практики. – 2016. – № 5 (59). – С. 167–171.

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

[К содержанию](#)

**Л. А. ГОДУЙКО, Я. С. ЛАДУТЬКО**

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

## **ЭРГОВИКОНИМИЯ БРЕСТЧИНЫ: УЗУАЛЬНЫЕ И НЕУЗУАЛЬНЫЕ СПОСОБЫ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ**

Современный рекламный дискурс, так называемые «продающие» тексты важную роль в формировании яркого, индивидуального образа товара, услуги отводят рекламному имени (далее – РИ). Данная номинативная единица должна: 1) вызывать соответствующие маркетинговые ассоциации (индивидуальность, позиционирование, целевая аудитория); 2) быть емкой, благозвучной и запоминающейся; 3) соответствовать культурно-речевым критериям (соблюдение языковой нормы); 4) вызывать в сознании потребителя нужные ассоциации (положительные, рациональные, эмоциональные, социально-нравственные); 5) выступать основой рекламной кампании, в которой может обыгрываться смысл коммерческого онима, его буквальное значение, ассоциации потребителей [1, с. 258]. Среди путей реализации названных задач РИ и обращение к потенциалу деривационной системы русского (белорусского) языка.

Наше исследование посвящено одному сегменту ономастикона Брестской области – РИ агроусадеб, или эрговиконимам. Отметим, что результатом словообразования являются немногочисленные номинации (менее 5 % из 325 зафиксированных онимических единиц), однако они

представляют лингвистический и экстралингвистический интерес, отражают направления современного словотворчества, иллюстрируют узуальные и незуальные способы деривации.

Первые считаются общепринятыми и действуют при создании слов по законам русского (белорусского) языка (интересно, что эти дериваты могут быть как узуальные, так и окказиональные). Незуальные способы находятся на периферии деривационной системы и образуют окказиональные слова. Д. В. Гугунава предлагает следующий критерий разграничения названных групп способов: «Узуальными способами деривации следует признать все лингвистические механизмы, способствующие пополнению или уменьшению кодифицированного словаря; применяемые при этом средства также признаются узуальными. Соответственно незуальными следует назвать такие способы и средства, которые способствуют актуализации некодифицированного словаря (пополнение и уменьшение здесь невозможны, поскольку и до, и после, и вне актуализации незуальное слово существует в языке потенциально)» [2].

В нашей картотеке отмечены единичные эрговиконимы, образованные следующими **узуальными** способами:

а) суффиксальным: агроусадьба **«Свиданочка»** (д. Дивин) – в качестве мотивирующей выступает основа существительного разг.-сниж. *свиданка* ‘свидание’, в качестве форманта – уменьшительно-ласкательный суффикс *-к(а)* (вероятно, можно говорить и об онимизации имени нарицательного *свиданочка*, которое отмечено в некоторых интернет-текстах разговорного стиля, но не фиксируется словарями современного русского языка); **«Ежонка»** (д. Ежона); **«Млынок»** (д. Млын, суффикс *-ок*); **«Неплянка»** (д. Непли, формант *-янк-* называет предмет (не лицо), характеризующийся отношением к тому, что названо мотивирующим словом);

б) приставочным: агроусадьба **«Прилукоморье»** (д. Прилуки) – от старинного названия берега, залива, известного благодаря поэме А. С. Пушкина, – от прецедентного топонима *Лукоморье*; в целом эрговиконим можно квалифицировать как дериват-«матрешку» с многочисленными формально-смысловыми связями (и разными способами деривации соответственно): он и отсылает к местоположению туристско-рекреационного объекта (далее – ТРО) на правом берегу р. Мухавец (*лука* ‘дугообразный поворот реки, излучина; мыс, огибаемый рекой’), и «привязывает» именуемый объект к деревне *Прилуки* (способ деривации в двух последних случаях можно квалифицировать как сложение основ с аффиксацией, правда, компонент *море* в исследуемом региональном ономастиконе «опустошается»);

в) сингуляризацией [3, с. 40]: агроусадьба **«Мишанка»** (д. Мишанки) – РИ отличается от исходного комонима формой числа;

г) сложением: *агроусадьба «Любашево-Агро»* (д. Любашево) – мотивирующими для названия ТРО выступили топоним д. *Любашево* и апеллятив *агроусадьба*;

д) аббревиацией: *агроусадьба «С.О.М»* (д. Коробье) – в ониме зашифрованы имя и отчество хозяйки *Ольги Михайловской* (а что значит буква *С*, узнать не удалось); обратим внимание, что в написании инициальных аббревиатур не должны использоваться точки, однако здесь с их помощью, думается, подчеркивается сложносокращенный характер номинации (к слову, способ образования данного эрговиконима можно рассматривать и как онимизацию: апеллятив *сом* отсылает к плюсам местного отдыха, поскольку ТРО расположен рядом с водой, и здесь можно *порыбачить*).

**Неузואльные** способы деривации ориентированы на потенциальные языковые возможности, на способность говорящего реализовать их в речи. Эрговиконим-окказионализм иллюстрирует стремление владельца ТРО создать оригинальную коммерческую номинацию, установить эмоциональный контакт с ее адресатом. Итак, названия агроусадоб Брестчины демонстрируют следующие окказиональные способы словообразования:

а) деривацию по конкретному образцу [4, с. 103]: *агроусадьба «ПростоСашино»* (д. Каменюки) – РИ отсылает к топониму *Простоквашино*, где проводили свои каникулы герои повести Э. Успенского «Дядя Федор, пес и кот» и снятого по ней мультфильма; номинатор решил поиграть и заменил второй компонент прецедентного композита на гипокористическую форму своего имени *Саша* – образованное от нее притяжательное прилагательное (это посыл потенциальному потребителю: именуемый ТРО – не менее замечательное, притяжательное место для отдыха, чем *Простоквашино*);

б) нумерализацию, при которой цифры используются в качестве самостоятельного или дополнительного (как в наших примерах) словообразовательного средства [5, с. 67]: *агроусадьба «Олизаровщина № 1»* (д. Олизаровщина) – объект номинации находится в одноименной деревне, но не является единственной усадьбой (есть еще «*Олизаровщина № 2*»); однако адресат РИ может и не знать этого и потому будет воспринимать числительное в эрговикониме скорее как обещание отдыха на высшем уровне, как оценку ТРО (достоин первого места); «*Калинка-2*» (д. Гольй Борок), «*Пуцанка-2*» (д. Хомутины) – нумеративный компонент обоих имен собственных означает, что это второй ТРО, принадлежащий одному владельцу (наряду с «*Калинка*» (д. Гурины), «*Пуцанка*» (д. Хомутины));

в) капитализацию (графическое выделение сегмента слова) [6, с. 67], т. е. игру со строчными и прописными буквами: *агроусадьба «На ПАРКовой»* (г. Белоозерск) – в данном эрговикониме, указывающем на место-

положение ТРО на улице *Парковой*, при помощи заглавных букв выделен компонент *ПАР*: он обращает внимание адресата РИ на предоставляемые *банные* услуги; «*Прэ-Кра-САВА*» (д. *Красово*) – в последнем компоненте номинации, в аббревиатуре *САВА*, как объяснила владелица усадьбы, зашифрованы инициалы всех членов ее семьи; в эрговикониме есть также указывание на местоположение усадьбы – в д. *Красово*; кроме того, РИ вызывает ассоциации и с прилагательным *прекрасный*, и с жаргонным (из молодежного социолекта) существительным *красава* ‘отлично, замечательно, супер’ (в качестве синонима может выступать и слово «молодец»), и со словосочетанием (опять же цитируем самого номинатора) *прекрасная сова*. Данные и некоторые другие неузуальные эрговиконимы служат яркими примерами слов-«матрешек», поскольку в них, как в игрушке, внутри одного слова прячется другое, и возникает целый комплекс смыслов, ассоциаций.

Таким образом, РИ агроусадеб Брестчины, созданные словообразовательными способами, обращают номинаторов ТРО к лингвокреации, требуют дополнительных номинативных усилий, но и (в случае успеха) позволяют установить эмоциональный контакт с адресатом рекламной коммуникации, привлечь его внимание, деавтоматизировать восприятие эрговиконима.

### Список использованной литературы

1. Скнарев, Д. С. Языковые средства создания образа в рекламном дискурсе: семантический, прагматический, маркетинговый аспекты : дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.01 / Д. С. Скнарев. – Челябинск, 2015. – 390 л.
2. Гугунава, Д. В. Особенности словотворчества в современной литературной критике [Электронный ресурс] / Д. В. Гугунава. – Режим доступа: <http://www.rl-critic.ru/new/occas.pdf>. – Дата доступа: 10.02.2020.
3. Подольская, Н. В. Проблемы ономастического словообразования (к постановке вопроса) / Н. В. Подольская // Вопр. языкознания. Теорет. журн. по общ. и сравнит. языкознанию. – 1990. – № 3. – С. 40–53.
4. Попова, Т. В. Неология и неография современного русского языка : учеб. пособие / Т. В. Попова, Л. В. Рацибурская, Д. В. Гугунава. – М. : Флинта : Наука, 2005. – 168 с.
5. Воронина, Е. Б. Способы словообразования имен международных брендов имен / Е. Б. Воронина // Вестн. ВятГУ. – 2009. – № 3 (2). – С. 65–68.
6. Ильясова, С. В. Языковая игра в коммуникативном пространстве СМИ и рекламы / С. В. Ильясова, Л. П. Амири. – М. : Флинта : Наука, 2012. – 296 с.
7. Кунгушева, И. А. Рекламное имя: структура, семантика, прагматика : учеб.-метод. пособие / И. А. Кунгушева. – Благовещенск : АмГУ, 2014. – 72 с.

[К содержанию](#)

**Л. Н. ГРИЦУК**

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

## **ПАРОНИМИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ**

В русском языке паронимы могут использоваться для выразительности речи, для акцентирования внимания на проблеме. И носителям языка паронимы часто доставляют неудобства, а для иностранцев они – большая проблема.

На занятиях по русскому языку как иностранному студенты узнают, что паронимы могут отличаться, например, созвучными приставками: *вбежать – взбежать, отклик – оклик, поступок – проступок*; суффиксами: *наследие – наследство, горячий – горючий, белеть – белить*; чередующимися звуками в корнях слов: *корона – крона, невежа – невежда, воскресать – воскрешать*. Значения паронимов никогда не нейтрализуются, а также паронимы не могут заменять друг друга в одном контексте.

Сначала на занятиях по РКИ мы со студентами рассматриваем наиболее часто встречающиеся в речи паронимы. Например: *ветренный – ветряной, адресат – адресант, водяной – водный, дипломник – дипломант – дипломат, злой – злостный, длинный – длительный, единый – единственный – единичный, земельный – земляной – землистый, искусный – искусственный, мелкий – мелочный, невежа – невежда, орудие – оружие, отборный – отборочный, поступок – проступок, практический – практичный, предоставить – представить, скрытый – скрытый, словарный – словесный, удачливый – удачный, факт – фактор, экономный – экономический* и др.

Для студентов из Китая очень трудны паронимы на основе консонантных пар типа *тест – текст – тесто, обед – обет, машина – Мáшина, пеленка – пленка, монастырь – министр, полка – полька, капля – купля – купол, поклон – поколение, вчера – вечером, сдача – задача, презент – презент, деревня – дерево, перстень – простыня* и др. Однако данные пары не подпадают под основное определение паронимии, хотя могут встречаться в художественных текстах. Паронимия как способ организации текста отразилась в творчестве многих поэтов: Б. Ахмадулиной, Б. Пастернака, О. Мандельштама и др.

Студентам-инофонам необходимо раскрыть причины появления паронимов в русском языке. Сюда можно отнести: 1) слова, заимствованные из разных иностранных языков (*проект – прожект; нетто – брутто*), 2) паронимы, проникшие в русскую лексику в различные эпохи и через посредство разных языков (*небо – нёбо*), 3) исконные, возникшие либо

в результате морфемной деривации (*уплатить – оплатить; оплата – выплата – плата*), либо в результате распада синонимии (*приход – доход*).

При работе с паронимами на занятиях по русскому языку как иностранному необходимо тщательно отбирать лексику, избегая тех примеров, которые используются неактивно (например, *порох* и *прах*).

При изучении паронимов необходим контекст. Так, за некоторое время работы с иностранными студентами накопились ситуации с неправильным использованием паронимов. Предлагаю студентам прочитать следующие тексты, обсудить содержание и найти слова, которые употреблены неправильно.

Со студентами географического факультета читаем текст о том, как иностранный студент, обучающийся в Беларуси, хотел больше узнать о работе в туристических агентствах:

*Зашёл я как-то в одну турфирму. Вижу, что менеджер разговаривает с женщиной. Женщина сидит ко мне спиной: «Хочу в Турцию с ребёнком», – говорит она. Менеджер начинает подбирать отель и задаёт вопрос, сколько ребёнку лет. В ответ слышит: «Двадцать три». Я быстро вышел из здания и уточнил в словаре значение слова «ребёнок». Мне смешно, а вот менеджеру было не очень.*

*В другом туристическом агентстве девушка интересовалась, есть ли у них «горячий тур в Прагу». Я решил, что она хочет отдохнуть в какой-то жаркой стране, но Прага и жаркие южные страны как-то не связывались у меня в голове, однако турагент почему-то не удивился её вопросу. Словарь подсказал мне, что слова «горячий» и «горящий» являются паронимами. В общем, в тот день я удивлялся долго.*

*Когда пришёл в себя, опять зашёл посмотреть на работников уже другого агентства. Там я застал жаркий спор. Уже отдохнувшие в Испании туристы возмущались тем, что их не проинформировали, что в Испании нет Рима?!!*

*Моё желание стать профессионалом в своём деле укрепилось окончательно после того, как один клиент хотел посветить святыне в Израиле и просил присоединиться к группе таких же половников, как и он... Половников!!! Полковников или паломников? О великий русский язык!!!*

Следующий текст можно предложить иностранным студентам при изучении **темы общения «В гостинице»:**

*Поселился я как-то в гостинице в Минске. Для экономии бюджета согласился разделить комнату с китайским парнем. При первой встрече он с улыбкой начал рассказывать о себе по-русски. Сначала нам было весело, кажется, мы даже подружились.*

*Вот наступило время ложиться спать. Мой сосед попросил меня поменяться кроватями, потому что его кровать показалась ему жесточайшей. Ладно, подумал я, какая разница. Перед сном немного поговорили. Вот что я узнал.*

*Мой кумир – бельгиец, – сказал Ли.*

*– Кто? – спросил я.*

*– Основатель компании Microsoft.*

*– Так он же американец.*

*– Я знаю.*

*– Билл Гейтс – американец.*

*– Вот я и говорю: мой кумир – американец бельгиец.*

*Долго мы тренировались произносить звук Ц.*

*Утром китаец пожаловался, что в номере давно не проводилась генеральная уборка, потому что под кроватью он нашёл останки чьего-то ужина.*

*Вечером мы решили узнать, можно ли остаться в этой гостинице ещё на одни сутки.*

*– Посмотрим, – сказал я, – позже решим, будем – не будем.*

*Китаец переспросил меня, что я хотел этим сказать. Он предложил осудить этот вопрос поподробнее. После этого мы на некоторое время перешли на невербальное общение. Так что незнание русского языка – серьёзная проблема для интернациональной дружбы.*

К изучению паронимов на занятиях по РКИ необходимо относиться очень ответственно, ведь неправильное словоупотребление становится причиной речевых ошибок, приводит к логическим ошибкам. Употребление паронимов может быть средством уточнения мысли, что очень важно для понимания между людьми.

[К содержанию](#)

**Н. М. ГУРИНА**

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

## **ОБУЧЕНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ**

Диалог является одним из основных видов человеческого общения, основывающегося на речевых взаимодействиях. Теория диалога достаточно активно разрабатывалась в лингвистике. О сложности и многоаспектности проблем диалога свидетельствует тот факт, что в качестве предпосылок для разработки лингвистического анализа диалога используются

материалы таких наук, как искусствоведение, литературоведение, социология, антропология, философия.

*Диалогичность* – это способность речи иметь форму (свойства) диалога. Большинство методистов считают, что диалогическая и монологическая речь должны взаимодействовать с самого начала обучения. Единицей обучения диалогической речи является диалогическое единство. *Диалогическое единство* – коммуникативная единица диалога, представляющая структурно-семантическое единство взаимосвязанных реплик [1, с. 29].

Выделяются три аспекта изучения диалога в современной лингвистике: *структурно-семантический, функционально-коммуникативный и стилистический*. С одной стороны, диалог строится из чередующихся, связанных между собой по смыслу и синтаксически реплик двух (или более) собеседников, поэтому диалог по своей внутренней организации составляет семантико-синтаксическое единство. С другой стороны, в структуре диалога находит отражение специфика взаимодействия говорящих в функционально-коммуникативном плане (речевые действия, реакция говорящих). Вследствие этого диалог как речевая деятельность тесно связан с общей прагматической деятельностью человека. В-третьих, диалог как компонент композиционно-стилистической структуры художественного текста является объектом лингвоэстетического анализа. Выделение аспектов исследования диалога в некоторой мере носит условный характер, в данной работе мы сосредоточимся на функциональном аспекте. Функционально-коммуникативный аспект описания диалога предполагает использование разных терминов: коммуникативная (речевая) ситуация, речевой акт, речевая стратегия, речевая тактика, речевой жанр.

Термин «ситуация» используется многопланово. Выделяется два аспекта в понимании ситуации. Во-первых, ситуация – это событие объективной действительности, которое может быть описано (воспроизведено) языковыми средствами. Ситуацию такого рода называют денотативной. Во-вторых, ситуация – это те условия (обстановка, цель и т. д.), в которой осуществляется данное высказывание. В отличие от денотативной она называется коммуникативной (речевой) и включает в себя говорящего в момент речи и всю обстановку речи. Коммуникативная ситуация – это системообразующий фактор, условие, делающее возможным возникновение диалогических отношений. Свойство диалогического реагирования – одно из условий коммуникативной ситуации. Отработка навыков диалогического реагирования проводится на свежем дидактическом материале, который вызывает активность у студентов и стимулирует их речевую деятельность.

Студентам второго курса факультета иностранных языков, изучающим экономическую теорию как предмет, в качестве домашнего чтения мы

предложили дайджест статей доктора экономических наук К. В. Рудого, ныне работающего в качестве посла Республики Беларусь в Китае.

### ГЕНДЕРНЫЕ ФАКТОРЫ РОСТА ЭКОНОМИКИ БЕЛАРУСИ

По уровню гендерного неравенства у Беларуси 28 место в международном рейтинге. Гендерная особенность трудовых ресурсов в Республике Беларусь заключается в том, что в трудоспособном возрасте женщины по количеству уступают мужчинам, а по качеству – имеют преимущества над ними (на 01.01.2015 мужчин в трудоспособном возрасте было 2,9 млн, женщин – 2,6 млн). Женщин старше 55 лет было 1,6 млн, мужчин старше 60 лет – 0,6 млн. По физическому и моральному состоянию белорусские женщины выигрывают у мужчин: они меньше умирают от отравления алкоголем, доля женских самоубийств в Республике Беларусь – 15 % (в мире – 34 %). Женщины более законопослушны (в 2014 г. доля осужденных женщин составляла 13,2 % к общему числу осужденных). В белорусских школах успеваемость девочек в среднем выше, чем мальчиков. По итогам централизованного тестирования 2015 г. средний балл девочек по русскому языку составил 38,91, мальчиков – 28,94, по английскому языку – 39,87 и 33,48 соответственно, по математике – 25,5 и 23,51. Среди лиц, набравших наивысший балл при тестировании, больше девушек; среди лиц, не преодолевших порог тестирования, – юношей.

Стоимость трудовых ресурсов отличается: в 2014 г. в среднем соотношение заработной платы женщин и мужчин было 76,6 %. Мужчины чаще оказываются на высоких должностях, что в литературе объясняется их большей способностью торговаться за должность. При этом отдельные исследования показывают, что компании с наивысшим представительством женщин среди топ-менеджеров демонстрируют лучшие финансовые результаты. В то же время 97,6 % миллиардеров, по версии журнала Forbes, составляют мужчины. Среди 500 топ-руководителей их 95,2 %, среди глав правительств – 92,8 %, среди глав центральных банков – 91,4 %.

Специфика мужских и женских профессий постепенно исчезает, становится все больше женщин-водителей, финансистов, юристов, политиков, предпринимателей (в Республике Беларусь в 2015 г. 36 % индивидуальных предпринимателей были женщины).

Основой гендерных диспропорций в белорусской экономике является недостаток женщин на рынке труда, что связано с длительным декретным отпуском, ранним выходом на пенсию и определенными социальными стереотипами. По подсчетам автора, сокращение декретного отпуска на год может увеличивать рост экономики на 2,3 % ежегодно, выравнивание пенсионного возраста увеличивает реальный ВВП с 2019 г. более чем на 1 % каждый год с возрастающим эффектом. В 2014 г. ожидаемая

продолжительность жизни у белорусских женщин после пенсии составляла более 25 лет против 15,3 лет у мужчин [2, с. 14].

На занятии по РКИ преподаватель инициирует общение и моделирует коммуникативную ситуацию. Например, по данному тексту проводится диалог-беседа (диалог – обмен информацией, обмен мнениями). Текст у каждого в графической форме или на экране интерактивной доски. Студент читает текст, слушатели моделируют следующие ситуации:

- Запросите у говорящего источник информации.
- Попросите говорящего уточнить информацию, например, о различии интеллектов мальчиков и девочек.
- Попросите говорящего выразить свое мнение по поводу равного пенсионного возраста мужчин и женщин.

Для продвинутых студентов можно предложить следующие варианты диалогов:

- Иницилируйте выражение своего мнения по поводу тезиса о специфике мужских и женских профессий.
- Вам предлагают пост директора школы. Вы отказываетесь.
- Вам предлагают выйти на работу после двух лет декретного отпуска. Вы отказываетесь.

Таким образом на занятиях отрабатывается несколько важных коммуникативных умений: запрашивать информацию, уточнять информацию, адекватно реагировать на реплику собеседника, выражать свое мнение. Кроме общих, каждый тип диалога предполагает наличие частных коммуникативных умений. Это следующие умения:

- диалог – запрос информации: умение ставить и задавать вопрос; умение правильно интонировать высказывание; умение уместно использовать разнообразие реплик-стимулов; умение правильно употреблять паузы в речи; умение запросить дополнительную информацию;
- диалог – сообщение информации: умение построить информативно значимый текст; умение логически мыслить и правильно реализовывать свой замысел на произносительном уровне; умение привлечь и удержать внимание, правильно обратиться к собеседнику.

Темы, затронутые помощником президента по экономике К. В. Рудым, актуальны, социально значимы, связаны с общественной жизнью Беларуси. Эти вопросы заставляют мыслить, втягивают общество в активный обмен мнениями и интересны для слушателей.

Обучение диалогической речи более трудоемко для преподавателя, так как требует большой предварительной работы: необходимо выбрать тему, определить цели, подготовить ведущего и участников, провести языковую подготовку. Участие в дискуссиях, посвященных актуальным

научным и общественным темам, развивает творческое мышление и стимулирует развитие речи студентов.

### **Список использованной литературы**

1. Азимов, Э. Г. Словарь методических терминов / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – СПб. : Златоуст, 1999. – 471 с.
2. Рудый, К. В. Гендерные факторы роста экономики Беларуси / К. В. Рудый // Белорус. экон. журн. – 2015. – № 4. – С. 14–19.

[К содержанию](#)

**М. П. ЖИГАЛОВА**

Брест, БрГТУ

### **СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ В ПРЕПОДАВАНИИ РЕГИОНАЛЬНОЙ ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛАХ БЕЛОРУССКО-ПОЛЬСКО-УКРАИНСКОГО ПОГРАНИЧЬЯ**

Сегодня термин «региональная литература» только входит в научный оборот и, безусловно, еще долгое время будет уточняться в работах исследователей. В России и Беларуси интерес к культурному началу пространственных явлений особенно ярко проявился начиная с 90-х гг. XX в. Региональная культура как особая форма самосознания региона была исследована С. Нестеровой, И. Мурзиной. Методология исследования региона как текста разработана Ю. Лотманом, В. Топоровым, Тартуской школой семиотики. В последние годы эта проблема широко исследуется учеными Болгарии, Румынии (Л. Беженару).

Однако объектом научного интереса все еще не стала такая область филологии, как полиэтническая литература приграничных регионов, значительную часть которой составляет творчество художников слова разных этнических статусов, принадлежащих к различным национальностям, но пишущих на русском языке. Обращение к анализу произведения с целью осмысления жанрово-тематической и проблемно-стилевой парадигмы, определения роли интертекста, диалектных, народных смыслов слов, региональных проблем и социокультурной жизни поможет читателю постичь тот проблемно-смысловой фон, который поможет ему адаптироваться к жизни в регионе, выстроить позитивную мультикультурную коммуникацию.

О необходимости и значимости ввода такой области филологии в образовательный процесс писал А. Горшков, оперируя прикладным значением этой науки, говоря о преподавании в дворянских гимназиях, в которых

прививался интерес к народному и книжному искусству. Поэтому полиэтническая литература может изучаться в таких областях словесности, как лингвистическое и литературное краеведение, а также при изучении монографической темы в ходе анализа художественного произведения как межкультурного универсума.

Поскольку в своей статье мы будем говорить о таком регионе, как Малоритчина, то сначала укажем на понимание этого явления. Под Малоритским регионом мы подразумеваем внутренние зоны, сопоставимые с лингвокультурными ареалами, которые выделяются условно и иногда совпадают с административным делением на сельские советы, деревни. Иногда регион ассоциируется и с идеей, концептом. Малоритчина представлена как один из стабильных полиэтнических регионов, имеющий динамичные черты и связанный с переживанием идентичности на нескольких уровнях: региональном, собственно Малорита; надтерриториальном – белорусский приграничный мир; национальном – полиэтнический состав проживающих здесь народов. Объем статьи не позволяет об этом говорить подробно, поэтому лишь на отдельных фрагментах мы попытаемся показать, как может осуществляться знакомство с полиэтнической литературой в школах пограничья на старшей ступени обучения на факультативных занятиях, выделенных за счет часов школьного компонента.

Обучение в течение года или нескольких лет может строиться на основе изучения материала монографий «Полиэтническая литература Малоритчины: интерпретация и анализ» [1] и «Gdzie bije zrodlo...: Piesni ludowe rogranicza Polski i Bialorusi» [2], которые отражают социокультурный и литературный аспекты приграничного региона. Остановимся только на одной из страниц Малоритчины, подтверждающей значимость знакомства с региональной литературой, которая проливает свет современной молодежи на фрагменты истории и культуры пограничья.

На факультативном занятии по теме «Польские писатели на Малоритчине», в котором главное место займет *рассказ о фрагментах жизни и творчества* Ф. Выслоуха на Полесье, и в частности на Малоритчине, обратимся сначала к истории Малориты и семьи Выслоухов.

В начале урока в своем *историческом экскурсе* учитель или подготовленный ученик, опираясь на фрагменты книги Юрия Татаринова [3], расскажет о том, что представляла собой Малорита в середине XX в.: «Малорита была небольшим селением, где имелось всего лишь три кирпичных дома (почта, городской суд и полицейский участок), действующая церковь и построенный в 1924 г. костел. Хаты были все крытые соломой, на улицах имелись газовые фонари. Население занималось сельским хозяйством, некоторые жители Малориты работали на лесопильных заводах, которые были основаны в разное время и разными людьми. Один завод

был основан в 1907 г. Мойшей-Лейбой Ицковичем Апатовским. Позже были основаны лесопильные заводы Бернгольца и Каренбаума, а также Герцлиха и Аллергарта. Действовал маслозавод предпринимателя Тененбаума. Гамер и Герцлих имели мельницу. В 1931 г. в городе была открыта и фанерная фабрика Гамера. На ней в разное время работало от 23 до 84 человек. Отделения фабрики располагались в Варшаве, Кракове, Быдгощи, Грунденде, Львове. Четверть продукции поставлялась на экспорт в Голландию и Палестину. Мужчины зарабатывали на этом предприятии за день около 7,6 злота, а женщины – 1,3. На небольших кирпичных заводах, хозяевами которых были Баренголец и Рудко, работали по 4 человека.

В 30-е гг. XX в. в окрестностях Малориты начал действовать санаторий для лечения туберкулеза. Одновременно в нем могли разместиться 60 больных. Лечебница функционировала за счет средств Варшавского противотуберкулезного общества. Медперсонал состоял из двух врачей и трех медсестер. За лечение платили 7 злотых в сутки. В самом городе, на Полицейской улице, функционировала амбулатория, работу которой обеспечивали врач и акушерка.

В 1939 г. в Малорите была всего одна общеобразовательная школа. Обучение проводилось на польском языке. Что касается библиотек, то их в городе было несколько, в частности при еврейском, польском, русском объединениях. Была личная библиотека Василя Рудицкого с книгами на украинском языке. Библиотека русского народного объединения располагалась в доме рабочего железной дороги Николая Кубаевского. Главным поставщиком новинок было Рижское книжное издательство. Книги со штампом «Библиотека русского народного объединения в Малорите» переданы в 1979 г. Брестскому краеведческому музею» [3].

Такой *социокультурный экскурс* подготовит учащихся к осмыслению и творчества поэта. Учащиеся понимают, что Малорита в середине XX в. являлась полиэтническим краем в силу исторических событий, которые происходили в Западной Беларуси. Несмотря на то что Малоритчина не имеет своего звездного поэтического Олимпа, известного далеко за ее пределами, она по праву может гордиться теми известными поэтами, чьи жизненные дороги пролегли через этот полиэтничный край и стали для них источником вдохновения. Это подтверждают творческие и профессиональные страницы жизни художников слова, связанные с малоритским краем, который стал для них «малой родиной».

Прежде чем говорить о судьбе известного польского военного писателя Франтишка Выслоуха (1896–1978), учитель обратит внимание на то, откуда же ведет свою родословную шляхетский род Выслоухов. При этом уместно будет использовать опубликованные в журнале «Гістарычная брама» [4] материалы учителя истории Е. Квачука, по мнению которого

это все началось еще с XV в. И уже во второй половине XVIII в. Выслоухам стало принадлежать имение Пирковичи (теперь деревня Перковичи Дрогичинского района). Эта ветвь Выслоухов принадлежала к гербу «Одынец» (Odyniac). Выслоухи не владели значительными богатствами, но играли видную политическую роль на Полесье. Так, берестейский подкоморий Зенон Выслоух был послом четырехлетнего сейма (1788–1792), роил в Пирковичах двухэтажный дом и униатскую церковь. Эти сооружения были возведены в начале XIX в. в стиле классицизма. Сын Зенона Виктор, который занимал должность маршалка Пружанского, еще более обустроил имение в Пирковичах. В начале XIX в. Выслоухам принадлежали деревни вдоль дороги Кобрин – Пинск: Орловичи, Вулька-Брашевичская, Кравцы (Перковичи), Нагорье, Хлевище, Бронное, Соха. К концу XIX в. у них остались имения Соха и Пирковичи. В имении Соха родился польский публицист и общественный деятель Болеслав Игнаций Выслоух (1855–1937), который рано включился в польское революционное движение, за что преследовался властями царской России. В 1886 г. он выезжает в Галицию и живет во Львове. Здесь он издает или редактирует «Kurjer Lwowski», «Przyjaciel Ludu», «Zorzy», «Przegląd społeczny», создает польские национальные организации. С восстановлением независимой Польши избирается сенатором. В 1864 г. в семье владельца имения Пирковичи Антония Выслоуха родился сын, которому дали имя Антоний. Мальчик воспитывался в духе польского патриотизма и любви к родному краю. Молодой Антоний получил хорошее образование. Он закончил исторический факультет Варшавского университета, свободно владел латынью, греческим, русским, французским, немецким, английским языками, говорил на идиш. По некоторым данным, он мог общаться на цыганском языке. Влюбленный в Полесье, Антоний Выслоух занимался изучением прошлого и настоящего этого края. Он опубликовал «Ohyda wieku» (Warszawa, 1904), «Mistrz z Nazaretu» (1905), «Z krainy ruin» (1906) и др.

События Первой мировой войны ввергли в круговорот и семью Выслоухов. Имение Пирковичи было разрушено, окрестные села сожжены, население ушло в беженцы. Антоний Выслоух и его старшие сыновья остались в Пирковичах, где занимались сельским хозяйством. Один из сыновей, Франтишек, в 1916 г. вступил в легион Пилсудского.

В начале советско-польской войны, в июле 1920 г., Антоний Выслоух благодаря помощи генерала Сикорского вывозит из Пиркович богатейший архив, библиотеку, исторические коллекции, пушку 1610 г., которая находилась в крепости Жабер, разрушенной в 1706 г. войсками Карла XII. После окончания войны все это вернулось в имение Пирковичи. 20–30-е годы XX в. для Антония Выслоуха были временем политической, педагогической и научной деятельности.

Антоний Выслоух отказался от работы в Виленском университете и начал преподавать историю и латынь в Брестской гимназии имени Р. Траугутта, а также в железнодорожной технической школе. С 1930 по 1935 г. он был послом Польского Сейма от Брестского округа № 59. В начале Второй мировой войны Выслоух находился в родном имении Пирковичи. Покидать его он не захотел. С приходом Красной Армии 75-летний пан профессор был арестован НКВД. Дальнейшая судьба его неизвестна. Была уничтожена и библиотека, а вместе с ней и семейный архив Выслоухов.

Судьбы детей Антония Выслоуха тоже сложились по-разному. Антоний (1892–1918), капитан, погиб в корпусе Довбора-Мусницкого. Франтишек (1896–1978), кадровый офицер, полковник, некоторое время жил на Малоритчине, а после Второй мировой войны – в Лондоне. Юзеф (1898–1918) умер от гриппа. Северин (1900–1968) в 1930-е гг. работал в Виленском университете, после войны – профессор истории и права Вроцлавского университета. Автор более 80 опубликованных работ по истории Великого княжества Литовского (в том числе работы о Полесье) и Силезии. Станислав (1901–1991) работал в Институте экономики и земледелия в Варшаве. Бернард (1903–1940) арестован органами НКВД. Виктор (1905–1976), инженер-конструктор в железнодорожном строительстве.

После изложения истории семьи учитель может приступить к страницам жизни Ф. Выслоуха на Малоритчине. Его рассказ может сопровождаться презентацией книг, написанных о полешуках и природе пограничья [5].

Конец XIX века... На Малоритчине живет известный польский военный Франтишек Выслоух (1896–1978) [6], кадровый офицер, полковник, участник войны 1920 г., писатель, который в годы Второй мировой войны сражается в корпусе генерала Андерса, а после войны живет в Лондоне. Он – автор книг «Opowiadania poleskie» (Londyn, 1968) [7], «Na szczytach Polesia» (Londyn, 1976), «Echa Polesia» (Londyn, 1979), тема которых – охота, жизнь и обычаи полешуков в межвоенный период и др. К сожалению, книги Ф. Выслоуха пока не переведены на русский язык, исключение составляют отдельные рассказы. Он также является автором 34 картин из цикла «Polesie w krajobrazie». Исследовавший Полесье писатель и художник жил и на Малоритчине (Малоритский район Брестской области) в своем имении недалеко от деревни Черняны, что расположена по автотрассе Кобрин – Малорита. Он часто бывал в окрестностях Чернян, в частности в таких населенных пунктах, как Горы, Звезы, Лясовец, Суботы.

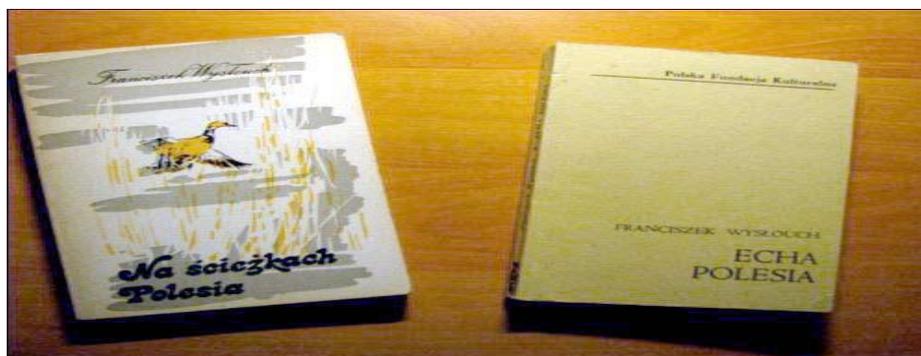
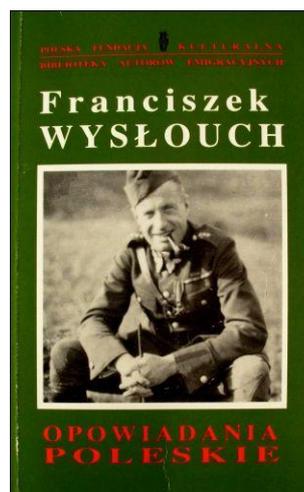


Фото ([www.radzima.org](http://www.radzima.org))



**Франтишек Выслоух**

населяющих этот край. Из-под его пера выходят произведения «Волки», «Император пуш», «Князь болот», «Перелески», «Забобоны», «Кладбища».

Судьба писателя Франтишка Выслоуха была сложной, почти трагической. В советское время ему пришлось пережить годы репрессий, ссылку в Вятку, сентябрьские события Второй мировой войны. Последним его пристанищем стал Лондон, где пришлось добывать пропитание тяжелым физическим трудом, изредка живописью. Но писать он не бросил. Выпускник Варшавской академии искусств, он нашел призвание в литературной деятельности. В своих повестях с большой любовью писатель воспеваает красоты полесской природы, описывает старинные полесские традиции, обычаи, обряды, характеры людей,

В 1968 г. были изданы его «Полесские повести», в 1976 г. – «На тропинках Полесья», в 1979 г. – «Эхо Полесья» [8].

В книге «На сцежках Палесся», которая была издана в Лондоне в 1976 г. на польском языке («Na sciezkach Polesia»), описаны места от Бреста до Лунинца с начала XX столетия и до 1939 г. «У нас гэтае выданне з’ўляецца бібліяграфічнай рэдкасцю, таму паспрабую пераказаць некаторыя характэрныя старонкі» [9, с. 189], – отмечает библиограф Брестской областной библиотеки Владимир Сухопар.

Опираясь на его рассказы, отметим, что в книгу вошли 24 зарисовки, в которых автор с любовью говорит о местных жителях, их традициях, обычаях, рассказывает о типичных историях жизни на Полесье. Эти зарисовки по жанру напоминают ностальгические воспоминания земляка-эмигранта, который очутился на Западе.

На занятии учащиеся *читают, цитируют фрагменты и анализируют* их. Они интересны сегодня и малоритчанам, так как в них угадывается и *природа малоритского края* («Прырода краю, бездарожжа, адлегласць, звычай складаліся так, што самакіраўніцтва само вырашала справы. Ніколі тут не палілі стагоў сена, каб не крыўдзіць жывёлы. То прыгожы маральны звычай...» [9, с. 190]), и *описание селений* («Палеская вёска аддалена балотамі ад мястэчак, жыве сваім жыццём...»), и *трудолюбие его жителей* («Паляшук сам сабе будзе хату, ставіць печ, сам тчэ сукно і палатно з уласнага льну ці воўны. Гаспадарчыя прылады таксама былі сваёй работы. Не было найлепшых кавалёў і шаўцоў... У Польшчы насілі тыя боты найбагацейшыя людзі. Нават у Парыжы ў мяне выпытвалі, скуль маю такія добрыя боты, а былі яны з Палесся» [9, с. 189]), и *верования* представителей разных этносов («У розных мясцовасцях сустракаліся людзі, якім прыпісвалася чароўная сіла...» [9, с. 191]).

«Значную частку насельніцтва мястэчак складалі *яўрэі*. Гэта былі рамеснікі, купцы, агароднікі, вазніцы і розныя іншыя майстры. Ніхто ніколі не скардзіўся, што яго ў яўрэйскай краме ашукалі ці пакрыўдзілі. Яўрэйскія купцы лічыліся лепшымі за іншых. Пра іх сумленнасць і вернасць дадзенаму слову хадзілі гісторыі...» [9, с. 191]. Описывает Выслоух и *охотничьи сцены* (а сам Выслоух любил охотиться и одновременно наблюдать за природой), и *одежду полешуков*.

Пишет Ф. Выслоух и *о цыганах*, которые были важной этнической диаспорой в культуре полесского края. Они выполняли определенную работу: делали медные котлы, ковали лошадей, ремонтировали телеги и колеса к ним, делали упряжь для лошадей. Одевались они ярко. Цыганки носили красные юбки, желтые платки, много кораллов, браслетов и перстней. «Цыганкі варажылі, а моладзь мышкавала па аколiцы, дзе часта

знікала з плоту якая вопратка. Але мясцовы жыхары яўна варожа да цыган не ставіліся, толькі пільна сачылі за сваёй маёмасцю» [9, с. 192].

Отмечает Ф. Выслоух и *группу так называемых «венгров»*, которые, путешествуя, продавали разные предметы. Ничего общего с венграми они, конечно, не имели. Происходили из Австрии, разговаривали по-словацки. Принимали их весело и гостинно, потому что они были милые люди. «Тавар свой вазілі на вялікіх нетутэйшых вазах у лубяных кублах. Некаторыя з венграў развозілі свой тавар у ручных вазках да блізкіх і малых вёсачак. З'яўляліся яны позняй вясной, знікалі перад восенню. Венгры добра ведалі ўсе сцежкі. Калі немцы прыйшлі ў 1915 годзе на Палессе, дык мелі такія дасканалыя карты, што нават маленькія масткі там былі пазначаны. Ці не з дапамогай венграў складзены былі нямецкія карты?» [9, с. 189].

Были здесь, по мнению Ф. Выслоуха, и *приезжие из центральной России*, которых называли «*артельщиками*»: «Прыбывалі яны на Палессе ў жніўні, бо балоты тады найбольш сухія, а знікалі пры першых маразах... Капалі яны равы і каналы ад свету да позняга вечара. Лапаты ў іх былі не такія, як на Палессі, а вялікія, драўляныя, акаваныя жалезам. Працавалі толькі супольна, дзе кожны выконваў адну вузка акрэсленую працу. Пры рабоце звычайна спявалі свае песні» [9, с. 193].

Несмотря на то что книги Ф. Выслоуха были написаны на польском языке, они стали своеобразным продолжением песни писателя о Полесье, любимом им крае, в том числе и о Малоритчине. К такому выводу приходят учащиеся.

Знакомство старшеклассников на факультативных занятиях с социокультурным компонентом региона, с творчеством польского писателя откроет для современного школьника еще одну неизвестную страницу истории поликультурной Малоритчины, дополнив ее суждениями о своей «малой родине» и ее культуре, которая и сегодня на белорусско-украинско-польском пограничье служит консолидации мультикультурного приграничного социума.

### Список использованной литературы

1. Жигалова, М. П. Полиэтническая литература Малоритчины: интерпретация и анализ произведений : монография / М. П. Жигалова. – Брест : Изд-во БрГТУ, 2017. – 240 с.

2. Gdzie bije źródło...: Piesni ludowe pogranicza Polski i Bialorusi / redakcja: Feliks Czyzewski, Agnieszka Dudek-Szumigaj, Marija Zygalova ; Transkrypcja: Anna Michalec, Lidija A. Zacharczuk. – Lublin ; Wisznice, 2015. – 288 s.

3. Татаринев, Ю. А. Города Беларуси в некоторых интересных исторических сведениях. Брестчина / Ю. А. Татаринев. – Минск : Смэлток, 2010. – 44 с.

4. Квачук, Е. Полесский род Выслоухов [Электронный ресурс] / Е. Квачук // Гіст. брама. – 2006. – № 1. – С. 4. – Режим доступа: <http://www.d-museum.by/newspapers/GB.pdf>. – Дата доступа: 11.01.2019.

5. Природа Західного Полісся, прилеглого до Хотиславського кар'єру Білорусі : монографія / Ф. В. Зузук [та ін.] ; за ред. д-ра геол. наук, проф. Східноєвроп. нац. ун-ту ім. Лесі Українки Ф. В. Зузука ; Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки. – Луцьк : Іванюк В. П., 2014. – 246 с.

6. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.radzima.org>. – Дата доступа: 11.12.2018.

7. Wysłouch, Franciszek. Opowiadania poleskie / Franciszek Wysłouch ; oprac. graf. Ewa Domańska-Іkiewicz ; il. Mirosław Pokora. – Łomianki : Wydaw. LTW. – Londyn, 1994.

8. Wysłouch, Franciszek. Echa Polesia / Franciszek Wysłouch. – Londyn : Nakł. Polskiej Fundacji Kulturalnej, 1979. – 206 с. : іл.

9. Берасцейскія карані'98 : гіст.-краязн. і літ. зб. / рэдкал.: Г. С. Тамашэвіч (гал. рэд.) [і інш.]. – Брэст, 1998. – 318 с.

[К содержанию](#)

**С. А. КОРОЛЕВИЧ**

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

### **ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ВВОДНЫХ ЛЕКЦИЙ ПО КУРСУ «РУССКИЙ ЯЗЫК (ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ЛЕКСИКА)»**

Преподавание курса «Русский язык (профессиональная лексика)» на филологическом факультете призвано решать собственные цели и задачи, направленные на обеспечение высокого уровня «коммуникативной, речевой и языковой компетенций в учебной, учебно-научной и профессиональной сферах деятельности» [1, с. 112]. Вводные лекции по этому курсу предполагают, во-первых, рассмотрение таких общих понятий, как «специальность», «специализация», «квалификация»; «профессия», «должность», «карьера», «предметы труда», «средства и условия труда вообще». Во-вторых, на этих лекциях устанавливается место наук в культуре общества, рассматриваются виды наук, выявляется роль филологии в современном мире. Наконец, вводные лекции нацелены на характеристику языка для специальных целей, на установление его специфических признаков, на общую характеристику терминов (их содержание, происхождение, строение).

Изучение названных вопросов одновременно открывает широкие возможности для актуализации общеобразовательных знаний студентов-инофонов (речь идет о студентах из Китая), повышения интеллектуальной

культуры, систематизации разрозненных сведений из разных областей наук, а также для осмысления категориальных грамматических значений слов русского языка. Реализация этих возможностей, во-первых, направлена на обогащение общего словарного запаса иностранных обучающихся и, во-вторых, ориентирована на расширение их эрудиции, знаний социокультурного характера, на развитие гуманистического потенциала личности студентов, на укрепление уважения к культурам других народов.

Курс «Русский язык (профессиональная лексика)» закономерно предполагает работу над общенаучной и филологической терминологией. Формирование широких лексических навыков к его задачам не относится. Тем не менее вводные лекции курса могут содержать тематически организованный лексический материал, значимый для расширения общего словарного запаса студентов. Известно, что в задачи обучения лексике входит формирование двух видов лексических навыков – продуктивных и рецептивных. Продуктивные лексические навыки, необходимые для создания высказываний и текстов, целенаправленно формируются в курсе «Русский язык как иностранный» (РКИ). Для этого в программу курса РКИ включаются тщательно отобранные коммуникативные ситуации и конкретные темы общения, которые предполагают усвоение наиболее востребованной и частотной общеупотребительной лексики русского языка в процессе чтения текстов, аудирования, говорения и письма. Однако рецептивные лексические навыки, т. е. навыки узнавания и понимания лексических единиц при общении на русском языке в других ситуациях, могут формироваться у студентов-инофонов в процессе обучения постоянно, при изучении любой учебной дисциплины, в том числе и курса «Русский язык (профессиональная лексика)».

Например, подводя студентов к мысли о будущей специальности, о языке профессиональной сферы, мы получаем возможность формировать навыки восприятия формы и содержания лексических единиц обширной тематической группы «Профессии» в рецептивных видах речевой деятельности. Так, при истолковании терминов *профессия*, *специалист* не только вводятся общие обозначения профессии (*учитель*, *врач*, *юрист* и др.), но даются и дифференцирующие номинации специалистов (*учитель – русист, словесник, математик, географ, историк* и др.; *врач – терапевт, хирург, стоматолог, педиатр, психотерапевт* и др.; *юрист – адвокат, следователь, юрисконсульт, эксперт, нотариус* и др.). Включение в активный словарь инофонов термина *квалификация* обязательно потребует усвоения таких общеизвестных терминов, как *бакалавр, магистр, специалист, кандидат наук, доктор наук*. При семантизации терминов *должность, карьера* в качестве иллюстративного материала может актуализироваться лексика, знакомая студентам по курсу «Введение в профессию» (*ректор,*

*проректор, декан, заведующий кафедрой, профессор, доцент, преподаватель, ассистент, стажер*). В результате у иностранных обучающихся создается широкий фон общеупотребительной лексики, связанной со сферой высшего образования. Вместе с тем студенты знакомятся и с номинациями работников других социальных сфер, например политической, экономической (*президент, министр, мэр, губернатор, директор, глава, начальник, председатель, управленец*) и т. д.

К признакам классификации профессий относятся средства и условия труда, и в процессе осмысления этих признаков состав тематического поля номинаций, подлежащих рецептивному усвоению, дополняется перечнем названий профессий, связанных с использованием разных видов труда – ручного (*землекоп, дворник, каменщик, лаборант*), механизированного (*тракторист, водитель, швея, крановщик*), автоматизированного (*оператор станков, программист, оператор машинного доения* и др.), функционального (*преподаватель, врач, акробат, дирижер*). При этом не только выясняется значение названных слов, но и систематизируются сведения о профессиях, существующих в стране обучения, о социальной значимости и престижности разных профессий в конкретных национально-исторических условиях. Иначе говоря, становится возможным формирование страноведческих, лингвокультурных компетенций. Естественно, здесь проводятся аналогии с собственным языковым образом мира иностранных обучающихся, а на фоне сходств становится возможным выявление особенностей, уникальных фактов изучаемого языка. В этой связи, например, для иностранцев, обучающихся в Брестском государственном университете, уместен рассказ о единственной в Беларуси профессии *фонарщика* (*фонарщик* – это своего рода визитная карточка нашего города).

Формированию социальных компетенций студента-инофона, его готовности к жизни в современном поликультурном обществе способствует усвоение содержания востребованных в наши дни номинаций новейших профессий, предполагающих филологическое образование. Такие номинации представлены в той части лекции, которая посвящена роли филологии в современном обществе. Актуальные для современного социума филологические профессии (*референт* ‘должностное лицо, готовящее доклады руководителю, консультирующее по определенным вопросам’; *имиджмейкер* ‘специалист по формированию репутации физического, юридического лица, в том числе речевой’; *копирайтер* ‘специалист по написанию рекламных текстов’; *спичрайтер* ‘составитель текстов речей, выступлений для высокопоставленных лиц государства, политиков, общественных деятелей или бизнесменов’; *пресс-секретарь* ‘представитель высокопоставленного официального лица или учреждения, информирующий прессу об их намерениях и действиях’ и мн. др.) являются терминами англоязычного

происхождения. Они, кстати, известны не только носителям английского и русского языков, но широко используются и в других европейских языках, например: *референт* – *referente* (итал.), *référent* (франц.), *Referent* (нем.), *referenta* (польск.); *имиджмейкер* – *Image Maker* (польск.), *imagemaker* (франц.); *копирайтер* – *copywriter* (итал., польск., швед.); *спичрайтер* – *speechwriter* (итал.), *speichriter* (исп.); *пресс-секретарь* – *preses sekretārs* (латыш.), *pressekretare* (швед.) и др. Следовательно, студенты знакомятся с интернациональной терминологией, которая неотделима от европейской науки. Современные исследователи вообще указывают на «европеизацию» содержания образования как на необходимый частный случай проявления глобализации в образовательной сфере [2, с. 14].

Выяснение семантики слов, называющих профессиональный или должностной статус человека, приводит иностранных обучающихся к постепенному усвоению типичных грамматических конструкций со значением общей или терминологической квалификации лица: *Словесник* – это учитель русского языка и литературы (кто это кто); *Декан* является руководителем факультета (кто является кем); *Копирайтером* называется специалист по написанию рекламных текстов (кем называется кто) и др. В конечном итоге семантизация и включение лексики обширного тематического поля «Профессии» в пассивный словарный запас инофонов может облегчить как бытовое общение студентов, так и понимание текстов публицистического характера. Группы лексических номинаций, которые при этом актуализируются, характеризуются сходством содержания (это термины с семантикой лица) и грамматической формы (это имена существительные, принадлежащие преимущественно к мужскому роду и одному и тому же склонению). Таким образом, словарь иностранных обучающихся пополняется и организуется в тематическом и грамматическом плане.

Помимо возможностей обогащения словарного запаса инофонов актуальной общеупотребительной лексикой, вводные лекции по рассматриваемому курсу допускают актуализацию и неограниченное расширение общеобразовательных знаний социокультурного характера, необходимых для формирования вторичной языковой личности иностранных обучающихся. Эти возможности могут многообразно реализоваться в комментариях, ремарках, пояснениях преподавателя, сопровождающих разные положения лекций. Приведем несколько примеров.

При характеристике терминов с точки зрения этимологии обязательно заходит речь об иноязычном характере большей их части и подчеркивается преобладание терминов греческого и латинского происхождения. Объяснение этого факта требует обращения к истории европейской культуры, письменности, науки. Греческое письмо возникло приблизительно в IX в., а латинское – в VII в. до н. э., т. е. задолго до появления славянской

письменности. Логично, что научная терминология формировалась в более древних письменных языках.

Стоит заметить, однако, что знания о мире, европейской культуре и ее истории, которыми располагают студенты из Китая, не всегда достаточны. Поэтому необходимо постоянно вводить обучаемых в область взаимодействия человека, общества и культуры Европы, так как русский язык сформировался и функционирует преимущественно в этой части мира. Уместно познакомить студентов-филологов из Азии с европейской лентой времени. Это, кстати, нужно не только для их общего развития, но и для восприятия дисциплин историко-лингвистического цикла, где предполагается периодизация языковой эволюции. Кроме актуализации известной лексики, называющей временные отрезки: *день, неделя* (и дни недели), *месяц* (и названия месяцев), *год* (и поры года), *век (столетие), тысячелетие*, закономерны введение и семантизация новых слов: *эра, эпоха, период, этап, стадия*.

Учитывая, что вторичная языковая личность у человека, овладевающего иностранным языком, складывается под влиянием первичной языковой личности, сформированной родным языком, важно опираться на существующий социокультурный опыт студентов из области исчисления времени. В китайском летоисчислении известны разные типы традиционных календарей: лунный, лунно-солнечный, сельскохозяйственный, циклический, или «восточный». Вместе с тем в Китае используется и распространенный в Европе григорианский календарь, который был введен в 1911 г. и стал широко известен после образования Китайской Народной Республики в 1949 г. Согласно этому календарю, отсчет времени происходит от начала *нашей эры*.

В связи с понятием «наша эра» (н. э.) полезно актуализировать знания инофонов о трех основных религиях мира. В разной степени они исповедуются и в Китае. Это буддизм, на основе которого в 5 в. до н. э. выделилось конфуцианство – морально-этическое учение о подчиненности индивида обществу и его ответственности перед ним. Буддизм и конфуцианство распространены в Китае наряду с даосизмом. Ко второй по численности из основных мировых религий – исламу, возникшему в VII в. н. э., – принадлежит большинство народов Азии и Африки. Христианство, которое исповедует наибольшее число людей в Европе и других странах мира, развилось с 1 в. н. э. на основе иудаизма, известного еще до X в. до н. э.; в XI в. оно разделилось на православие и католицизм; в XIV в. от католицизма отделился протестантизм. Появление христианства связано с именем Иисуса Христа, рождение которого и знаменует начало нашей эры. Христианская религия – неотъемлемая часть европейской культуры, и без

знаний о ней, хотя бы самых общих, невозможно формирование социокультурных компетенций вторичной языковой личности.

Связь материала узких, специальных учебных курсов, к числу которых принадлежит курс «Русский язык (профессиональная лексика)», с общими знаниями и представлениями о мире и человеке, включение этого материала в языковую научную картину мира иностранных обучающихся является, на наш взгляд, необходимым условием формирования вторичной языковой личности, которая будет способна полноценно реализоваться в современном поликультурном обществе, развивающемся в условиях глобализации всех сфер социальной жизни.

### **Список использованной литературы**

1. Русский язык как иностранный : типовая учеб. программа для иностр. студентов филол. специальностей высш. учеб. заведений / С. И. Лебединский [и др.]. – Минск : РИВШ, 2005. – 217 с.

2. Сафонова, В. В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / В. В. Сафонова ; Моск. гос. обл. ун-т им. М. В. Ломоносова. – М., 1993. – 50 с.

[К содержанию](#)

**Т. М. ЛЯНЦЕВИЧ, О. А. КОРАБО**

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

### **ПРИНЦИПЫ И ЭТАПЫ ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННОЙ МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ**

В настоящее время приоритетным направлением в процессе обучения иностранцев русскому языку является формирование коммуникативной компетенции, предполагающей «способность решать средствами иностранного языка актуальные для учащихся задачи общения в бытовой, учебной, производственной и культурной жизни; умение учащегося пользоваться фактами языка и речи для реализации целей общения» [1, с. 98]. Однако способность осуществлять свободное общение в предлагаемых обстоятельствах (в определенных речевых ситуациях) посредством неродного языка невозможно без знания его грамматической системы и владения ею, поскольку именно грамматика является той необходимой лингвистической базой, без которой невозможно грамотно, чисто использовать язык в процессе коммуникации в полной мере.

Традиционно в лингвистике грамматика рассматривается как «1) система объективно действующих в языке правил изменения слов, образования

словоформ и соединения слов в словосочетания и предложения, а также как 2) раздел лингвистики, содержащий учение о формах словоизменения, о строении слов, видах словосочетаний и типах предложений» [1, с. 50]. В методике преподавания иностранных языков «используется не просто лингвистическое описание грамматического строя языка, а педагогическая грамматика, отвечающая задачам овладения языком как средством общения. При этом учитываются психологические закономерности процесса усвоения иностранного языка, особенности формирования речевых умений и навыков» [1, с. 50]. В методике преподавания иностранных языков в зависимости от ориентации на определенный вид речевой деятельности выделяется 1) активная (продуктивная) грамматика, предполагающая описание языковых явлений от смысла к форме; отбор самых употребительных способов выражения смысловых отношений при составлении грамматического минимума; 2) пассивная (рецептивная), направленная на анализ смысла сказанного или написанного, а при отборе пассивного грамматического материала используются и синонимические конструкции, поскольку «речевые произведения, которые должен понимать учащийся в процессе обучения, могут содержать грамматические синонимы» [1, с. 51].

В практике обучения используются следующие подходы к подаче грамматического материала: 1) системно-структурный (на основе логико-смысловых категорий, т. е. с учетом выражаемых синтаксических отношений: субъективно-предикативных, объективных, атрибутивных и др.) и 2) функционально-смысловой, при котором понимание и освоение грамматических категорий происходит в процессе работы с конкретным речевым материалом [1, с. 51].

Конечная цель обучения неродному языку – самостоятельный выход иностранного обучающегося в акт реальной коммуникации, что «невозможно без предварительной выработки навыков использования, производимой в упражнениях, различных по своим целям и задачам, а также по структуре, объему, степени самостоятельности учащегося» [2, с. 131]. Под грамматическим навыком понимается «автоматизированный компонент сознательно выполняемой речевой деятельности, обеспечивающий правильное (безошибочное) употребление грамматической формы в речи. Владение грамматическим навыком означает способность производить речевое действие по выбору модели, адекватной речевой задаче в конкретной ситуации общения, и осуществлять правильное оформление речевой единицы с соблюдением норм языка. Владение грамматическим навыком является одним из условий выполнения речевой деятельности» [1, с. 53]. К определяющим качествам грамматического навыка относятся автоматизм, безошибочность выполнения, сознательность, низкий уровень напряженности выполнения действия.

Составляющими грамматического навыка являются: 1) морфологические навыки (правильное употребление в речи грамматических явлений на морфологическом уровне), 2) синтаксические навыки (правильное расположение слов в предложениях всех типов; это навыки владения синтаксическими схемами предложений), 3) графические навыки (правильное употребление букв на письме), 4) орфографические навыки (навыки безошибочного письма, а применительно к профессии учителя русского языка и умение исправлять ошибки в речи других). Также грамматические навыки подразделяются на языковые и речевые. К стадиям формирования и развития грамматического навыка относятся: 1) восприятие модели, 2) имитация модели (действие по аналогии, 3) подстановка (увеличивает способность к репродукции) [1].

На формирование грамматических навыков направлено основное средство обучения грамматике на занятиях по русскому языку как иностранному (далее – РКИ) – грамматический материал, к которому относятся грамматические единицы (слово, словоформа, синтаксические конструкции (словосочетания, предложения)), являющиеся носителями обобщенных грамматических свойств, а также средства выражения грамматических значений: служебные морфемы, служебные слова (предлоги, союзы, частицы), формы и структуры, правила изменения слов и соединения их в предложения [1, с. 51].

Грамматический материал на занятиях по РКИ может быть представлен а) как единица предъявления учебного материала (речевой образец); б) как единица, подлежащая контролю с точки зрения понимания (презентация в микротексте); в) как единица, подлежащая обработке (презентация в системе упражнений); г) как единица употребления в акте коммуникации [3].

Основными формами представления грамматического материала в учебном процессе являются «теоретический комментарий, правила, схемы, таблицы, контекст, речевые модели и речевые образцы. При практической направленности занятий обучение грамматике сводится к формированию у учащихся грамматических навыков в продуктивных и рецептивных видах речевой деятельности» [1, с. 51].

В современной методике преподавания РКИ существуют определенные принципы отбора грамматического материала: 1) **коммуникативная оправданность грамматической формы** – ведущий принцип, 2) принцип частотности, 3) образцовости, 4) типичности, 5) сочетаемости, 6) репрезентативности, 7) тематико-ситуативной обусловленности грамматического материала, 8) адекватного представления грамматической системы языка [1; 3].

Ведущими требованиями к содержанию грамматических заданий на современном занятии по РКИ является 1) целесообразность ориентации

упражнений на определенную коммуникативную ситуацию в соответствии с принципом коммуникативности в обучении, что возможно, например, при изучении темы «Глаголы движения» параллельно со знакомством учащихся с темой общения «Узнаю новое: экскурсии и путешествия» и коммуникативными ситуациями «В городе», «На вокзале, у железнодорожной кассы, в аэропорту», «На улице, в транспорте, общебытовые ситуации», при изучении темы «Имя прилагательное» параллельно с работой по теме общения «Портрет» и др.; 2) учет уровня владения студентами-инофонами изучаемого языка при составлении грамматических заданий: **начальный**, когда учащийся овладевает минимальным количеством грамматических моделей и слов, позволяющих ему использовать в речи только изученный материал; **базовый**, предполагающий владение основными грамматическими моделями и бытовыми лексическими темами, при этом учащийся может ограниченно общаться на бытовом уровне; **продвинутый**, предполагающий достаточно свободное общение на языке и позволяющий учащемуся работать в коллективе с носителями языка, выполнять профессиональные задания, при этом возможно незначительное количество нарушений речевых норм, что не препятствует иностранному обучающемуся общаться с носителями языка, и **профессиональный**, который представляет собой владение языком на уровне носителя языка; 3) необходимость представления в процессе обучения упражнений, различающихся по уровню сложности и по степени возрастания самостоятельной работы обучающихся и их творческого подхода к выполнению предложенных заданий [3].

Ввод любого грамматического явления на занятиях по РКИ предполагает следующие **этапы**: 1) определение языка (родной или изучаемый) для объяснения грамматического явления; 2) выделение грамматического правила; 3) его структурное или функциональное объяснение; 4) дедуктивное (преподаватель объясняет правило) или индуктивное (учащиеся сами «открывают» правило) введение грамматики; 5) выбор источника подачи грамматического материала: объяснение дается преподавателем, учащимися, в виде описания в книге, таблицы, комбинация нескольких возможностей; 6) определение формы объяснения: устно, на доске, из книги, по таблице и т. д. [4].

А. А. Акишина, О. Е. Каган выделяют следующие этапы обучения новому грамматическому явлению: 1) первичная работа над текстом, содержащим определенную грамматическую форму, при этом студент-инофон сначала воспринимает смысл текста, а потом переходит к грамматической форме; 2) объяснение грамматической категории преподавателем в ее структурном выражении и в ее функционировании в речи с целью формирования лингвистической компетенции; 3) контроль знания данной

категории; 4) многократная тренировка грамматического явления в речевом употреблении с целью формирования речевой компетенции; 5) выполнение иностранными обучающимися различных видов самостоятельной работы, требующей использования данного явления с целью формирования коммуникативной компетенции; 6) использование данного грамматического явления в тексте, самостоятельно составленном студентом, с целью оценивания коммуникативной компетенции учащегося [5].

В заключение отметим, что в методике РКИ считается целесообразным трехразовое предъявление темы, т. е. использование принципа концентрической организации языкового материала. На начальном этапе используется минимальное количество слов и грамматики, которое позволяет обучающемуся не испугаться трудностей и адаптироваться к новым вводным. При втором и третьем введении темы (концентре) объем грамматики постепенно расширяется в соответствии с программой РКИ: при втором введении уже известный материал выступает опорой для нового, при третьем обращении – активно закрепляется и максимально расширяется. «Нарушение принципа концентрической организации языкового материала приводит к перекосам в обучении» [6].

Таким образом, использование принципов обучения грамматике, обоснованных методикой преподавания РКИ, соблюдение последовательности этапов ее изучения помогают формированию языковой личности обучающегося, мотивированного стать полноправным участником коммуникации.

### **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. Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку : учеб. пособие для высш. учеб. заведений / Г. М. Васильева [и др.] ; под ред. И. П. Лысаковой. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 270 с.

3. Вольская, Л. А. Обучение аспектам русского языка как иностранного. Типы упражнений при обучении грамматике [Электронный ресурс] / Л. А. Вольская. – Режим доступа: <http://oso.rcsz.ru/inf/obuchenieas13.htm>. – Дата доступа: 24.02.2020.

4. Настольная книга преподавателя иностранного языка : справ. пособие / Е. А. Маслыко [и др.]. – Минск : Выш. шк., 1999. – 522 с.

5. Акишина, А. А. Учимся учить: для преподавателя рус. яз. как иностр. / А. А. Акишина, О. Е. Каган. – М. : Рус. яз. Курсы, 2002. – 256 с.

6. Савченко, Т. В. Методика РКИ. Обучение грамматике [Электронный ресурс] / Т. В. Савченко, О. В. Синева. – Режим доступа: <https://rus.1sept.ru/article.php?ID=200700706>. – Дата доступа: 23.02.2020.

[К содержанию](#)

**О. Б. ПЕРЕХОД**

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

## **НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ СИНТАКСИСА СЛОЖНОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ**

Учебная дисциплина «Современный русский литературный язык» занимает центральное место среди лингвистических дисциплин, предусмотренных учебным планом подготовки иностранных студентов филологического факультета специальностей «Русская филология» и «Русский язык и литература. Иностранный язык (английский)». Этот учебный курс содержит системные теоретические сведения, являющиеся базовыми в профессиональной подготовке студентов-филологов. В данном курсе освещаются основные вопросы теории синтаксиса русского языка, законы функционирования синтаксической системы. Разделы «Синтаксис сложного предложения», «Синтаксис текста», «Чужая речь», «Экспрессивный синтаксис» и «Пунктуация» являются завершающими в изучении современного русского языка как учебной дисциплины. Изучение синтаксического уровня языка формирует языковую, речевую и коммуникативную компетенции будущих преподавателей русского языка.

Иностранный студент в результате изучения на профессиональном уровне раздела «Синтаксис сложного предложения» должен знать: терминологический аппарат синтаксиса; существующие в науке аспекты изучения синтаксических единиц; структурно-семантическую классификацию сложных предложений; средства синтаксической связи и систему грамматических значений сложных предложений разных типов. Изучение раздела «Синтаксис сложного предложения» способствует формированию у студентов системы знаний о синтаксических единицах высшего языкового уровня и выработке навыков практического анализа структуры и значения сложных предложений разных типов. В результате изучения данного раздела курса синтаксиса современного русского языка студенты-иностранцы должны приобрести целый ряд умений и навыков: производить синтаксический разбор сложных предложений, строить структурные схемы сложных предложений, продуцировать сложные предложения разных типов – и в итоге овладеть синтаксическими нормами русского литературного языка. Профессиональная направленность курса предполагает формирование навыков лингвистического наблюдения и лингвистического анализа. Курс дает устойчивые навыки осмысленного использования лингвистической терминологии, применения теоретических знаний в практическом изучении языка, в научно-исследовательской работе студентов.

Обучение синтаксису сложного предложения иностранных студентов-филологов тесно связано с задачами, решаемыми в процессе обучения

русскому языку как иностранному, и совмещает в себе два общих подхода: 1) от содержания мысли к форме ее выражения на уровне предложения и текста и 2) от структуры синтаксической единицы, ее формы к возможностям выражения значения, разного содержания, следовательно, грамматические правила, схемы построения предложений, типовые и частные синтаксические значения предложений даются «для того, чтобы с опорой на эти правила обучающиеся могли сознательно совершать грамматические действия в процессе речевой коммуникации. Именно в этом находит свое отражение важный общедидактический принцип сознательности обучения» [1] языку.

Изучение синтаксиса сложного предложения в реальной аудитории иностранных обучающихся-филологов ориентируется на определенные цели и условия обучения, на конкретный контингент студентов. В связи с этим объем грамматического материала и система его подачи может варьироваться. В реализации требований к заданиям по синтаксису, в понимании различной сложности заданий – их разноуровневости – наблюдаются значительные расхождения. Методистами, в частности Е. Е. Долбик, сделана попытка упорядочить систему разноуровневых заданий по синтаксису и предложены их формулировки по уровням сложности: 1-й уровень (знания-знакомства): *найдите, подчеркните, отметьте, выпишите, выберите правильный ответ, укажите* и т. д.; 2-й уровень (знания-копии): *ответьте на вопрос, вспомните, дайте определение, обозначьте, продолжите* и т. д.; 3-й уровень (знания-умения): *выделите, охарактеризуйте, опишите, сформулируйте, составьте схемы, проанализируйте, выполните разбор* и т. д.; 4-й уровень (знания-навыки): *объясните, обоснуйте, докажите, дайте толкование, мотивируйте согласие/несогласие; пользуясь алгоритмом, определите* и т. д.; 5-й уровень (знания-трансформации): *замените, подберите, образуйте, употребите, переведите, перестройте, трансформируйте, преобразуйте, составьте, придумайте, приведите собственные примеры, дайте оценку* и т. д. [2].

Представляется, что выполнение заданий разного уровня при обучении синтаксису сложного предложения в иностранной аудитории является уместным и целесообразным для проверки сформированности языковой, речевой и коммуникативной компетенций студентов, усвоения ими лингвистического и речеведческого материала.

Нами разработаны варианты дифференцированных заданий по синтаксису сложного предложения для иностранных студентов-филологов по трем темам: «Сложносочиненное предложение», «Сложноподчиненное предложение», «Бессоюзное сложное предложение» [3]. Приведем вариант подобного структурирования разноуровневых заданий по теме «Сложносочиненное предложение».

**Задания 1-го уровня****1. Найдите сложносочиненные предложения.**

- 1) Белка песенки поет да орешки всё грызёт.
- 2) Как ветер, песнь его свободна, зато, как ветер, и бесплодна.
- 3) Я слышал, будто бы с досады бранил он русских без пощады.
- 4) Лошади были давно готовы, а мне всё не хотелось расставаться со старым зрителем и его дочкой.
- 5) Шел дождь, и перестал, и вновь пошел.

**2. Выберите правильные утверждения.**

- 1) Сложносочиненное предложение – синтаксическая единица, части которой относительно равноправны.
- 2) Для связи частей сложносочиненного предложения используются союзы и союзные слова.
- 3) Между частями сложносочиненного предложения выражаются соединительные, противительные, разделительные отношения.

**Задания 2-го уровня****1. Продолжите высказывание.**

- 1) Основным средством связи частей сложносочиненного предложения являются ... .
- 2) В сложносочиненных предложениях с разделительными отношениями употребляются союзы ... .
- 3) Союз **то-то** выражает ... значение(-я) в сложносочиненном предложении.

**2. Ответьте на вопрос**, как отличить сложносочиненное предложение от других типов сложного предложения.

**Задания 3-го уровня**

**1. Выпишите сложносочиненные предложения с разделительными союзами, поставьте знаки препинания и составьте схемы предложений.**

- 1) У этого помещика была тысяча с лишком душ и попробовал бы кто найти у кого другого столько хлеба зерном мукою и просто в кладях.
- 2) Судьба ли нас опять свела на Кавказе или она нарочно сюда приехала зная что меня встретит?..
- 3) Мое изумление еще больше увеличилось Коновалов также казался очень удивленным.
- 4) Изредка вдали зачернеет кибитка, разбитая калмыками-табунщиками да пройдет косяк степных лошадей.
- 5) В скользкой стеклянной зыби плавала не то утка не то грачонок еле держался на распластанных крыльях.

6) То холодно то очень жарко то солнце прячется то светит слишком ярко.

7) Я вспомнил взятие Белогорской крепости но не посчитал нужным спорить.

8) Убеждения внушаются теорией поведение же формируется примером.

**2. Определите характер смысловых отношений между предикативными частями в сложносочиненных предложениях. Выполните синтаксический разбор 2-го предложения.**

1) Намедни ночью бессонница меня томила и в голову пришло мне две-три мысли.

2) Еще достаточно холодно, но уже пахнет весной.

3) То валился в лицо мне земной горизонт, то шарахались вниз облака.

#### *Задания 4-го уровня*

**1. Докажите, что в сложносочиненном предложении с союзом *и* могут выражаться:**

1) соединительно-перечислительные отношения;

2) соединительно-следственные отношения.

**2. В каждом типе сложносочиненного предложения могут выражаться частные смысловые значения. Эти значения создаются при участии специальных лексических средств. Определите, какие частные смысловые отношения создаются с помощью лексических средств *поэтому, значит*. Свой ответ подкрепите примерами.**

**3. В определении сложносочиненного предложения говорится об *относительном равноправии* частей. Согласны ли вы с этим утверждением?**

#### *Задания 5-го уровня*

**1. Приведите примеры сложносочиненных предложений, соответствующие схемам:**

1) [ ], и [ ] – отношения временной последовательности.

2) [ ], а [ ] – присоединительные отношения.

**2. Из данных предложений составьте сложносочиненные, употребляя подходящий по смыслу союз. Если возможны варианты употребления союзов, то как меняются при этом смысловые отношения между частями сложносочиненного предложения?**

1) Приближалась осень. В старом саду было тихо, грустно.

2) Листва на деревьях стала жестче. Ветер – храбрее и шире.

3) Я усиленно готовился к экзаменам. Он занимался по десять часов в день.

При выполнении разноуровневых заданий по синтаксису сложного предложения учитывается «общедидактический принцип движения от простого к сложному и динамика, переход от репродуктивного к продуктивным уровням» [2]. Практическая реализация подобного подхода в иностранной студенческой аудитории при обучении синтаксису сложного предложения позволяет сделать вывод о том, что такое построение заданий способствует максимально полной реализации диагностирующей и стимулирующей функций оценивания учебных достижений студентов.

### **Список использованной литературы**

1. Чеснокова, М. П. Методика преподавания русского языка как иностранного [Электронный ресурс] : учеб. пособие / М. П. Чеснокова. – 2-е изд., перераб. – М. : МАДИ, 2015. – 132 с. – Режим доступа: <http://www.lib.madi.ru/fel/fel1/fel15E327.pdf><http://www.lib.madi.ru/fel/fel1/fel15E327.pdf>. – Дата доступа: 20.08.2020.

2. Долбик, Е. Е. Подготовка разноуровневых заданий по русскому языку [Электронный ресурс] / Е. Е. Долбик. – Режим доступа: <https://philology.bsu.by/documents/Кафедра%20русской%20мовы/Папки%20выкладки/Долбик%20А.%20Я/Научные%20материалы/Подготовка%20разноуровневых%20заданий.pdf>. – Дата доступа: 20.08.2020.

3. Современный русский язык (Сложное предложение. Чужая речь. Синтаксис текста. Экспрессивный синтаксис. Пунктуация) для иностранных студентов специальности 1-21 05 02 «Русская филология» / сост. О. Б. Переход. – Брест : БрГУ, 2015. – 201 с.

[К содержанию](#)

**Г. В. ПИСАРУК, З. ЯРМОЛЮК**

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

### **ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ МИНИАТЮРЫ В. КОРОЛЕНКО «ОГОНЬКИ» В ГРУППЕ СТУДЕНТОВ-ИНОФОНОВ**

Язык познается через тексты...

*Х. Вайнрайх*

Аутентичный текст как материал для работы со студентами-инофонами не часто используется на занятиях по изучению русского языка как иностранного. Для демонстрации грамматических конструкций, лексических единиц, страноведческой информации используются, как правило, специально созданные учебные тексты. Между тем, на наш взгляд, без

чтения художественной литературы не может быть полноценного овладения языком. «Художественный текст обладает мощным лингводидактическим потенциалом: смысловое восприятие средств его языкового выражения, языковая рефлексия над ними не только дают читателю определенные знания, но и учат тому, каким образом получить новые, помогают изучающему язык освоиться в новом языковом пространстве» [2, с. 12].

Нам показалось интересным провести занятие по анализу аутентичного художественного текста с начинающими изучать русский язык как иностранный в университете с целью а) формирования у студентов-инофонов умений находить смысловое ядро неадаптированного художественного текста, опираясь на анализ его языковых средств, б) расширения словарного запаса студентов-инофонов, в) совершенствования у иностранных студентов умений пользоваться толковыми словарями.

Занятие с иностранными студентами первого курса физико-математического факультета (гр. МИ-13, 9 человек, старший преподаватель Г. А. Веремеюк) было проведено 27 февраля 2020 г. Для работы была выбрана миниатюра В. Г. Короленко «Огоньки» [1]. Это текст небольшого объема, его лексико-грамматический состав соответствует уровню владения студентами-инофонами первого курса русским языком (уровень А1), текст интересен содержательно, имеет воспитательный потенциал.

### ОГОНЬКИ<sup>1</sup>

**1.** Как-то давно, темным осенним вечером, случилось мне плыть по угрюмой сибирской реке. **2.** Вдруг на повороте реки, впереди, под темными горами мелькнул огонек.

**3.** Мелькнул ярко, сильно, совсем близко...

– **4.** Ну, слава богу! – сказал я с радостью. – Ближе ночлег!

**5.** Гребец повернулся, посмотрел через плечо на огонь и опять апатично налег на весла.

– **6.** Далече!

**7.** Я не поверил: огонек так и стоял, выступая вперед из неопределенной тьмы. **8.** Но гребец был прав: оказалось, действительно далеко.

**9.** Свойство этих ночных огней – приближаться, побеждая тьму, и сверкать, и обещать, и манить своею близостью. **10.** Кажется, вот-вот еще два-три удара веслом – и путь кончен... **11.** А между тем – далеко!..

**12.** И долго еще мы плыли по темной, как чернила, реке. **13.** Ущелья и скалы выплывали, надвигались и уплывали, оставаясь назади и теряясь, казалось, в бесконечной дали, а огонек все стоял впереди, переливаясь и маня, – все так же близко, и все так же далеко...

---

<sup>1</sup> Предложения в тексте пронумерованы для удобства в работе.

**14.** Мне часто вспоминается теперь и эта темная река, затененная скалистыми горами, и этот живой огонек. **15.** Много огней и раньше и после манили не одного меня своею близостью. **16.** Но жизнь течет все в тех же утрюмых берегах, а огни еще далеко. **17.** И опять приходится налегать на весла...

**18.** Но все-таки... все-таки впереди – огни!...

При организации работы со студентами-инофонами мы исходили из того, что недостаточно предложить им оригинальный, неадаптированный художественный текст, необходимо воссоздать на занятии процесс чтения, т. е. процесс естественного общения читателя с текстом. Мы старались направлять читательскую деятельность студентов: приводить в действие механизм языковой когниции инофонов, активизировать их «способности разумного рассуждения» (Дж. Сёрль) [Цит. по: 2, с. 59]. Хотелось, чтобы студенты воспринимали свои действия не как выполнение упражнений, а как аутентичную коммуникативную деятельность – чтение художественного текста, в основе чего лежит распознавание смыслов текстовых единиц, возникающих на базе языковых значений, и формулирование читательских представлений о словесных образах текста.

В начале занятия студенты получили краткую информацию о Владимире Галактионовиче Короленко – русском писателе XIX в., произведения которого еще при его жизни выходили на иностранных языках и получили мировое признание. Цель занятия для студентов была сформулирована так: проанализировать текст, чтобы хорошо понять, какую мысль автор хочет донести до читателя.

Перед тем как раздать студентам текст миниатюры В. Короленко, мы предложили студентам *предтекстовое задание*: дали им возможность порассуждать над названием произведения – «Огоньки». Студенты указали на значение слова *огонь*, подобрав к нему синоним *пламя*. Значение слова *огонь* было уточнено по словарю (на занятии здесь и далее использовался «Толковый словарь русского языка» С. И. Ожегова [3] для уточнения значения понятных и выяснения значений непонятных студентам слов): *огонь* – ‘горящие светящиеся газы высокой температуры, пламя’ [3, с. 380], *огонек* – ‘от огонь’ [3, с. 380]. В процессе чтения предстояло выяснить, в каком значении автор употребляет это слово в тексте и почему в названии слово *огонек* использовано во множественном числе. Так мы пытались создать мотив для заинтересованного чтения русского текста студентами-инофонами.

Текст в аудитории был прочитан трижды: сначала громко и выразительно преподавателем, затем вслух студентами по 1-2 предложения, затем целиком каждым студентом самостоятельно. После чтения текста студенты задали вопросы о неизвестных им словах и искали ответы в словаре:

**13. назади** (прост.) – ‘сзади, позади’ [3, с. 333], а слова **6. далече** – ‘далеко’ в словаре С. И. Ожегова не оказалось.

**Притекстовый этап** работы был организован так: студенты читали текст и работали «с ручкой в ручке», подчеркивая слова, на которые было обращено внимание в ходе анализа. Наша преподавательская работа на этом этапе состояла в моделировании (предусматривании) вопросов, которые могли возникать в сознании читателей-инофонов при чтении текста, и формулировании их студентам с целью поиска ответов.

Работа началась с поиска и выделения ключевых текстовых единиц – слов, которые описывают основные компоненты представленной в тексте ситуации, т. е. содержат информацию о субъекте, событии, месте или времени ситуации текста. Студенты сказали, что действующие лица в тексте – рассказчик (пр. 4) и гребец (пр. 5), им довелось вместе **1. ...плыть по угрюмой сибирской реке**. Автор описывает реку следующими словами: **1. угрюмая, 12. темная, как чернила, 14. затененная скалистыми горами**. Для студентов оказалось непонятным слово *угрюмый* – ‘мрачный, неприветливый, безотрадный’ [3, с. 716]. Одна из когнитивных стратегий, действующих на уровне выявления смысла текста при его чтении, – это подбор синонимов [2, с. 77]. Поэтому для лучшего понимания и запоминания значения слова *угрюмый* к нему были названы и записаны синонимы (*мрачный, грозный, безрадостный, унылый, неприветливый*) и антонимы (*веселый, радостный, приветливый, открытый*). Река была **12. темная, как чернила**, и значение слова *чернила* студенты-инофоны связали с черным цветом, хотя чернила – это ‘красящая жидкость для писания’ [3, с. 783], и они могут быть разных цветов.

Вероятно, река была темной не только потому, что действие происходило осенним вечером (**1. темным осенним вечером**), она была темной и днем, причем днем не только осенью, но и, вероятно, и зимой, и весной, и летом – всегда, поскольку была затенена скалистыми горами (пр. 14), поэтому следовало выяснить, чем отличаются скалы и горы и что такое скалистые горы: *гора* – ‘значительная возвышенность, поднимающаяся над окружающей местностью или выделяющаяся среди других возвышенностей’ [3, с. 124], *скала* – ‘каменная гора с острыми выступами, отвесными крутыми склонами’ [3, с. 640]. В пр. 13 упоминаются ущелья, а *ущелье*, выяснили студенты, – это ‘узкая и глубокая, с обрывистыми склонами долина, расселина в горах’ [3, с. 735].

В итоге студенты описали текстовую ситуацию так: над рекой, по которой осенним вечером плыли на лодке рассказчик и гребец, нависали скалистые горы, разделенные ущельями, и все вокруг было темным. Оживил эту мрачную ситуацию только огонек, мелькнувший **3. ярко, сильно, совсем близко**. На вопрос «Что это за огонек?» студенты говорили, что это

мог быть костер на берегу, который разожгли люди, или свет в окошке дома на берегу реки – в любом случае можно было надеяться на ночлег.

Студентам было предложено посчитать, сколько раз автор употребил слово *огонек* в разных формах. Оказалось, что слово *огонь* употреблено в тексте 1 раз (**5.** *Гребец... посмотрел... на огонь*), слово *огонек* употребляется 4 раза (**2.** *мелькнул огонек*, **7.** *огонек так и стоял*, **13.** *огонек все стоял впереди*, **14.** *вспоминается... этот живой огонек*), *огни* – тоже 4 раза (**9.** *свойства этих ночных огней*, **15.** *много огней... манили*, **16.** *огни еще далеко*, **18.** *все-таки впереди – огни*). Всего 9 словоупотреблений. В тексте нет слова *огоньки* (во мн. ч.), которым назван текст, и предстояло выяснить, почему слова, вынесенного в заглавие, нет в тексте и каким смыслом оно наполняется после анализа всего текста.

Автор описывает огонь (огни) разными частями речи: прилагательными **9.** *ночные*, **14.** *живой*; глаголами и его формами **2.** *мелькнул*, **7.** *стоял*, *выступая вперед из неопределенной тьмы*; **13.** *все стоял впереди*, *переливаясь и маня*; наречиями **3.** *мелькнул ярко, сильно, совсем близко*. Действия огней автор называет свойством огоньков: **9.** *Свойство этих ночных огней – приближаться, побеждая тьму, и сверкать, и обещать, и манить своею близостью*.

Вместе со студентами мы обратили внимание на то, что глагол *манить* употребляется в тексте трижды: **9.** *Свойство этих ночных огней – ...и сверкать, и обещать, и манить своею близостью*; **13.** *огонек все стоял впереди, переливаясь и маня*; **15.** *Много огней и раньше и после манили не одного меня своею близостью*. Студентам-инофонам было сложно понять значение этого слова, поэтому мы снова отослали их к словарю. *Манить* – 1. Звать, призывать, делая знаки рукой, взглядом; 2. перен. Прельщать, привлекать, соблазнять [3, с. 299]. Именно во втором – переносном – значении это слово употреблено в тексте В. Короленко, сказали студенты, поскольку герой рассказа, увидев мелькнувший огонек, подумал, что ночлег уже близко, а оказалось, что, сколько они ни плыли, огонек был все так же далеко. Так в процессе работы студентов-инофонов была реализована еще одна когнитивная стратегия, действующая на уровне выявления смысла текста, – выявление смысла единицы языкового выражения с опорой на художественный контекст (ситуацию) [2, с. 78–80].

Далее мы обратили внимание на образ гребца. Значение слова *гребец* было понятно не всем, поэтому опять помог словарь: *гребец* – ‘тот, кто гребет’, а *грести* – ‘работать веслом или веслами для приведения в движение лодки’ [3, с. 124]. Вернулись к тексту: **5.** *Гребец повернулся, посмотрел через плечо на огонь и опять апатично налег на весла*. Слово *апатично* было неизвестным для всех студентов. В словаре дается следующее значение: *апатичный* – ‘склонный к апатии’, а *апатия* – ‘состояние полного

безразличия' [3, с. 28]. Когда мы спросили у студентов, почему гребец работал таким образом – с полным безразличием, они сказали, что его просто кто-то заставил так работать. Только после наводящих вопросов студенты сделали вывод, что гребец привычен к такой работе, от постоянного ее однообразия он не испытывает удовольствия от плавания по угрюмой реке, а опыт ему подсказывает, что мелькающими огоньками не следует обманываться: берег может быть еще далеко, хотя кажется, что близко.

Студенты обратили внимание на словосочетание *налегать на весла*: *5. Гребец повернулся, посмотрел через плечо на огонь и опять апатично налег на весла*. Это выражение студенты поняли в прямом смысле, поскольку в этом предложении оно относится к гребцу. Однако это же выражение встречается в тексте еще раз – в конце, когда рассказ о случившемся на сибирской реке уже завершен и автор рассуждает о жизни (пр. 14–18). Поэтому, чтобы перейти к разговору о смысле текста, мы посоветовали студентам посмотреть в словаре, только ли в прямом значении употребляется слово *налечь* в русском языке. *Налець* – 1. Прислонившись, надавить туловищем или его частью, навалиться. 2. перен., на что. Начать усиленно действовать, заниматься чем-нибудь (разг.). 3. перен., на кого. Заставить действовать, исполнить что-нибудь (прост.) [3, с. 337]. Оказалось, что есть два переносных значения этого слова.

Перечитали пр. 14–18: *14. Мне часто вспоминается теперь и эта темная река, затененная скалистыми горами, и этот живой огонек. 15. Много огней и раньше и после манили не одного меня своею близостью. 16. Но жизнь течет все в тех же угрюмых берегах, а огни еще далеко. 17. И опять приходится налегать на весла... // 18. Но все-таки... все-таки впереди – огни!..* Студенты сказали, что *налегать на весла* здесь – во втором значении: значит усиленно действовать, заниматься чем-нибудь, трудиться, чтобы достичь цели. Так еще раз обратились к выявлению смысла единицы языкового выражения с опорой на художественный контекст (ситуацию).

Было интересно посмотреть, сформировано ли у студентов-инофонов в результате подробного анализа художественного текста читательское представление – образ, который возникает в индивидуальном сознании и несет отпечаток порождающего его воображения.

Для этого, не делая пока никаких коллективных заключений, мы попросили студентов сформулировать, о чем же текст В. Короленко, что автор хотел сказать своим читателям, следовательно, и нам. Выяснилось, что не все студенты-инофоны даже после полного разбора смогли выразить, что автор хотел сказать. Были такие высказывания: рассказчик не достиг своей цели (ночлега); кто-то может достигнуть цели, кто-то – нет; надо жить и надеяться, что завтра будет лучше. Это подтвердило известную в методике РКИ мысль: при чтении иноязычного (инокультурного)

текста слова иностранного языка не всегда отзываются в воспринимающем сознании «образными откликами» (Б. М. Гаспаров) [Цит. по: 2, с. 120].

Опять вернулись к тексту. Автор говорит: *15. Много огней и раньше и после манили не одного меня своею близостью.* Он обобщает, говорит не только о себе. И говорит уже не о мерцающем огоньке на сибирской реке, а о других огнях. Что это за огни? Только несколько студентов ответили, что огни – это цели, которые человек ставит, это то, о чем люди мечтают, это надежды, которые дарит нам жизнь, которая не всегда легка, неслучайно огоньки мерцают в неопределенной тьме – это неясный для нас завтрашний день, наша будущая жизнь. Вот почему автор назвал свой текст «Огоньки» – существительным во множественном числе. На примере одного обманно мерцающего на берегу сибирской реки огонька он показал читателя глубокую философскую истину: достижение огоньков возможно (*18. Но все-таки... все-таки впереди – огни!..*), если *17. налегать на весла.*

После этого наступил этап *послетекстовой работы*, и мы попросили студентов письменно выразить свое мнение от прочитанного текста. Приведем два высказывания.

Эгембергенова Дилфуза: «Исходя из этого текста я поняла, что наша жизнь – это река, а огонек – наши цели. Сколько бы далекими ни казались наши цели, надо упорно двигаться к ним, и только тогда мы достигнем их».

Ибрагимова Гулзода: «Автор этим хотел сказать, что огонь – это наша цель, к которой мы идем через препятствия, а жизнь течет, как река в угрюмых берегах. Огни кажутся близкими, а на самом деле они далеко. Поэтому и нам, как гребцу, приходится налегать на весла и плыть по реке. Человек живет надеждой на то, что все-таки впереди – огни!»

**Выводы.** Нам показалось, что студентам-инофонам было интересно работать с художественным неадаптированным текстом – читать его, рассуждать над заглавием, описывать текстовую ситуацию, изучать значение слов с помощью словаря, выяснять, в каком значении то или иное слово использовано автором в тексте, делать обобщенные выводы на основе конкретной ситуации. На занятии были использованы разные когнитивные стратегии чтения художественного текста, оно проходило в виде интенсивной практики студентов во всех видах речевой деятельности – чтении, говорении, аудировании и письме. Следовательно, организация на занятиях по РКИ анализа оригинального художественного текста будет формировать у студентов-инофонов приемы самостоятельного понимания русских литературных текстов, что поможет им в овладении языком.

### Список использованной литературы

1. Короленко, В. Г. Огоньки [Электронный ресурс] / В. Г. Короленко. – Режим доступа: [https://librebook.me/ogonki\\_vladimir\\_galaktionovich\\_korolenko/vol1/1](https://librebook.me/ogonki_vladimir_galaktionovich_korolenko/vol1/1). – Дата доступа: 01.03.2020.

2. Кулибина, Н. Зачем, что и как читать на уроке? Художественный текст при изучении русского языка как иностранного / Н. Кулибина. – М. : Златоуст, 2015. – 170 с.

3. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – 4-е изд., доп. – М. : Азбуковник, 1997. – 944 с.

[К содержанию](#)

**А. А. ПОСОХИН**

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

### **СИТУАЦИЯ ВЫБОРА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ДОМАШНЕМУ ЧТЕНИЮ**

Способность к творческому развитию и умение творчески решать поставленные задачи являются одними из важнейших свойств современной личности. Формирование этих свойств на разных этапах обучения нужно рассматривать как необходимую составляющую подготовки специалистов разного профиля. Постоянная работа, направленная на стимулирование самостоятельной познавательной деятельности, является основой развития творческого потенциала обучающихся.

Использование самостоятельного домашнего чтения при обучении иностранных студентов русскому языку представляется эффективным инструментом в становлении навыков познавательной деятельности. Всякая познавательная деятельность ставит индивидуума в ситуацию выбора, которая предшествует ситуации принятия решения. Проблемы психологических механизмов выбора по-прежнему актуальны для смежных научных дисциплин: практической психологии, педагогики и методики. Попадая в ситуацию выбора, сознание человека приводит в активное состояние необходимые для принятия решения цели, смыслы, мотивы, установки, потребности, ценности и т. п. «Так как в процессе выбора участвует не один механизм, а их система, то внутренняя структура выбора может рассматриваться как функциональный орган, складывающийся под реализацию конкретных целей. Его можно понимать как стратегию или эвристику, т. е. как систему приемов, формирующихся конкретно к ситуации. Он не ограничен привычными шаблонами и несет в себе творческое начало» [1].

Подобная система приемов, безусловно, задает структурную организацию выбора как процесса принятия решения и индивидуализирует стиль познавательной деятельности. Понимание выбора как процесса принятия решения ставит вопрос о составляющих элементах этого процесса.

О. И. Ларичев в рамках теории принятия решений и теории управления выделяет следующие элементы процесса принятия решения:

- проблема, требующая решения;
- человек, принимающий решение;
- альтернативы, из которых осуществляется выбор.

Следовательно, обязательным условием при выборе предмета чтения на занятиях по домашнему чтению в рамках курса РКИ является наличие альтернативных вариантов. При этом «необходимо ставить обучающегося в условия выбора не только автора и произведения, но жанра текста, видов чтения, уровня сложности задания, уровня глубины понимания текста, упражнений, работы: мини-группа, индивидуально, проект на каждом этапе обучения чтению в лингвистическом вузе» [2, с. 64].

В терминах психологической науки выбор как действие принятия решения, как мотивационно-волевой процесс содержит в себе некоторые фазы – фазы выбора. Принято выделять следующие фазы процесса принятия решения: подготовительная, преакционная, акциональная, постакциональная. На границе подготовительной и преакционной фаз формируется интенция [3].

Выделяемые фазы действия по принятию решения можно соотнести с этапами, которые проходит обучающийся при работе с текстом для домашнего чтения.

Подготовительная фаза соотносится с этапом контроля мотивов и формирования интенции. На этом этапе обучающийся анализирует название, сопутствующие справки, комментарии, ссылки, иллюстрации и другие элементы метатекста. Под влиянием элементов метатекста происходит припоминание информации, как-то связанной с текстом, тем самым подготовительная фаза активизирует память. Активизация памяти способствует прогнозированию возможного содержания произведения, мысленному предвосхищению хода событий. Все это в целом задает целевые интенции, что стимулирует обучающегося к более детальному знакомству с произведением для подтверждения или опровержения составленных прогнозов.

В преакционной фазе формируются намерения, это предполагает выбор целевой интенции и необходимого действия. Эта фаза соответствует более пристальному знакомству с текстом и заданиями к нему. Эффективное прохождение этой фазы предполагает сформированность навыков просмотрового чтения для восприятия текста в целом, его тематики. На этом этапе обучающийся активно знакомится с незнакомыми словами, а выполнение грамматических заданий подготовит к восприятию грамматических конструкций в тексте, позволит оценить сложность текста и дать общую оценку: нужно-не нужно, интересно-неинтересно, понятно-непонятно.

Акциональная фаза, или фаза действия, соответствует принятию решения на основе определения нужного, интересного, понятного варианта.

Учитывая, что выбор часто происходит в условиях недостатка информации, нужно признать, что сделавший выбор не всегда бывает полностью удовлетворен принятым решением после получения обратной связи.

Этап получения обратной связи и оценки результата сделанного выбора соответствует постакциональной фазе. В постакциональной фазе субъект осознает последствия сделанного выбора.

Чтобы обучающийся смог эффективней оценить свой выбор, предлагается обозначать уровни сложности задания и баллы за правильное выполнение задания. Например, выделение трех уровней сложности: А – самое простое задание, Б – средней сложности, В – повышенной сложности. Для лексических и грамматических упражнений для уровня А подойдут подстановочные упражнения, для уровня Б – трансформационные упражнения, для уровня В – упражнения репродуктивные и коммуникативные. Для заданий на понимание текста поднимаемся от ответов на вопросы через дополнение высказывания до расстановки предложений в логической последовательности. При работе над структурой текста – на уровне А восстановить текст, разбитый на абзацы с нарушением порядка изложения, на уровне Б восстановление текста с пропусками, на уровне В восстановить опущенные детали.

Такое обозначение уровней сложности и балльности заданий на каждом этапе позволяет оценить сложность выбранного задания и повысить удовлетворенность сделанным выбором в случае успешного выполнения задания.

Приведем некоторые примеры заданий для работы со структурой текста.

А-1. Назвать по порядку все места действий, названных в тексте.

А-2. Воссоздать порядок абзацев.

Б-1. Воссоздать текст, заполнив пропуски.

Б-2. Продолжить предложения.

В-1. Выбрать верное утверждение.

В-2. Вставить подходящее по смыслу предложение.

Примеры творческих упражнений.

1. Докажите, что...

2. Охарактеризуйте...

3. Какое из высказываний наиболее точно передает основную мысль текста?

4. На основе ситуации текста напишите свой текст в другом жанре.

5. Подберите пословицы, которые подходят к данной ситуации.

6. Оцените поступки героев.

7. Выразите главную мысль текста одним предложением.

8. Что понравилось и что не понравилось в тексте? Почему?

9. По иллюстрации к тексту напишите сочинение.

10. Сравните персонажей книги (внешность, характер, моральные качества, поступки, судьбы).

Особое внимание следует обратить на возможность вариативности творческих заданий, которая может касаться формы высказывания, его объема, степени заинтересованности темой или ситуацией.

Активно ситуация выбора возникает в случае, если мы предлагаем обучающимся поставить себя на место разных персонажей и высказаться, как бы они повели себя на их месте. Это раскрепощает студентов, стимулирует их творческую активность. Участие в творческих заданиях должно поощряться повышенными баллами.

Не менее важным в создании ситуации выбора является содержательная сторона предлагаемых текстов. Наиболее интересны в этом отношении тексты с «открытым финалом» или тексты, где это можно смоделировать. При чтении таких текстов предложение дать свой вариант финала выглядит вполне закономерным. Это могут быть детективные рассказы с изъятым финалом, всевозможные притчи о вопросах мудрецам с изъятими ответами мудрецов. Возможность дать свой вариант концовки вносит элемент соревновательности, делает занятие более динамичным.

Практически всегда для домашнего чтения предлагаются произведения русских авторов, русские сказки как тексты, содержащие страноведческую информацию, которая знакомит студентов с национальными реалиями. Но, если текст насыщен информацией, восприятие которой возможно только при условии погруженности в национальную историю и понимания тонкостей национального менталитета, организация самостоятельной работы с таким текстом будет затруднена из-за сложности восприятия. В свою очередь можно рекомендовать, особенно на ранних этапах обучения, оригинальные или переводные тексты, которые содержат реалии, относящиеся к национальной культуре обучающихся или близкой им культуре. Так, например, студентам из Средней Азии вполне будут понятны и герои Ч. Айтматова, и их отношения.

Таким образом, создавая на занятиях по домашнему чтению ситуацию выбора, мы получаем возможность влиять на формирование творческого потенциала студента в использовании им усвоенного лексического и грамматического материала, что создает основу свободного владения русским языком как иностранным.

### **Список использованной литературы**

1. Зигангиров, Р. А. Актуальные проблемы психологических механизмов личностного выбора [Электронный ресурс] / Р. А. Зигангиров. – М., 1999. – Режим доступа: <http://psychology.ru/lomonosov/tesises/hg.htm>. – Дата доступа: 19.02.2020.

2. Каскова, М. Е. Выбор как условие автономного обучения на занятиях домашнего чтения / М. Е. Каскова // Вестн. Рос. ун-та дружбы народов. Вопросы образования: языки и специальность. – 2012. – № 2.

3. Ларичев, О. И. Наука и искусство принятия решений / О. И. Ларичев. – М. : Наука, 1979. – 199 с.

[К содержанию](#)

**Я. Г. САМУЙЛИК**

Брест, БрГТУ

## **ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ И ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

Во многих странах мира главную позицию занимает язык титульной нации (Польша, Германия, Румыния, Италия, Греция, Иран, Япония и др.). Однако существуют государства, в которых наблюдается такое явление, как билингвизм (от лат. *bi* ‘два’ и *lingua* ‘язык’), или двуязычие, – владение и попеременное пользование одним лицом или всем народом двумя языками (обычно первым – родным, вторым – приобретенным). Когда в употреблении находятся несколько языков, говорят о многоязычии, или полилингвизме (от греч. *poly* ‘много’ и лат. *lingua* ‘язык’). Таких людей называют соответственно билингвами и полилингвами, а тех, кто разговаривает более как на шести языках, – полиглотами (от греч. *polyglōttos* < *poly* ‘много’ и *glōtta* ‘язык’).

Функционирование в обществе двух или нескольких языков – довольно распространенное явление, которое наблюдается в разных странах мира: например, в Финляндии – финский и шведский, в Канаде – английский и французский, в Бельгии – нидерландский (фламандский), французский и немецкий, в Швейцарии – немецкий (германо-швейцарский), французский, итальянский и ретороманский языки. Не является исключением и Республика Беларусь, потому что она также представляет собой многонациональное государство с широко распространенным двуязычием (билингвизмом). В нашей стране в качестве государственных конституционно закреплены два языка – белорусский и русский.

Однако современная языковая ситуация в Республике Беларусь характеризуется доминированием русского языка и преимущественным его использованием населением в разных сферах общественной жизни: государственном управлении, образовании, науке, культуре, делопроизводстве, технической документации и т. д. К тому же закрепленный за русским языком статус второго государственного дает основания оценить современную языковую ситуацию в нашей стране как несбалансированное

белорусско-русское государственное двуязычие, при этом имеет место групповое (как белорусское, так и русское) одноязычие. Но если принимать во внимание такой аспект двуязычия, как пассивное владение вторым языком, возможность и способность воспринимать на нем информацию, то надо признать, что все население нашей страны является двуязычным.

К тому же русский и белорусский языки относятся к одной языковой семье (индоевропейской), группе (славянской) и подгруппе (восточнославянской), поэтому очень близки по графическому, грамматическому строю, синтаксическим и пунктуационным особенностям, изучаются в школьной программе одновременно. Однако процессы, возникающие при близкородственном двуязычии, имеют определенную специфику, которая отличает их от процессов контактирования генетически далеких языков.

В такой непростой ситуации в учебных заведениях (школах, колледжах, лицеях, профессионально-технических училищах, классических и профильных университетах и академиях и т. д.) Республики Беларусь исключительно важное внимание уделяется преподаванию русского и белорусского языков и других смежных языковедческих дисциплин, которые предназначены обеспечить учеников, студентов, магистрантов и аспирантов качественными знаниями и умениями использования языковых средств как в текущем учебном процессе, так и в будущей профессиональной деятельности.

И как следствие, в ситуации билингвизма взаимодействие языков приводит к интерференции (от лат. *inter* 'между' и *ferens* 'который несет, переносит') – взаимопроникновению элементов одной языковой системы в другую. В результате нарушаются нормы контактирующих языков. Минимальные лингвистические единицы отклонения от нормы одного языка под влиянием другого называются интерферами.

Следует отметить, что термин «интерференция» был заимствован лингвистами из области физики и впервые введен членами Пражского лингвистического кружка (1926–1953). Широкое распространение в языковедении этот термин получил после выхода в 1953 г. работы известного американского лингвиста Уриеля Вайнрайха «Языковые контакты». Явление интерференции, по утверждению исследователя, обусловлено языковым контактом и определяется как «случаи отклонения от норм любого из языков, которые происходят в речи двуязычных в результате того, что они знают языков больше, чем один» [1].

Уровень интерференции учащихся-билингвов варьируется в зависимости от языкового окружения, возраста, национальной принадлежности, приобретаемого образования и будущей профессии. При этом чем больше генетически близки языки, использующиеся в учебном процессе и повседневной жизни, тем больше становится степень интерференции. Это связано

и с психологическими причинами, поскольку при владении родственными языками обучающиеся менее осознают их особенности, чем при владении языками, отдаленными генетически. К тому же чем ниже уровень владения одним языком, тем выше становится уровень интерференции.

В связи с этим при обучении иностранных граждан русскому языку в учреждениях высшего образования Республики Беларусь необходимо учитывать фактор лингвистической интерференции. На наш взгляд, акцентировать внимание на этой проблеме стоит постепенно, начиная с начального этапа обучения (т. е. подготовительного отделения), чтобы не усложнять и без того объемный материал и трудный процесс погружения учащихся в русскую языковую среду. Обычно студенты-иностранцы 1–2 курсов обучения сами подходят с вопросами к преподавателю РКИ, услышав белорусизмы в русской речи наших соотечественников. При этом они, как правило, раньше никогда не сталкивались с белорусским языком. Этот фактор также необходимо учитывать преподавателю РКИ.

Этнолингвистическая и генетическая близость русского и белорусского языков обуславливает и большое количество допускаемых ошибок в рамках существующей интерференции. Влияние элементов белорусского языка на иностранных учащихся идет опосредованно – через речь преподавателей различных учебных дисциплин, кураторов, белорусских студентов в университете и в общежитиях, через общение с нашими соотечественниками при посещении музеев, театров, магазинов, рынков, кафе, при проведении экскурсий и т. д. [2, с. 99–100].

Поэтому при обучении иностранных граждан русскому языку в техническом вузе преподаватель должен обратить самое пристальное внимание на такое распространенное языковое явление, как белорусско-русская интерференция. Определяют следующие виды интерференции: фонетическая, акцентная, словообразовательная, лексическая, морфологическая, синтаксическая.

*Фонетическая интерференция* в русской речи учащихся проявляется в ярко выраженном яканье (совпадение гласных неверхнего подъема [э], [о], [а] в первом предударном слоге после мягких согласных в звуке [а]): [в'а]сна́, [з'а]мля́, [с'а]стра́ вместо [в'и³]сна́, [з'и³]мля́, [с'и³]стра́ ([и³] – гласный звук, средний между [и] и [э]); употреблении фрикативных [γ], [γ'] на месте взрывных [г], [г']: [γ]ора́, [γ]еро́й, [γ]олова́ вместо [г]ора́, [г]еро́й, [г]олова́; твёрдых [р], [ч] на месте мягких [р'], [ч']: к[рэ́]пость, [рэ́]зкий, по[чэ́]му, [чу́]жой вместо к[р'э́]пость, [р'э́]зкий, по[ч'э́]му, [ч'у́]жой; мягких [дз'], [ц'] на месте [д'], [т']: [дз'е́]нь, [дз'е́ц'и], [ц'и́]хо вместо [д'е́]нь, [д'е́т'и], [т'и́]хо; аффрикаты [дж] на месте [ж]: [дж]а́ло, поса[дж]у́, хо[дж]у вместо [ж]а́ло, поса[ж]у, хо[ж]у; согласного [ў] на месте [л], [в], [ф]: сказа́[ў], пра́[ў]да, ла́[ў]ка вместо сказа́[л], пра́[в]да, ла́[ф]ка; согласных

[в], [з] вместо их отсутствия: [в]у́лица, па[в]у́к, [Г]а́нна вместо у́лица, паўк, Анна; сочетания звуков [шч] на месте [ш':]<sup>1</sup>: зака́[шч']ик, разна́[шч']ик, подпі́[шч']ик вместо зака́[ш':]ик (заказчик), разна́[ш':]ик (разносчик), подпі́[ш':]ик (подписчик) и др. Поэтому следует очень внимательно следить за произношением обучающихся, поправляя их и объясняя, что это специфические особенности белорусской фонетики.

*Акцентологическая (акцентная) интерференция* связана со смешением учащимися места постановки ударения в созвучных словах белорусского и русского языков: крапівá, спіна, кішка, торты́, не́сти, бра́ла, оди́нна́дцать, за бо́рт вместо крапівá, спина́, кишка́, то́рты, нести́, бра́ла, оди́ннадцать, за борт и т. д.

*Словообразовательная интерференция* проявляется в употреблении лексических единиц, в которых наблюдается несовпадение словообразовательных средств. Например, в русской речи обучающихся такими интерферентами являются *безлюдность* (рус. *безлюдье*), *атлетичный* (рус. *атлетический*), *вишняк* (рус. *вишенник*), *по-человечьи* (рус. *по-человечески*) и др.

*Лексическая интерференция* вызвана наличием расхождений в семантике слов русского и белорусского языков, сходных по форме. При сопоставлении лексических систем близкородственных языков одним из основных источников интерференционных ошибок в русской речи учащихся являются межъязыковые омонимы. Рассмотрим некоторые примеры употребления внешне схожих слов в контактирующих языках: бел. *плот* ('ограда, преимущественно деревянная', рус. *забор*) – рус. *плот* ('скрепленные в несколько рядов бревна для сплава или переправы на них по воде', бел. *плыт*); бел. *нядзеля* ('седьмой день недели, общий день отдыха', рус. *воскресенье*) – рус. *неделя* ('единица исчисления времени, равная семи дням, от понедельника до воскресенья включительно', бел. *тыдзень*); бел. *склон* ('в грамматике: форма изменения имени', рус. *надеж*) – рус. *склон* ('наклонная поверхность чего-нибудь', бел. *схіл*); бел. *трус* ('сходное с зайцем животное, а также мех его', рус. *кролик*) – рус. *трус* ('человек, легко поддающийся чувству страха', бел. *баязлівец*); бел. *качка* ('водоплавающая птица', рус. *утка*) – рус. *качка* ('качение судна при волнении', бел. *гайданка*); бел. *мір* ('согласные отношения, отсутствие вражды, войны, ссоры', рус. *мир*) – рус. *мир* ('совокупность всех форм материи в земном и космическом пространстве, вселенная', бел. *свет*); бел. *дыван* ('изделие из тяжелой ворсистой узорчатой ткани, употребляемой для покрытия пола, украшения стен', рус. *ковер*) – рус. *диван* ('мягкая мебель для сидения и лежания, со спинкой и ручками или валиком', бел. *канапа*); бел. *маніць* ('говорить неправду, ложь', рус. *врать*) – рус. *манить* ('звать, призывать, делая знаки рукой, взглядом

<sup>1</sup> Двоеточие (:) после буквы обозначает долготу соответствующего согласного.

и т. п.', бел. *вабіць*); бел. *упаўзаць* ('входить, забираться куда-нибудь ползком', рус. *вползть*) – рус. *уползть* ('удаляться, направляться куда-нибудь ползком, ползая', бел. *выпаўзаць*); бел. *бяспечны* ('не угрожающий опасностью', рус. *безопасный*) – рус. *беспечный* ('ни о чем не заботящийся, легкомысленный, беззаботный', бел. *бестурботны*); бел. *дзіўны* ('необычный, непонятный, вызывающий недоумение', рус. *странный*) – рус. *дивный* ('прекрасный, восхитительный', бел. *цудоўны*) и др.

Говоря в целом о межъязыковых омонимах, отметим, что их объединяет материальная схожесть и различие в значении. Расхождения в форме сводятся к закономерным, регулярно повторяющимся соответствиям, что и может вселить в сознание обучающихся ложную уверенность в формально-смысловом тождестве таких слов и служить источником лексико-семантической интерференции при взаимодействии двух языков.

Под влиянием словесного окружения по-разному ведут себя соотносительные на первый взгляд ряды слов. Если, например, в русском языке можно *открыть глаза – открыть дверь – открыть книгу*, то в белорусском языке эта лексема передается тремя разными глаголами-эквивалентами: *расплюшчыць вочы – адчыніць дзверы – разгарнуць кнігу*. Сравним также: в русском языке одно слово *любить (любовь)* передает всю многосторонность этого чувства, а в белорусском языке два разных глагола – *любіць (любоў)* и *кахаць (каханне)*. Если *любіць (любоў)* сочетается с разными лексическими единицами (*любіць жыццё, родны край, мову, сяброў, працу, тэатр, чытаць, лета* и др.), то *кахаць (каханне)* передает только 'большое сердечное чувство к лицу другого пола': *кахаць дзяўчыну, жанчыну, нявесту, хлопца* и др. Поэтому преподаватель РКИ должен объяснять учащимся значение белорусских лексем, приводить русские аналоги, давать необходимые комментарии, научить их четко разграничивать белорусские и русские языковые единицы.

Иногда студентам-иностранцам приходится посещать научные и воспитательные мероприятия, на которых полностью или частично используется белорусский язык. Конечно, обучающиеся испытывают определенные трудности при восприятии лексики на этом языке, но усваивают ее, пользуясь электронными словарями, русскоязычными учебниками и т. д. Белорусские слова иностранные учащиеся слышат также в общественном транспорте, читают на рекламных щитах, в краеведческих текстах и т. д. Они с удовольствием используют в речи наиболее частотные лексемы: *бульба, сябар, поспех, каханне, дзякуй, сядайце, добра, бачыць, рабіць, калі ласка, да пабачэння, сардэчна запрашаем, наступны прыпынак* и др. [2, с. 99–100]. Использование белорусских языковых единиц не повредит качеству усвоения русского языка, если это происходит осознанно, с учетом ситуации.

Морфологическая интерференция связана с расхождением в грамматическом оформлении русских и белорусских слов, особенно имеющих общие корни. Такое несоответствие наблюдается, например, в роде и числе существительных: бел. *боль* (м. р.) – рус. *боль* (ж. р.), бел. *медаль* (м. р.) – рус. *медаль* (ж. р.), бел. *сабака* (м. р.) – рус. *собака* (ж. р.), бел. *шынель* (м. р.) – рус. *шинель* (ж. р.), бел. *запіс* (м. р.) – рус. *запись* (ж. р.), бел. *насып* (м. р.) – рус. *насыпь* (ж. р.), бел. *пыл* (м. р.) – рус. *пыль* (ж. р.), бел. *стэп* (м. р.) – рус. *степь* (ж. р.), бел. *занятак* (м. р.) – рус. *занятие* (ср. р.), бел. *продаж* (м. р.) – рус. *продажа* (ж. р.), бел. *яблык* (м. р.) – рус. *яблоко* (ср. р.), бел. *гусь* (ж. р.) – рус. *гусь* (м. р.), бел. *пара* (ж. р.) – рус. *пар* (м. р.), бел. *меншасць* (ж. р.) – рус. *меньшинство* (ср. р.), бел. *электрычнасць* (ж. р.) – рус. *электричество* (ср. р.), бел. *брыво* (ср. р.) – рус. *бровь* (ж. р.), бел. *шчаня* (*шчанё*) (ср. р.) – рус. *щенок* (м. р.), бел. *кацяня* (*кацянё*) (ср. р.) – рус. *котёнок* (м. р.); бел. *чарніла* (ед. ч.) – рус. *чернила* (мн. ч.), бел. *дзверы* (мн. ч.) – рус. *дверь* и *двери* (ед. ч. и мн. ч.), бел. *крупы* (мн. ч.) – рус. *крупы* и *крупы* (ед. ч. и мн. ч.), бел. *каноплі* (мн. ч.) – рус. *конопля* (ед. ч.), бел. *паводзіны* (мн. ч.) – рус. *поведение* (ед. ч.), бел. *чарніцы* (мн. ч., ед. ч.: *чарніца* ‘одна ягода’) – рус. *черника* (ед. ч.), бел. *брусніцы* (мн. ч., ед. ч.: *брусніца* ‘одна ягода’) – рус. *брусника* (ед. ч.); в образовании простых форм сравнительной и превосходной степени прилагательных: бел. *высокі* – *вышэйшы* и рус. *высокий* – *выше*, бел. *шырокі* – *шырэйшы* и рус. *широкий* – *шире*; бел. *прасцейшы* – *найпрасцейшы* и рус. *простой* – *простейший*, бел. *бліжэйшы* – *найбліжэйшы* и рус. *близкий* – *ближайший*; в употреблении действительных причастий прошедшего времени и деепричастий несовершенного и совершенного вида: бел. *пажжаўцелы* – рус. *пожелтевший*, бел. *уцалелы* – рус. *уцелевший*, бел. *пацямнелы* – рус. *потемневший*, бел. *загарэлы* – рус. *загоревший*; бел. *гаворачы* – рус. *говоря*, бел. *насмiхаючыся* – рус. *насмехаясь*, бел. *сказаўшы* – рус. *сказав*, бел. *падняўшы* – рус. *подняв* и др.

*Синтаксическая интерференция* вызвана отличиями в построении словосочетаний (чаще всего в глагольном и именном предложном и беспредложном управлении) и предложений в белорусском и русском языках. Механическое перенесение моделей из одного языка в другой приводит к нарушениям литературных норм: *смеяцца с него* вместо *смеяцца над ним* (бел. *смяцца з яго*), *ехаць по білеты* вместо *ехаць за білетами* (бел. *ехаць па білеты*), *пойти у (по) грыбы* вместо *пойти за грибами* (бел. *пайсці ў (па) грыбы*), *гаворить про погоду* вместо *гаворить о погоде* (бел. *гаварыць пра надвор’е*), *простите мне* вместо *простите меня* (бел. *даруйце мне*), *женился с Татьяной* вместо *женился на Татьяне* (бел. *ажаніўся з Тацянай*), *работать по вечерах* вместо *работать по вечерам* (бел. *працаваць па вечарах*), *болеть на грипп* вместо *болеть гриппом* (бел. *хварэць на грып*), *писать на адрес* вместо *писать по адресу*

(бел. *пісаць на адрас*), *заведуючий кафедры* вместо *заведуючий кафедрой* (бел. *загадчык кафедры*), *четыре студенты* вместо *четыре студента* (бел. *чатыры студэнты*), *три доклады* вместо *три доклада* (бел. *тры даклады*), *сынов костюм* вместо *костюм сына* (бел. *сынаў касцюм*), *первого мая* вместо *первое мая* (бел. *першага мая*)<sup>2</sup> и др.

Интерференцы не оказывают влияния на процесс понимания высказывания, что может вызывать иллюзию незначительности проблемы. На самом деле проблема интерференции в условиях несбалансированного белорусско-русского государственного двуязычия чрезвычайно актуальна. От ее конструктивного решения зависит правильность и чистота устной и письменной речи не только учащихся-билингвов, но и иностранных граждан, изучающих русский язык в учреждениях высшего образования Республики Беларусь.

Если речевую интерференцию еще можно вместить в относительно упорядоченные рамки наличных отклонений, то степень воздействия русского языка на белорусскую речь при таком явлении, как «трасянка» (рус. «трасянка»), невозможно ни с чем сопоставить и систематизировать.

«Трасянка»<sup>3</sup> – нетипичное для большинства развитых национальных языков явление, своеобразный языковой гибрид, разновидность смешанной, преимущественно устной белорусско-русской речи, что возникла «путем механического смешения в разных пропорциях элементов материи и формы... двух языков – русского и белорусского» [3, с. 19]. Значительная часть лингвистов считают, что в основе «трасянки» лежит русская лексика и белорусская фонетика, т. е. русские слова произносятся по законам белорусского произношения, например: трас. *загразніў* – рус. *загрязнил* – бел. *забрудзіў*; трас. *харошы* – рус. *хороший* – бел. *добры* и др. Однако точный статус «трасянки» в общей системе белорусского национального языка на сегодняшний день учеными не определен. Этот феномен современной белорусской языковой действительности последние десятилетия в самых разных аспектах активно исследуется отечественными и иностранными учеными (Г. Генчель, С. Н. Запрудский, Н. Б. Мечковская, Н. Г. Пригодич, Г. А. Цыхун и др.).

Само слово «трасянка» – это лингвистическая метафора, потому что «трасянка» буквально означает ‘смесь сена с соломой для кормления домашних животных, которая по качеству значительно уступает селу’ (сравн. с выражением бел. *трэсі трасянку* ‘перемешивая, готовить

<sup>2</sup> При обозначении дат в русском языке применяется только именительный падеж, в белорусском языке чаще – родительный, но возможен и именительный.

<sup>3</sup> По причине негативной коннотации термина «трасянка» учеными было предложено не употреблять его в лингвистической дискуссии и использовать вместо него термин «белорусско-русская смешанная речь».

что-нибудь’). Смысл данного термина (“недоброкачественная смесь”) и был перенесен в сферу языка.

Своеобразие «трасянки» в том, что здесь (в отличие от интерференции) отсутствует речевой узус (от лат. *usus* ‘обычай, употребление’). «Трасянку» составляют множество стихийно и по-разному русифицированных индивидуальных вариантов белорусской речи. Считается, что «трасянка» – последствия коммуникации преимущественно белорусскоязычного сельского населения с русскоязычным городом. Поэтому можно услышать речь с элементами белорусского, русского литературных языков и местных говоров (диалектов). Как резонно замечает С. Н. Запрудский, «“трасянка” не имеет стабильной формы и характеризуется большой вариантностью в зависимости от состава собеседников, их речевых навыков, коммуникативных интенций, тем, адресатов, ситуаций общения, образования, национальности собеседников, их происхождения, языковых биографий и т. д. В стилистико-коммуникативной системе городского населения занимает важную нишу неофициального “фамильярного” общения... а в контактах между сельчанами выполняет функцию более высокого стилистического регистра, что способствует ее постоянному воспроизведению» [3, с. 19].

«Трасянка» – это анормативный, непредсказуемый и ущербный речевой вариант, который представляет прежде всего угрозу для функционирования белорусского литературного языка. Безусловно, нельзя допустить, чтобы «трасянка» воспринималась обществом как естественный элемент речевой коммуникации, а тем более едва ли не в качестве нового автономного языка в городской и деревенской среде. Поэтому при обучении иностранных учащихся русскому языку необходимо обращать внимание и на такое распространенное явление в нашей стране, как «трасянка».

Следует отметить, что индивидуальная «трасянка» возникает в результате освоения русского языка так называемым прямым методом, т. е. в процессе непосредственного речевого общения с носителями этой формы речи. И на этот аспект проблемы преподавателю РКИ также необходимо обращать внимание.

Таким образом, в целях предупреждения проникновения ошибок интерференционного характера, а также «трасянки» в устную и письменную речь иностранных учащихся преподаватель РКИ должен обращать внимание обучающихся на подобные явления, грамотно их истолковывать и предлагать упражнения, в которых отрабатываются и закрепляются орфоэпические, акцентологические, орфографические, словообразовательные, лексические, морфологические, синтаксические и стилистические нормы русского литературного языка [2; 4; 5, т. 3, с. 85, т. 5, с. 177, 505, т. 7, с. 307, 351, т. 11, с. 556, т. 12, с. 472, 474, 487, т. 13, с. 441, т. 17, с. 403, т. 18, кн. 1, с. 281; 6–10; 11, с. 5, 63–64, 66, 68, 70–72, 117–118; 12–19].

### Список использованной литературы

1. Барахта, А. В. Явление интерференции в условиях изучения второго иностранного языка, включая русский как иностранный [Электронный ресурс]. А. В. Барахта. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/yavlenie-interferentsii-v-usloviyah-izucheniya-vtorogo-inostrannogo-yazyka-vklyuchaya-russkiy-kak-inostrannyy> – Дата доступа: 16.02.2020.
2. Самуйлик Я. Г. Национально-региональный компонент Беларуси при обучении РКИ в техническом вузе (историко-культурный аспект) / Я. Г. Самуйлик // Теория и практика обучения русскому языку как иностранному и другим лингвистическим дисциплинам в высшей школе : сб. науч. ст. / Брест. гос. ун-т ; Брест. гос. техн. ун-т ; редкол.: О. Б. Переход, О. А. Фелькина ; под общ. ред. О. Б. Переход. – Брест : БрГУ, 2018. – С. 97–104.
3. Сучасная беларуская літаратурная мова / Д. В. Дзятко [і інш.] ; пад рэд. Д. В. Дзятко. – Мінск : Выш. шк., 2017. – 588 с. : іл.
4. Беларуска-рускі слоўнік = Белорусско-русский словарь : у 3 т. / НАН Беларусі, Ін-т мовы і літ. імя Я. Коласа і Я. Купалы ; пад рэд. А. А. Лукашанца. – 4-е выд., перапрац. і дап. – Мінск : Беларус. Энцыкл., 2012. – 3 т.
5. Беларуская энцыклапедыя : у 18 т. / рэдкал.: Г. П. Пашкоў (гал. рэд.) [і інш.]. – Мінск : Беларус. Энцыкл., 1996–2004. – 18 т.
6. Бунос, А. В. Влияние русско-белорусской интерференции на качество обучения русскому языку как иностранному / А. В. Бунос // Теория и практика преподавания русского языка как иностранного: достижения, проблемы и перспективы развития : материалы VII Междунар. науч.-метод. конф., Минск, 19–20 мая 2016 г. / Белорус. гос. ун-т ; редкол.: С. И. Лебединский (гл. ред.) [и др.]. – Минск, 2016. – С. 158–159.
7. Википедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Трасянка#cite\\_note-Diskurs\\_HZ-9](https://ru.wikipedia.org/wiki/Трасянка#cite_note-Diskurs_HZ-9). – Дата доступа: 11.07.2020.
8. Воронец, В. И. Интерференция и особенности преподавания РКИ в Беларуси / В. И. Воронец // Лингводидактика: новые технологии в обучении русскому языку как иностранному : сб. науч. ст. / Белорус. гос. ун-т ; редкол.: С. И. Лебединский (гл. ред.) [и др.]. – Минск, 2016. – Вып. 2. – С. 36–38.
9. Асвета на Беларусі [Электронны рэсурс]. – Рэжым доступу: [https://be.wikipedia.org/wiki/Асвета\\_на\\_Беларусі](https://be.wikipedia.org/wiki/Асвета_на_Беларусі). – Дата доступу: 04.04.2020.
10. Глінка, Е. В. Проявление симметрии и асимметрии в условиях русско-белорусского двуязычия [Электронный ресурс] / Е. В. Глінка. – Режим доступа: <https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/100510/1/Глінка%20Е.В.%20Проявление%20симметрии%20и%20асимметрии%20в%20условиях%20русско-белорусского%20двуязычия.pdf>. – Дата доступа: 03.07.2020.

11. Зразікава, В. А. Беларуская мова для эканамістаў : вучэб. дапам. / В. А. Зразікава, А. В. Губкіна. – Мінск : Выш. шк., 2016. – 383 с. : іл.

12. Kondratiuk, Jolanta. Лексическая интерференция в условиях белорусско-русского двуязычия [Электронный ресурс] / Jolanta Kondratiuk. – Режим доступа: [ojs.tnku.pl/index.php/article/download](https://ojs.tnku.pl/index.php/article/download). – Дата доступа: 02.07.2020.

13. Ровдо, И. С. Межъязыковая омонимия в системе русской и белорусской лексики [Электронный ресурс] / И. С. Ровдо. – Режим доступа: <https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/234044/1/Межъязыковая%20омонимия.pdf>. – Дата доступа: 30.06.2020.

14. Русско-белорусский словарь = Руска-беларускі слоўнік : в 3 т. / НАН Беларуси, Ин-т языка и лит. им. Я. Коласа и Я. Купалы ; под ред. А. А. Лукашанца. – 10-е изд., перераб. и доп. – Минск : Беларус. Энцыкл., 2012. – 3 т.

15. Руткевич, С. А. Интерференция в русской речи студентов-белорусов: не игнорировать, а разъяснить! / С. А. Руткевич // Текст. Язык. Человек : сб. науч. тр. : в 2 ч. / Мозыр. гос. пед. ун-т ; редкол.: С. Б. Кураш (отв. ред.) и [др.]. – Мозырь, 2015. – Ч. 1. – С. 169–171.

16. Санникова, А. В. Русский язык как иностранный в условиях белорусско-русского билингвизма [Электронный ресурс] / А. В. Санникова. – Режим доступа: [www.bsmu.by/files](http://www.bsmu.by/files). – Дата доступа: 02.07.2020.

17. Тлумачальны слоўнік беларускай літаратурнай мовы / НАН Беларусі, Ін-т мовазнаўства ; пад рэд. М. Р. Судніка, М. Н. Крыўко. – 3-е выд. – Мінск : Беларус. Энцыкл., 2002. – 784 с.

18. Тлумачальны слоўнік беларускай мовы : у 5 т. / Акад. навук БССР, Ін-т мовазнаўства ; пад агул. рэд. К. К. Атраховіча (К. Крапівы). – Мінск : Беларус. Савец. Энцыкл., 1977–1984. – 5 т.

19. Ушаков, Д. Н. Толковый словарь современного русского языка / Д. Н. Ушаков ; под ред. Н. Ф. Татьянченко. – М. : Альта-Пресс, 2005. – 1216 с.

[К содержанию](#)

**Т. Л. ТОБОЛЕВИЧ, О. В. ЩЕРБА**

Брест, БрГТУ

## **ИНТЕГРАЦИЯ ОЧНОГО И ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ**

Известно, что экспорт образовательных услуг – одна из ведущих мировых тенденций в сфере образования. Для Республики Беларусь обучение иностранных граждан является престижным и экономически выгодным. В Беларуси наметилась тенденция увеличения числа иностранцев,

которые обучаются в высших учебных заведениях. В БрГТУ на данный момент (2019/2020 учебный год) обучаются 168 иностранных граждан, в то время как в 2009/2010 учебном году обучались 60.

Обучение в Республике Беларусь привлекательно для иностранных граждан, что обусловлено следующими факторами:

- стабильная социально-политическая ситуация в стране;
- отсутствие конфликтов на межнациональной и религиозной почве;
- достаточно низкая стоимость обучения по сравнению с общемировыми стандартами;
- высокое качество образования;
- вступление Беларуси в Болонский процесс;
- комфортные условия обучения и проживания;
- организация при необходимости предвузовской подготовки: курсы русского языка, подготовка по специальным предметам;
- налаженная система кураторства, включающая помощь в социально-бытовой адаптации, прохождении медицинского обследования, оформлении необходимых документов, контроль посещаемости занятий и проживания в общежитии, организация досуга (внутриуниверситетские мероприятия с иностранными гражданами, экскурсии страноведческого характера).

Тем не менее в процессе построения обучения иностранных студентов необходимо учитывать трудности, с которыми сталкиваются иностранные граждане, обучаясь в УВО Республики Беларусь. К ним относятся:

- полное незнание русского языка либо владение на недостаточном коммуникативном уровне;
- разный уровень подготовки по общетеоретическим дисциплинам, полученным на родине;
- трудности в адаптации к климатическим и бытовым условиям проживания;
- трудности адаптации к учебному процессу: различия в методах, формах и средствах обучения в Республике Беларусь и родных странах студентов;
- трудности в нахождении «общего языка» со студенческим коллективом и профессорско-преподавательским составом;
- недостаточное количество специальных, полных адаптированных для иностранных студентов учебно-методических комплексов, пособий.

Необходимо отметить, что традиционное очное обучение не снимает все вышеперечисленные трудности в обучении иностранцев. Следовательно, нужны новые подходы и способы повышения эффективности обучения иностранных студентов в Республике Беларусь.

Развитие научно-технического прогресса вносит существенные изменения в жизнь каждого человека, а также в образовательную среду.

При обучении иностранных студентов необходимо использовать стремительно развивающиеся информационные технологии. Следует отметить, что уровень владения информационными технологиями у большинства иностранцев, которые обучаются в Беларуси, достаточно высокий. Повысить эффективность процесса обучения иностранных студентов можно путем увеличения объема организованной самостоятельной внеаудиторной работы дистанционно, но не пренебрегая достоинствами очного обучения.

Дистанционное обучение – это взаимодействие учителя и учащихся между собой на расстоянии, отражающее все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения) и реализуемое специфичными средствами интернет-технологий или другими средствами, предусматривающими интерактивность [1; 2].

В англоязычной литературе интеграцию очного и дистанционного обучения называют смешанным обучением (blended learning). В литературе наряду с определением «смешанное» можно встретить «комбинированное», «интегрированное», «гибридное» обучение.

Современное дистанционное обучение строится на использовании следующих основных элементов:

- среды передачи информации (почта, телевидение, радио, информационные коммуникационные сети);
- методов, зависящих от технической среды обмена информацией.

В XXI в. перспективным является интерактивное взаимодействие с учащимся посредством информационных коммуникационных сетей (Facebook, VK, Viber, Instagram, WeChat, WhatsApp и др.).

Дистанционное обучение позволяет:

- снизить затраты на проведение обучения, так как не требует затрат на аренду помещений, поездок к месту учебы как учащихся, так и преподавателей;
- сократить время на обучение;
- самостоятельно планировать время, место и продолжительность занятия;
- проводить обучение большого количества человек;
- повысить качество обучения за счет применения объемных электронных библиотек и т. д.;
- создать единую образовательную среду.

Формы дистанционного обучения:

- чат-занятия;
- веб-занятия;
- телеконференция и онлайн-конференция.

Таким образом, гибкость, дальное действие и экономичность – очевидные преимущества дистанционного обучения.

Однако, по нашему мнению, все вышеперечисленные формы и преимущества дистанционного обучения имеют перспективу для носителей языка, а не инофонов. Это обусловлено рядом факторов:

- языковой барьер, который диктует необходимость непосредственного межличностного общения между студентами-иностранцами и преподавателями-русистами, являющимися носителями языка;

- дистанционное обучение ориентировано прежде всего на взрослых людей, у которых уже есть опыт, осознанная потребность в организации и получении знаний и умений, которые будут применены на практике обязательно и безотлагательно;

- учет технических возможностей использования интернет-ресурсов преподавателями и обучающимися;

- компьютерная грамотность и материальные возможности учащихся.

Так, в 2013 г. преподавателям РКИ Брестского государственного технического университета была поставлена задача начать дистанционное онлайн-обучение китайских студентов Хух-хотоского профессионального института. Но из-за 5-часовой разницы во времени и технической невозможности обеспечения качественного проведения занятий (плохой звук, зависание картинки, низкая скорость интернета и т. д.) задача оказалась невыполнимой.

В настоящее время преподаватели БрГТУ используют систему Moodle для дистанционного обучения. Moodle – это система управления курсами (электронное обучение), также известная как система управления обучением или виртуальная обучающая среда, которая представляет собой свободное веб-приложение, предоставляющее возможность создавать сайты для онлайн-обучения. Ориентирована на организацию взаимодействия между преподавателем и студентами. Подходит как для организации дистанционных курсов, так и для поддержки очного обучения.

Нами разработан курс по русскому языку как иностранному для студентов-иностранцев строительного факультета первого курса специальности «Архитектура» по теме «Технический рисунок. Черчение» с уровнем знаний русского языка А2–В1. В данном курсе использованы следующие интерактивные элементы:

- глоссарий, с помощью которого создан словарь основных терминов по теме;

- интерактивные грамматические комментарии (пояснения), озвученные преподавателем-русистом, что очень важно для формирования навыков произношения;

- задания различных типов (открытого и закрытого), кроссворд;

- тесты с различными типами вопросов (множественный выбор, выбор верно-неверно, на соответствие).

Для всех элементов курса заложена возможность оценивания по произвольным, созданным преподавателем шкалам. Максимальная оценка по теме «Технический рисунок. Черчение» – 100 баллов. Каждый урок содержит систему предтекстовых и послетекстовых заданий с интерактивным пояснением грамматического материала, содержащегося в тексте. В курсе широко используется визуализация материала (картинки, рисунки, фотографии), а также аудиотексты.

Вместе с тем, по нашему мнению, дистанционное обучение не является оптимальным вариантом для изучения русского языка как иностранного, а может быть только дополнением к традиционному очному обучению с непосредственным систематическим общением в аудитории между студентом-иностранцем и преподавателем-русистом.

### **Список использованной литературы**

1. Теория и практика дистанционного обучения : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева ; под ред. Е. С. Полат. – М. : Академия, 2004. – 416 с.

2. Полат, Е. С. Педагогические технологии дистанционного обучения / Е. С. Полат, М. В. Моисеева, А. Е. Петрова ; под ред. Е. С. Полат. – М. : Академия, 2006.

[К содержанию](#)

**О. А. ФЕЛЬКИНА**

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

### **ПРОБЛЕМЫ СОСТАВЛЕНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОГО МИНИМУМА ДЛЯ ИЗУЧАЮЩИХ РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ (ВТОРОЙ СЕРТИФИКАЦИОННЫЙ УРОВЕНЬ)**

Лексический минимум – один из важнейших элементов учебно-методических материалов для изучения любого иностранного языка. Словарный состав любого естественного языка настолько велик, что даже самые опытные и образованные его носители не могут знать все слова. Поэтому крайне важно выбрать лексику, которая понадобится изучающим язык в первую очередь.

С появлением частотных словарей проблема выбора слов для составления лексических минимумов, казалось бы, была решена. По данным С. А. Шарова, 5000 наиболее частотных лемм покрывают 82 % текста [1]. Следовательно, человек, усвоивший эти слова, будет понимать общий смысл любого текста на изучаемом языке. Причем 50 000 самых частотных

лемм покрывают 93 % словоупотреблений [1], т. е. увеличение лексического запаса в десять раз улучшит понимание текстов всего на 11 %.

«Лексический минимум по русскому языку как иностранному» для второго сертификационного уровня (под ред. Н. П. Андрюшиной) [2] содержит около 5100 единиц. Как следует из статистических данных С. А. Шарова, это оптимальный объем.

Мы сопоставили перечень слов, предложенный авторским коллективом Н. П. Андрюшиной, с частотным списком С. А. Шарова, построенным на основе корпуса объемом 16 млн словоупотреблений [1].

Сравнительный анализ показал, что 1875 слов из частотного списка отсутствуют в лексическом минимуме (37,5 %), зато в лексический минимум включено 2220 слов, отсутствующих в частотном списке (43,5 %). Чем объясняются такие существенные расхождения?

Составители лексического минимума частотность в перечне критериев отбора поместили лишь на четвертое место. Более важным для них оказался критерий «стилистическая немаркированность». Поэтому в пособие не включена ни книжная (*иной, вещей, вождь* и др.), ни разговорная и просторечная лексика (*мужик, баба, торчать, валяться, дурак* и др.). Вероятно, по этой же причине в минимуме отсутствуют междометия (*ой, ага, ай, ах*) и религиозная лексика (*батюшка, боже, господь*). Не включены устаревшие слова (*барин, большевик, верста, велеть* и под.). Заметно, что авторы пособия избегают эмоциональной лексики (*ахнуть, безумный, бешеный* и под.) и слов со значением интенсивного действия (*вскочить, вспыхнуть, ворваться* и т. п.). Неясно, по каким причинам составители минимума не включили в него частотную военную терминологию (*рота, командир, войско, штаб* и др.).

В лексический минимум не включены многие частотные производные слова с прозрачной мотивацией. С такой позицией авторского коллектива Н. П. Андрюшиной можно согласиться. Например, было бы нецелесообразно включать в перечень обязательных слов качественные прилагательные и наречия с приставкой *не-* (*небольшой, неважно, независимый, неплохо* и др.; в частотном списке таких лексем 39), аналогичные существительные (*нетерпение, неудача*), абстрактные существительные с прозрачной внутренней формой (*ход, служба, темнота, заболевание, беспокорство, величина* и под.), относительные прилагательные (*человеческий, бетонный, боковой* и др.), диминутивы (*бумажка, ветерок, девчонка, мальчишка* и под.). Лишь частично включены в минимум приставочные глаголы, хотя значение некоторых из них гораздо шире словообразовательного (*выделить, выдержать, довести* и др.). То же можно сказать о постфиксальных дериватах: значение глаголов *водиться, возиться, броситься* и др. не может быть правильно понято лишь на основе deriva-

ционного анализа, поэтому их отсутствие в лексическом минимуме трудно обосновать.

Наблюдается своеобразный подход составителей минимума к дериватам географических названий и названиям людей по национальной принадлежности: в нем отсутствуют высокочастотные слова *британский, германский, грек, еврей*, зато есть малочастотные *испанский, испанец, испанка* и даже ряд сложений типа *немецко-русский, англо-русский, испанско-русский* и под., прозрачная внутренняя форма которых явно позволяет понять их без дополнительных усилий.

Частично гнездовая подача слов в лексическом минимуме вполне оправдана. Так, качественные наречия приводятся вместе с прилагательными, от которых образованы. Однако наблюдаются некоторые лакуны: в минимуме есть прилагательное *виден*, но нет предикатива / модального слова *видно* (хотя его частотность составляет 235 ірм), есть прилагательное *виноват* (именно в краткой форме), но нет слов *вина* и *виновато*, есть наречие *часто*, но отсутствует прилагательное *частый* и т. п.

Едва ли оправдан пропуск высокочастотных существительных *образ* (286,5 ірм), *край* (200,8 ірм; в минимуме отсутствуют и однокоренные *крайний, крайне*, включенные в частотный список), *мера* (197,6 ірм), *дух* (174,5 ірм), *след* (171 ірм), *род* (145,1 ірм), *ящик* (133,3 ірм), *союз* (136 ірм), *тип* (127,9 ірм), частотность от 100 до 120 ірм имеют существительные *лагерь, мешок, куст, кулак, операция, пространство, конь, степень, состав*. Выше 90 ірм частотность слов *фигура, черт, масса, даль, отдел, камера*. Интересно, что при отсутствии слова *отдел* (96,4 ірм) в минимум включено сходное по значению существительное *отделение* с более низкой частотностью (70,3 ірм). Таких примеров можно привести довольно много.

Среди слов, включенных в минимум, но отсутствующих в частотном списке, много обиходных: названия дней недели и месяцев, термины родства (*племянник, внук, внучка, зять, свёкор, двоюродный*), названия продуктов питания и блюд (*батон, бекон, булочка, бутерброд, вафли, вермишель, ветчина, винегрет, гарнир, гречка, десерт, закуска, крошка, пельмени, сарделька, щи* и др.), посуды (*блюде, сковорода, сахарница, вилка*), одежды и обуви (*варежки, джинсы, свитер, шарф, шорты, колготки, босоножки, тапочки*), украшений (*бусы, брошь*), другие бытовизмы (*будильник, бумажник, веник, вешалка, дезодорант, ножницы, обои, салфетка, термометр, щетка, утюг* и др.).

Некоторые слова лексического минимума необходимы для самого процесса обучения: *абзац, алфавит, аудирование, аудитория, балл, вуз, выписать, выписывать, выучить, грамматика, диктант, заголовок, запоминать, зачет, каникулы, кафедра, словарь* и др. В минимум включены

и слова, необходимые иностранным гражданам при пересечении границы, регистрации и под.: *гражданство, декларация, дипломатический, зарегистрироваться, иммигрант, инициалы, контрабанда, пошлина, страховка* и др.

Составители включили ряд названий животных, насекомых (*овца, верблюд, утка, цыпленок, паук, таракан*, но пропустили более частотные слова *бабочка* и *гусеница*), растений (*одуванчик, ромашка, сирень* и др.). В минимум входят также различные названия видов спорта и спортсменов, отсутствующие в частотном списке (*баскетбол, баскетболист, теннис, теннисист* и др.). Вполне обоснованно включение слов, ставших актуальными в последние десятилетия (*домофон, факс, скидка, сериал, наличные, банкомат* и под.), ведь список С. А. Шарова базируется на текстах 1970–2002 гг., в то время этих слов еще не было или они не успели набрать частотность. В то же время в минимуме отсутствует слово *сеть* (50,5 ipm), которое стало весьма актуальным с появлением социальных сетей.

Составители лексических минимумов проделывают огромную и чрезвычайно важную работу, которая была бы, на наш взгляд, еще более эффективной, если бы в большей степени учитывались данные о частотности тех или иных единиц.

#### Список использованной литературы

1. Шаров, С. А. Частотный словарь [Электронный ресурс] / С. А. Шаров. – Режим доступа: <http://www.artint.ru/projects/frqlist.php>. – Дата доступа: 24.02.2020.

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

3. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ruscorpora.ru>. – Дата доступа: 07.02.2020.

[К содержанию](#)

**Ю. М. ЧАГАЙДА**

Брэст, БрДТУ

#### **ІНТЭГРАЦЫЯ РЫТОРЫКІ І ФУНКЦЫЯНАЛЬнай СТЫЛІСТЫКІ ў ПРАКТЫЦЫ ВЫКЛАДАННЯ БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ І КУЛЬТУРЫ МАЎЛЕННЯ ў ТЭХНІЧНЫМ УНІВЕРСІТЭЦЕ**

“Беларуская мова. Культура маўлення” – комплексная дысцыпліна, якая ўключае ў сябе такія аспекты, як нормы сучаснай беларускай літаратурнай мовы, функцыянальныя стылі, рыторыку. Сёння перад студэнтамі,

якія вывучаюць дадзены курс, стаіць задача авалодаць камунікатыўнай кампетэнцыяй: здольнасцю разумець чужыя і ўласныя праграмы маўленчых паводзін, адэкватныя мэтам, сферам, сітуацыям зносін. Гэта задача ўключае ў сябе веданне асноўных лінгвістычных паняццяў (нормы, стылі, тыпы маўлення, спосабы сувязі сказаў у тэксце і г. д.); уменні і навыкі аналізу тэксту, а галоўнае, уменні і навыкі ўжывання патрэбнай моўнай формы ў адпаведнасці з маўленчай сітуацыяй [1, с. 3]. Менавіта таму ў працэсе выкладання курса “Беларуская мова. Культура маўлення” неабходна даць студэнтам уяўленне не толькі пра стылістыку і функцыянальныя стылі, але і пра рытарычныя прыёмы. Такое злучэнне двух раздзелаў лінгвістыкі будзе спрыяць развіццю маўленчай культуры студэнтаў, пісьменнаму выкладу думак і афармленню дакументацыі.

Сучасная культура маўлення не можа абмяжоўвацца пытаннямі літаратурнай нормы, г. зн. праблемамі ўжывання таго ці іншага слова, гісторыяй слоў і выразаў. Культура маўлення павінна ўключаць усе кампаненты маўленчага акта, куды ўваходзяць:

1) культура арганізацыі грамадскага маўлення – таго, што ў агульнай філалогіі называецца “знешнімі правіламі славеснасці” (хто, каму, у якім месцы, колькі часу, па якіх каналах камунікацыі, па якой тэме і г. д. будзе гаварыць або пісаць);

2) культура грамадскай думкі, склад ідэй, якія выяўляюцца ў маўленчай практыцы і зацвярджаюцца ў свядомасці грамадства. У дачыненні да праблем беларускай мовы застаецца актуальным меркаванне аб тым, што “галоўная слабасць мовы заключаецца ў адсутнасці рытарычнай этыкі” [2, с. 12].

3) культура маўлення (багацце, выразнасць, прыгажосць славеснага выражэння альбо ёсць, альбо іх няма ў ствараемых тэкстах);

4) культура сінтаксічнага разгортвання маўлення, якая прадугледжвае мастацтва спалучэння і распаўсюджвання слоў у сказе, фразе, цэлым тэксце;

5) культура вымаўлення.

Вызначаная раней у сістэме моўнай адукацыі тэндэнцыя да пераносу акцэнтаў з вывучэння мовы на вывучэнне маўлення і навучанне маўленчай дзейнасці атрымлівае далейшае развіццё. Гэта выяўляецца, па-першае, ва ўзмацненні ролі культуры маўлення, рыторыкі і стылістыкі ў сістэме сучаснай падрыхтоўкі студэнтаў. На думку А. А. Волкава, “як філалагічная дысцыпліна, рыторыка стаіць у шэрагу лінгвістыкі, стылістыкі, тэксталагіі, тэорыі і гісторыі мастацкай літаратуры, фалькларыстыкі, семіётыкі і займае ў сістэме філалагічных дысцыплін месца, апраўданае не толькі гістарычна, але і метадалагічна. Галоўная асаблівасць рыторыкі заключаецца ў тым, што яна засяроджваецца на структуры моўнай асобы адпраўшчыка

і атрымальніка маўлення – рытара, на маўленчай аргументацыі і на метадзе пабудавання мэтазгоднага выказвання. У гэтым сэнсе рыторыка з’яўляецца дадатковай у дачыненні да лінгвістыкі, якая абстрагуецца ад асобы і ад канкрэтных абставін зносін. Таму рыторыка – персаналістычная тэорыя маўлення” [3, с. 4–5].

Даследуючы пытанне аб агульнасці рыторыкі і вучэння аб якасцях маўлення, Т. Г. Хазагераў і Л. С. Шырына мяркуюць, што месца агульнай рыторыкі ў шэрагу іншых лінгвістычных дысцыплін можа быць вызначана наступнай шматпавярховай структурай:

- 1) граматыка (“правільнасць маўлення”);
- 2) экспрэсіўная стылістыка – агульная рыторыка (“яснасць маўлення”);
- 3) мастацкая стылістыка – літаратурная рыторыка (“прыгажосць маўлення”);
- 4) функцыянальная стылістыка – прыватная рыторыка (“дарэчнасць маўлення”);
- 5) культура маўлення [4, с. 35].

Такім чынам, рыторыка – гэта дысцыпліна, якая аб’ядноўвае ў адзінае цэлае мовазнаўчыя і літаратуразнаўчыя прадметы. Акрамя таго, дадзены курс цесна звязаны з логікай, філасофіяй, педагогікай, псіхалогіяй, этыкай, эстэтыкай, культуралогіяй і іншымі гуманітарнымі дысцыплінамі, што падкрэслівае асаблівую ролю прадмета ў сістэме атрымання вышэйшай адукацыі студэнтамі нефілалагічных спецыяльнасцяў. Таму рыторыка – гэта ўніверсальная, інтэгратыўная, філолага-педагагічная, сацыяльная дысцыпліна, якая ставіць перад сабой канкрэтныя вучэбна-педагагічныя мэты і заклікае выконваць пэўныя задачы, улічваючы склад аўдыторыі.

Авалоданне нормамі навуковага стылю ажыццяўляецца ў ходзе вывучэння стылістыкі навуковага маўлення. Адпаведную трактоўку набывае паняцце “камунікатыўныя якасці маўлення”, а менавіта крытэрыі правільнасці, даступнасці, дакладнасці, лагічнасці, чысціні, выразнасці, багацця, дарэчнасці прымяняюцца да тэкстаў навуковых жанраў. Канкрэтызацыю атрымліваюць наступныя ўменні і навыкі: у працэсе аналізу тэксту студэнты павінны атрымаць уяўленне аб лінгвістычных асаблівасцях навуковага стылю, навучыцца самастойнаму пошуку інфармацыі, набыць гатоўнасць да складання другасных навуковых тэкстаў, навучыцца састаўленню пісьмовых і вусных тэкстаў розных жанраў, такіх як рэферат, курсавая і дыпломная праца, анатацыя і г. д.

Мэта маўленчых дысцыплін, якія вывучаюцца ў тэхнічным універсітэце, заключаецца ў фарміраванні актыўнай моўнай асобы, якая валодае

уменнем эфектыўнага выкарыстання мовы ў прафесійна значных сферах і сітуацыях зносін. Дадзеная мэта прадугледжвае фарміраванне культурна-маўленчай адукаванасці студэнтаў, звязанай з набыццём і замацаваннем навыкаў пісьмовага і вуснага маўлення, навыкаў чытання (слухання) і разумення тэксту, а таксама з фарміраваннем умення складаць тэксты розных тыпаў і жанраў. Дасягненню названых мэт спрыяе курс “Беларуская мова. Культура маўлення”. Дадзены курс спрыяе таксама павышэнню ўзроўню маўленчай культуры навучэнцаў, узбагачэнню уяўленняў пра мову як сродак зносін і як важнейшую частку духоўнага багацця народа; развіццю камунікатыўных здольнасцяў; фарміраванню ўменняў ацэньваць маўленчыя паводзіны і маўленчыя творы ў розных сферах зносін; пашырэнню агульнакультурнага кругагляду; павышэнню ўзроўню гуманітарнай адукаванасці і гуманітарнага мыслення студэнтаў.

У працэсе вывучэння курса “Беларуская мова. Культура маўлення” студэнт павінен засвоіць сістэму нормаў сучаснай беларускай літаратурнай мовы, навучыцца арыентавацца ў розных маўленчых сітуацыях, улічваць, хто, каму, што, з якой мэтай, дзе і калі кажа, набыць гатоўнасць да спараджэння звязных тэкстаў у розных сітуацыях зносін. Важнейшыя паняцці “культуры маўлення” (паняцці нормы, тэксту, камунікатыўных якасцяў маўлення) маюць найбольш абагульнены, базавы характар, прадстаўляючы сабой аснову, на якой у далейшым павінны канкрэтызавацца і ўдакладняцца тэарэтычныя палажэнні і замацоўвацца практычныя навыкі па рыторыцы і стылістыцы. Курс “Беларуская мова. Культура маўлення”, такім чынам, служыць неабходным увядзеннем у цыкл маўленчых дысцыплін.

### **Спіс выкарыстанай літаратуры**

1. Цікоцкі, М. Я. Стылістыка беларускай мовы / М. Я. Цікоцкі. – Мінск : Універсітэцкае, 1995. –
2. Рождественский, Ю. В. Введение в культуроведение / Ю. В. Рождественский. – М., 2002.
3. Волков, А. А. Основы риторики : учеб. пособие для вузов / А. А. Волков. – М. : Акад. проект, 2005.
4. Хазагеров, Т. Г. Общая риторика : курс лекций / Т. Г. Хазагеров, Л. С. Ширина. – Ростов н/Д : Феникс, 1999.

[К содержанию](#)

**А. Ю. ЯНИЦКАЯ, М. Д. ДЖУМАЕВ**

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

## **ИЗУЧЕНИЕ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ «ВОЗРАСТ ЧЕЛОВЕКА» В КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА**

Понятия *молодость* и *старость* выступают неотъемлемой составляющей широкого понятия *возраст*, который является значимым для представителя любой культуры.

«Становясь элементом лексико-семантической системы языка, слово включается в сеть разноплановых отношений с другими элементами системы, влияет на значения других слов и одновременно испытывает влияние их значений. Именно поэтому, исследуя лексику, рассматривают и лексико-семантические поля» [1, с. 137].

Представим, как в курсе русского языка в разделе «Лексикология» возможно рассмотрение ЛСП «Возраст человека».

**1. Работа с теорией.** Изучение необходимо начинать с теории, которая предусматривает рассмотрение и усвоение понятий: *лексико-семантическое поле* (ЛСП), *архисема*, *семантическое поле* (СП), *родовая сема / гиперсема*. «ЛСП представлено совокупностью лексических единиц (ЛЕ), объединенных *архисемой* – родовой интегрирующей семой, которая свойственна всем единицам поля и отражает их общие категориальные признаки и свойства» [1, с. 137]. Самой объемной ономаσιологической и семантической группировкой слов является *СП* – «иерархическая организация слов, объединенных одним родовым значением и представляющих в языке определенную семантическую сферу. Ономаσιологическим свойством СП является то, что в его основе находится *родовая сема*, или *гиперсема*, обозначающая класс объектов. Семасиологическая характеристика поля заключается в том, что члены поля соотносятся друг с другом по интегрально-дифференцированным признакам в своих значениях. Это позволяет их объединять и различать в пределах одного СП» [1, с. 237].

«Структура поля состоит из частей:

1) ядро поля представлено гиперсемой – семантическим компонентом высшего порядка, организующем вокруг себя семантическое разветвление поля;

2) центр поля состоит из ЛЕ, имеющих интегральное, общее с ядром и друг с другом, значение и разграничивающихся с ядром и расположенными единицами дифференциальными значениями;

3) периферия поля включает ЛЕ наиболее удаленные в своем значении от ядра; общее родовое значение здесь отнесено в разряд вероятной семантики;

4) фрагменты поля представляют собой вертикальную ядерную и центрально-периферийную структуру» [1, с. 238].

**2. Построение ЛСП.** Представим ЛСП «Возраст человека» на рисунке.



Рисунок – ЛСП «Возраст человека»

### 3. Составление комментария к ЛСП.

1. Возрастные данные определены по градациям, установленным ЮНЕСКО (бюллетень № 191, 1986 г.): *детство* – возрастной период до 7 лет, *отрочество* – до 13 лет, *юность* – до 18 лет, *молодость* – до 40 лет, *зрелость* – до 70 лет, *старость* – 70 лет и выше. 2. Ядро поля представлено гиперсемой/гиперонимом *возраст* с обобщенным родовым значением. Центр занимают имена с собирательно-абстрактным значением, которые называют шесть периодов возраста: *детство, отрочество, юность, молодость, зрелость, старость*. Периферию занимают слова с конкретными (по отношению к центру) значениями; они именуют членов возрастных групп. Фрагмент поля образован именами ядра, центра и периферии. Например, *возраст: детство, ребенок, дитя, младенец; возраст: зрелость; взрослые люди, мужчина, мужик, женщина, баба, жена*. 3. По структуре это лексическое поле, состоящее из существительных и словосочетаний: *молодое поколение, взрослые люди, пожилые люди*. 4. По структурно-семантическому полю это синкретичное поле, где каждый фрагмент поля – гиперо-гипонимическая парадигма. Например: *возраст* является гиперонимом-1 по отношению к словам центра *детство, отрочество, юность, молодость, зрелость, старость*, которые являются его гипонимами. Гипоним – слово с видовым понятием. В свою очередь

слова *детство, отрочество, юность* и др. являются гиперонимами-2 по отношению к словам периферии; например, *детство: ребенок, дитя, младенец; ...юность: юноша/юнец, девушка/девица; зрелость: взрослые люди, мужчина/мужик, женщина/жена* и т. д. Периферийная сфера слов гипонимична к словам центра. Однако и периферия может иметь гиперогипонимическое устройство: *ребенок: дитя, младенец; подросток: мальчик/отрок, девочка/отроковица; ...пожилые люди: старик/старец/старина, старуха*. Члены парадигмы *ребенок* (1), *подросток* (2)... *пожилые люди* (6) – гиперонимы по отношению к словам *дитя, младенец* (1); *мальчик, девочка, отрок, отроковица* (2)... *старик, старец, старина, старуха* (6). Таким образом может быть выстроена гиперогипонимическая парадигма каждого фрагмента поля: 1) возраст (гипероним-1): *детство* (гипоним-1, гипероним-2); *ребенок* (гипоним-2, гипероним-3): *дитя, младенец* (гипонимы-3); ...2) *возраст* (гипероним-1): *юность* (гипоним-1, гипероним-2): *юноша/юнец, девушка/девица* (гипонимы-2); ...3) *возраст* (гипероним-1): *молодое поколение* (гипоним-1, гипероним-2): *юноша, девушка* (гипонимы-2, гипероним-3): *мужчина/женщина* (гипоним-3) и т. д.

5. Каждая из гиперогипонимических парадигм в составе фрагмента поля имеет и свое внутреннее семантическое устройство. Так, во фрагменте *возраст: детство...* периферия представлена синонимичной парадигмой: *ребенок* (доминанта), *дитя, младенец*. Синонимическими являются и периферийные парадигмы: *мальчик – отрок* (устар.), *девочка – отроковица* (устар.); *девушка – девица* (устар.); *мужчина – парень* (разг.), *мужик* (прост.); *женщина – жена* (устар., высок.), *баба* (прост., пренебр.).

6. В периферийной части фрагмента *возраст: отрочество...* имеется антонимическая парадигма с интегральным признаком ‘различие по полу’: *мальчик – девочка, юноша – девушка* во фрагменте *юность*; ...*мужчина – женщина* во фрагменте *зрелость*; *старик – старуха* во фрагменте *старость*. Антонимичны в широком значении и имена центра: *детство, отрочество, отрочество – юность, молодость – зрелость*. В узком понимании антонимии контрарными антонимами являются: *детство – зрелость* и *детство – старость*.

7. Периферийная семантика вступает и в более сложные – синонимико-антонимичные отношения. Например:

	<i>Отрочество</i>			<i>юность</i>	
<b>СИНОНИМЫ</b>	мальчик	Девочка	<b>СИНОНИМЫ</b>	юноша	девушка
	отрок	Отроковица		юнец	девица
	<b>Антонимы</b>			<b>антонимы</b>	

**4. Формулировка выводов.** Семантика ЛСП «Возраст человека» характеризуется: 1) гиперо-гипонимической парадигматикой всех фрагментов поля; 2) гиперо-гипонимической парадигматикой части периферийных фрагментов; 3) антонимической парадигматикой в центре поля и на периферии; 4) синонимической парадигматикой на периферии поля; 5) синонимико-антонимической парадигматикой на периферии.

Таким образом, к изучению ЛСП следует подходить комплексно и структурно (изучение теории, построение ЛСП, составление комментария, формулировка выводов). Предложенная концепция изучения ЛСП на примере «возраст человека» может использоваться при изучении самых разнообразных ЛСП в курсе русского языка.

#### **Список использованной литературы**

1. Диброва, Е. И. Лексикология / Е. И. Диброва // Современный русский язык. Теория и анализ языковых единиц : в 2 ч. / Е. И. Диброва [и др.] ; под ред. Е. И. Дибровой. – М : Академия, 2008. – Ч. 1 : Фонетика и орфоэпия. Графика и орфография. Лексикология. Фразеология. Лексикография. Морфемика. Словообразование. – С. 171–394.

[К содержанию](#)

**А. Ю. ЯНИЦКАЯ, М. Б. ЧАРЫЕВ**

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

#### **ВИДЫ И ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ НАГРУЗКА ОТНОСИТЕЛЬНЫХ ИМЕН ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ В РАССКАЗАХ А. П. ЧЕХОВА**

В. В. Виноградов отмечал, что «в тесной грамматической связи с именами существительными находятся имена прилагательные. <...> Слово, подводимое под категорию имени прилагательного, представляет собой комплекс форм, которые выделяют имена прилагательные среди других частей речи» [1, с. 157–158].

«Имя прилагательное как часть речи формируют слова, имеющие значение признаковости, т. е. к прилагательным относят лишь те лексемы, которые обозначают признаки предметов, а потому способны определять существительные и не способны определять глаголы» [2, с. 443].

Приоритетным при исследовании особенностей идиостиля авторов остается лексический уровень. Изучение стиля А. П. Чехова является важным прежде всего для лингвостилистики: встав в один ряд с лучшими русскими писателями, он сумел создать свой чеховский неповторимый язык, который отличается краткостью, точностью и простотой.

Цель статьи заключается в рассмотрении видов и анализе функциональной нагрузки относительных имен прилагательных в рассказах А. П. Чехова. Материалом послужили относительные имена прилагательные, встречающиеся в текстах рассказов А. П. Чехова.

Известно, что имена прилагательные распределяются по трем разрядам: качественные, относительные, притяжательные [3, с. 57].

«Относительные прилагательные – разряд прилагательных, указывающих на признак предмета не прямо, а через отношение к другому предмету, действию, обстоятельству» [4, с. 122–123].

В нашем материале, извлеченном из текстов А. П. Чехова (Чехов А. П. Избранное / вступ. ст. В. И. Кулешова. Минск : Юнацтва, 1982. 318 с.), выделено 7 групп относительных прилагательных разной наполненности, указывающих на отношения:

1) к месту: «Если бы все мы, **городские** и **деревенские** жители, все без исключения, согласились поделить между собою труд...» («Дом с мезонином», с. 207). «В **хирургическом** отделении не переводилась рожжа» («Палата № 6», с. 133). «Через переднюю пробежал на улицу штатный смотритель **уездного** училища» («Экзамен на чин», с. 19);

2) к материалу: «На стене в **золотой** раме висела большая картина...» («Невеста», с. 287). «...теперь сидит рыжий купец, очень равнодушный человек, пьющий чай из **медного** чайника» («Скучная история», с. 84). «Отсюда вела во второй этаж узкая **деревянная** лестничка...» (Палата № 6, с. 134) и др.;

3) ко времени: «Однажды **осенним** утром... по переулкам и задворкам пробирался Иван Дмитрич к какому-то мещанину...» («Палата № 6», с. 145). «Однажды он шел к ней таким образом в **зимнее** утро» («Дама с собачкой», с. 285). «Был **праздничный** день» («Дама с собачкой», с. 292) и др.;

4) к предмету или лицу: «При лунном свете все **женские** глаза кажутся большими и черными...» («Скучная история», с. 100). «...она, боясь показаться в **мужском** пальто смешной и некрасивой...» («Дом с мезонином», с. 222). «...а новая одежда, которую он обыкновенно покупает в **жидовской** лавке, кажется на нем такую же поношенную...» («Палата № 6», с. 142) и др.;

5) к длине: «На поверхности показывается большая налимя голова и за нею черное **аршинное** тело» («Налим», с. 40) и др.;

6) к назначению: «Она ведет меня в маленькую, очень уютную комнату и говорит, указывая на **письменный** стол» («Скучная история», с. 68). «Прошу в **жалобной** книге не писать посторонних вещей» («Жалобная книга», с. 18). «Она достает из своей **дорожной** сумочки платок...» («Скучная история», с. 106) и др.;

7) к отвлеченному понятию: *«Иногда на него находил философский стих, и он начинал рассуждать...»* («Учитель словесности», с. 205). *«Иногда у него является желание поговорить на плохом французском языке...»* («Скучная история», с. 51). *«...оба они вели медицинский разговор»* («Попрыгунья», с. 122).

Отмечены случаи переносного употребления относительных имен прилагательных: *«...а каменная болезнь считается таким пустяком, что о ней даже не пишут»* («Палата № 6», с. 134). *«...кое-где дрожал яркий золотой свет...»* («Дом с мезонином», с. 219). *«...Пантелеймон, тоже пухлый и красный, с мясистым затылком, сидит на козлах, протянув вперед прямые, точно деревянные руки»* («О любви», с. 251). *«Артист говорил Ольге Ивановне, что со своими льняными волосами и в венчальном наряде она очень похожа на стройное вишневое дерево...»* («Попрыгунья», с. 108). В данных примерах относительные имена прилагательные **каменная, золотой, деревянные, льняными** употреблены как качественные.

Встречаются случаи, когда в качестве относительных употребляются притяжательные имена прилагательные, например: *«На другой день к завтраку подавали очень вкусные пирожки, раков и бараньи котлеты...»* («О любви», с. 245).

Данные примеры показывают, что в основном относительные имена прилагательные переходят в качественные.

Таким образом, в рассказах А. П. Чехова употребляются относительные имена прилагательные, выражающие различные отношения, также наблюдаются случаи переносного употребления относительных имен прилагательных.

Рассмотрим функциональную нагрузку относительных имен прилагательных в рассказах А. П. Чехова. Отметим, что относительные прилагательные в рассказах А. П. Чехова выполняют следующие функции:

1. Номинативную, определяют существительные: *«Проэкзаменовали двух поповичей на сельского учителя»* («Экзамен на чин», с. 19). *«В буяне все узнали местного миллионера, фабриканта...»* («Маска», с. 28). *«Он никогда, даже в молодые и студенческие годы, не производил впечатления здорового»* («Палата № 6», с. 135) и др.

2. Описательную: *«...эти летние праздничные утра в наших усадьбах всегда были необыкновенно привлекательны»* («Дом с мезонином», с. 208). *«От плит и увядших цветов, вместе с осенним запахом листьев, веет прощением, печалью и покоем»* («Ионыч», с. 256). *«...стоит маленький чрезвычайно тощий мужичонка в пестрядинной рубахе...»* («Злоумышленник», с. 41) и др.

3. Конкретизирующую: *«Деревенская жизнь имеет свои удобства»* («Крыжовник», с. 239). *«И этот учитель греческого языка, этот человек»*

*в футляре, можете себе представить, едва не женился» («Человек в футляре», с. 227). «...а если бы поблизости был **медицинский** пункт, то она осталась бы жива» («Дом с мезонином», с. 215) и др.*

Таким образом, рассмотренные функции демонстрируют и оправдывают многочисленные случаи употребления относительных имен прилагательных в рассказах А. П. Чехова.

Анализ языкового материала позволяет сделать выводы, что в рассказах А. П. Чехова относительные имена прилагательные: 1) указывают на отношения к месту, к материалу, ко времени, к предмету и к лицу, к длине, на назначение, на отношение к отвлеченному понятию; встречаются случаи переносного употребления относительных прилагательных; 2) выполняют номинативную, описательную и конкретизирующую функции, являются самостоятельными словами, в которые писатель вкладывает элемент уточнения и конкретики, что характерно для текстов А. П. Чехова.

### **Список использованной литературы**

1. Виноградов, В. В. Русский язык. Грамматическое учение о слове / В. В. Виноградов. – М. : Рус. яз., 2001. – 720 с.
2. Современный русский язык / В. В. Белошапкова [и др.] ; под ред. В. А. Белошапковой. – М. : Высш. шк., 1989. – 800 с.
3. Современный русский язык. Теория и анализ языковых единиц : в 2 ч. / В. В. Бабайцева [и др.] ; под ред. Е. И. Дибровой. – М : Академия, 2008. – Ч. 2 : Морфология. Синтаксис. – 624 с.
4. Розенталь, Д. Э. Словарь-справочник лингвистических терминов / Д. Э. Розенталь, М. А. Теленкова. – М. : Просвещение, 1976. – 543 с.

[К содержанию](#)

**А. Ю. ЯНИЦКАЯ<sup>1</sup>, Л. М. ЯНИЦКАЯ<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

<sup>2</sup>Минск, БГУ

### **АФОРИСТИКА ДЕТСКИХ КНИГ**

Афоризмом принято считать «краткое изречение, в котором в лаконичной, художественно заостренной форме излагается обобщенная мысль» [1, с. 4]. Проблема вычленения афоризма из контекста продолжает оставаться дискуссионной, так как в настоящее время отсутствует ясность в вопросе о формальных признаках афоризма. На наш взгляд, следует принять следующее определение афоризма: «Афоризм – высказывание вполне устойчивой формы и представляет собой единое неделимое целое» [1, с. 5].

Для афоризмов характерна «концептуальная цельность, смысловая законченность, а также понятийная завершенность» [1, с. 4].

Структура высказывания-афоризма обычно включает в себя от одного до трех предложений (не более трех!) разного типа. Текст большего объема принято квалифицировать как афористическое высказывание [1, с. 5]. Филологическая наука оценивает афоризмы как лингвистическую категорию, представляющую собой сложное лингвистическое явление. При анализе афоризма можно установить текст, из которого он извлечен, и автора – создателя данной фразы.

Книги для детей – удивительное, уникальное явление литературы. Произведения для детей отличаются искренностью, простотой, тонкостью наблюдений, глубокими истинами, скрытыми за простыми описаниями, яркостью и образностью языка. Отмеченные характеристики-определения детской книги, к сожалению, приобретают истинную ценность только во взрослой жизни. Велика роль произведений для детей в обогащении русской афористики. Авторы детских книг вписывают в строки произведений изречения, которые в силу наличия определенного комплекса признаков являются потенциальными афоризмами. Афоризмы, извлеченные из литературных произведений для детей, разнообразны тематически. Основными темами афористики произведений для детей являются: аккуратность, трудолюбие, лень, тунеядство, гигиена, уважение к вещам и мн. др. Обратимся к литературному наследию для детей и рассмотрим авторские афоризмы, встречающиеся в произведениях для детей известных детских писателей.

Можно утверждать, что началом афористики детских книг являются стихи великого В. Маяковского. Афористика произведений для детей **В. В. Маяковского** («Кем быть?», «Что такое хорошо и что такое плохо?», «Гуляем», «История Власа – лентяя и лоботряса» и др.) известна многим поколениям читателей. Стихотворение «Что такое хорошо и что такое плохо» относится к дидактическому рассказу в стихах [2, с. 250], призывает к активной деятельности, аккуратности, трудолюбию. В. Маяковский выводит знаменитую формулу [2, с. 167]: «...вырастет из сына свин, если сын – свиненок» («Что такое хорошо и что такое плохо»). Стихотворение В. В. Маяковского разошлось на цитаты: «Этот, хоть и сам с вершок, спорит с грозной птицей. Храбрый мальчик хорошо, в жизни пригодится» («Что такое хорошо и что такое плохо»). От эпизода к эпизоду выясняется смысл понятий «хорошо» и «плохо» с точки зрения общественной морали и нравственности [2, с. 167]. В стихотворении «Гуляем» поэт обращается к детям в афористической форме: «Когда подрастете, станете с усами, на бога не надейтесь, работайте сами» [3]. В поэтическом тексте «История Власа – лентяя и лоботряса» В. В. Маяковский в сатирически ярком образе Власа-лоботряса резко осудил лень, безделье и тунеядство, указы-

вая на необходимость прилежного отношения к самому главному детскому труду – к учебе. Поэт обращается к читателям с призывом-афоризмом [2, с. 175]: *«Дети, не будьте такими, как Влас! Радостно книгу возьмите и – в класс! ...Помни про школу – только с ней станешь строителем радостных дней!»* («История Власа – лентяя и лоботряса»).

Творческое наследие К. И. Чуковского является общепризнанной классикой детской литературы. Сказкам **К. И. Чуковского** («Мойдодыр», «Тараканище», «Муха-Цокотуха», «Телефон», «Федорино горе», «Айболит», «Краденое солнце» и др.) свойственен мягкий юмор, неправдоподобность событий, что подтверждается известными цитатами-рифмовками: *«Ой вы, бедные сиротки мои, / Утюги и сковородки мои!»* («Федорино горе»); *«...У тебя такие руки, / Что сбегали даже брюки»* («Мойдодыр»); *«Ехали медведи / На велосипеде. / А за ними кот / Задом наперед...»* («Тараканище»); *«У меня звонил телефон. / Кто говорит? / Слон. / Откуда? / От верблюда»* («Телефон»). К. Чуковским написана автобиографическая повесть для подростков «Гимназия», впоследствии переработанная и изданная под названием «Серебряный герб», в которой присутствуют синтаксические афористические конструкции, например: *«Я понял – не следует верить таким обвинениям, которыми бесчестные люди, ради своих низменных целей, так часто пытаются обогатить, очернить, опорочить доброе имя беззащитных людей»* («Серебряный герб» [3]).

В основу стихотворений **С. Я. Маршака** («Багаж», «Сказка о глупом мышонке», «Вот какой рассеянный», «Детки в клетке» и другие) положены принципы жанров устного народного творчества (прибаутки, дразнилки, считалки, потешки, скороговорки). Стихотворная зарисовка «Детки в клетке» начинается и заканчивается афористическим обобщением-раздумьем [2, с. 265]: *«Рвать цветы легко и просто / Детям маленького роста... <...> Но тому, кто так высок, / Нелегко сорвать цветок!»* («Детки в клетке» [3]). Многие строчки стихов С. Я. Маршака стали крылатыми, например: *«Однако / За время пути / Собака / Могла подрасти»* («Багаж»), *«Вот какой рассеянный / С улицы Бассейной»* («Вот какой рассеянный» [3]).

Нравственно-этические принципы характерны для произведений **А. П. Гайдара** («Чук и Гек», «Тимур и его команда», «Сказка про военную тайну, Мальчиша-Кибальчиша и его твердое слово», «Судьба барабанщика», «Школа»). В каждой книге писатель находил эмоционально выразительные мысли, которые можно считать афористическими, например: *«Леность и ложь должны быть наказуемы...»* («Школа» [3]), *«Смерть, конечно, плохо. Но не смертью еще война плоха, а обидою. На смерть не обидно. Это уже такой закон, чтобы рано ли, поздно ли, а человеку помереть. А кто выдумал такой закон, чтобы воевать?»* («Школа» [3]), *«Живи да работай – хорошая жизнь!»* («Сказка про военную тайну, Мальчиша-

Кибальчиша и его твердое слово» [3]), «*Что же это такая за непонятная страна, в которой даже такие малыши знают Военную Тайну и так крепко держат свое твердое слово?*» («Сказка про военную тайну, Мальчиша-Кибальчиша и его твердое слово» [3]).

Стихам поэтессы **А. Л. Барто** свойственны иронические афоризмы-концовки: «*Вот так с первого свидания / Начинаются страдания*» («Первая любовь» [3]), «*Когда человеку / Двенадцатый год, / Пора ему знать, / Что такое поход*» («Про Егора» [3]), «*Как песня начинается, / Так рыба расплывается*» («Рыболов» [3]), «*Есть такие люди / Им все подай на блюде!*» («Лялечка» [3]).

В детской прозе **Н. Н. Носова** («Витя Малеев в школе и дома», «Дневник Коли Синицына», «Приключения Незнайки и его друзей») говорится о дружбе, о благородных поступках, о любви к труду и к знаниям, это подтверждается афористикой произведений: «*Поступать с другим надо так, как хочешь, чтоб с тобой поступали*» («Незнайка в Солнечном городе» [3]), «*Если все дружно возьмутся, то многое могут сделать*» («Незнайка в Солнечном городе» [3]), «*Жить... без труда и оставаться честным вообще невозможно*» («Незнайка на Луне» [3]), «*И почему это всегда так бывает: стоит выдумать какую-нибудь чепуху – и тебе все поверят...*» («Незнайка на Луне» [3]), «*Тщеславие такая вещь: его ничем не насытишь*» («Незнайка на Луне» [3]).

Писатель вне времени, творчество которого посвящено исследованию вечных нравственных проблем жизни и душевных исканий старших подростков, **А. Г. Алексин** («Поздний ребенок», «Мой брат играет на кларнете», «Позавчера и послезавтра») рассуждения своих героев часто оформляет как афоризмы, например: «*Мама очень хочет, чтобы я учитывал ее опыт, ее ошибки. Но я все больше убеждаюсь в том, что на ее шишках мне трудно будет чему-нибудь научиться*» («Позавчера и послезавтра» [3]).

Афористические изречения продолжают появляться на страницах любимых детьми книг нашего времени. В волшебной вселенной **Джоан Роулинг** также можно найти большое количество крылатых выражений. Ставшие золотым фондом литературы книги о мальчике-волшебнике и его приключениях в удивительном мире магии воспитали целые поколения юных читателей. Гарри Поттер и его друзья стали идолами и кумирами миллионов детей всего мира, поэтому исследователи мира Дж. Роулинг анализируют в том числе и заложенные в книгах ценности, нормы и паттерны поведения, которые зачастую и находят свое отражение в афоризмах. Создавая свой волшебный мир, писательница использовала известные выражения, переиначивая их на магический лад. Переводчики текстов серии книг о Гарри Поттере предлагают русскоязычным читателям адап-

тированные, близкие и понятные версии афоризмов Дж. Роулинг. Так, например, когда герои обсуждали детские сказки, существующие у волшебников, Рон Уизли приводит в пример присказки, которым учат детей-волшебников. Среди волшебных моральных ориентиров он перечисляет: *«Родилась в мае – выйдешь замуж за магла», «В сумерки заколдовано – к полночи развеется», «Палочка из бузины доведет до беды»* [4].

Афоризмы активно вводятся в реплики персонажей, когда необходимо передать их особое эмоциональное состояние, будь то восклицание, негодование, удивление: *«Мерлинова борода!», «Что, во имя Мерлина...?», «Клянусь бородой Мерлина!», «Разорви меня горгулья»* и даже *«Какого обвислого Мерлина...?»* [4].

Как и в мире «маглов», в волшебном мире в присказках часто используются животные, фантастические существа и характерные особенности их поведения. Так, мы встречаем в тексте выражения *«Попридержи своих гиппогрифов», «Пустили кентавра в огород...», «Святы по осень считают», «Пахать, как домовый эльф», «Жмыра некуда посадить»* [4].

Житейские волшебные мудрости легко воспринимаются читателем благодаря известным конструкциям и отсылкам к знакомым нам выражениям. *«Время – кнаты, сикли и галлеоны», «Пролитое зелье не соберешь», «Ума палата дороже злата», «Поменяла поганка пятна»* [4].

Таким образом, афористика детских книг позволяет по-иному взглянуть на художественные тексты, творческий мир и масштаб личности писателей, открыть новые грани творческого наследия авторов; в афористике детских книг присутствует поучительный пафос, размышления о «вечных» темах. Из детских книг можно брать готовые изречения-сентенции, замечательные мысли авторов делать частью самосознания и детей, и взрослых. Афористика является ценным дидактическим материалом при обучении языку.

### Список использованной литературы

1. Королькова, А. В. Словарь афоризмов русских писателей / А. В. Королькова, А. Г. Ломов, А. Н. Тихонов. – М. : Рус. яз. – Медиа, 2004. – 665 с.
2. Детская литература / В. П. Аникин[и др.] ; под ред. Е. Е. Зубаревой. – М. : Просвещение, 1999. – 399 с.
3. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ruscorpora.ru/new/>. – Дата доступа: 24.06.2020.
4. Роулинг, Дж. Гарри Поттер и... : в 7 т. / Дж. Роулинг ; пер. с англ. под ред. М. Д. Литвиновой. – М. : РОСМЭН-ПРЕСС, 2000–2007. – 7 т.

[К содержанию](#)