

МИНИСТЕРСТВО ЗДРАВООХРАНЕНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ
БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ МЕДИЦИНСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
КАФЕДРА БЕЛОРУССКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ

Языковая личность в пространстве текста и дискурса

**Материалы Интернет-конференции,
посвященной 40-летию кафедры
белорусского и русского языков БГМУ
(31 октября 2014 г.)**



Минск БГМУ 2014

Языковая личность в пространстве текста и дискурса : материалы Интернет-конференции, посвященной 40-летию кафедры белорусского и русского языков БГМУ (31 октября 2014 г.) – Минск : БГМУ, 2014. – 162 с.

ISBN 978-985-567-080-4

В Международный Интернет-сборник, посвященный 40-летию кафедры белорусского и русского языков, вошли статьи преподавателей кафедры, а также преподавателей других вузов, связанных с кафедрой научными интересами.

Сборник посвящен актуальным проблемам лингводидактики, лингвокультурологии и языкознания.

Представленные материалы могут быть интересны преподавателям родственных кафедр.

ISBN 978-985-567-080-4

© УО «Белорусский государственный
медицинский университет», 2014

40 ЛЕТ КАФЕДРЕ БЕЛОРУССКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ БЕЛОРУССКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО МЕДИЦИНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

В октябре 2014 года исполнилось 40 лет со дня образования кафедры белорусского и русского языков БГМУ. Еще в середине 60-х гг. в Минском государственном медицинском институте (так назывался наш университет раньше) стали обучаться отдельные иностранные студенты. Массовое их обучение в вузе началось с 1973 г., когда в институте был организован курс русского языка, руководителем которого была А. В. Санникова. Первыми преподавателями курса были З. Н. Саханкова, М. Л. Губарь и М. К. Гладышева. Расширение контингента иностранных студентов привело к необходимости создания в 1975 г. кафедры русского языка как иностранного. Ее организатором и первой заведующей в течение многих лет (с 1975 г. по 1999 г.) была доцент А. В. Санникова.

В 1990 г. на базе кафедры было открыто подготовительное отделение для иностранных граждан, на котором сегодня довузовскую подготовку проходят ежегодно до 24 языковых групп. Сотрудники кафедры обеспечивают также подготовку к централизованному тестированию по русскому и белорусскому языкам на подготовительном отделении для белорусских слушателей.

В 1992 г. на кафедре был введен курс «Белорусский язык: профессиональная лексика», и с 1992 г. кафедра стала называться кафедрой белорусского и русского языков.

Работа кафедры ведется по следующим направлениям:

- ◆ обучение русскому языку иностранных граждан на отделении довузовской подготовки;
- ◆ обучение русскому языку иностранных студентов 1-3 курсов;
- ◆ занятия по русскому языку как иностранному с аспирантами, ординаторами и магистрантами, прием у них вступительных и кандидатских экзаменов;
- ◆ обучение белорусских студентов 2-3 курсов всех факультетов специальной медицинской терминологии на белорусском языке;
- ◆ подготовка к централизованному тестированию по белорусскому и русскому языкам граждан Республики Беларусь на подготовительном отделении;
- ◆ подготовка к централизованному тестированию по белорусскому и русскому языкам на вечерних курсах подготовительного отделения для белорусских граждан;
- ◆ консультации по белорусскому и русскому языкам для подготовки к централизованному тестированию на заочных курсах подготовительного отделения
- ◆ дистанционная подготовка к централизованному тестированию по белорусскому и русскому языкам с помощью интернета.

Кафедра постоянно работает над научно-методическим обеспечением учебного процесса. За годы существования кафедры на ней создана научно-

методическая база, обладающая современным техническим оснащением: имеются компьютерный лингафонный класс, компьютеры, ксероксы, телевизоры ЖКИ, мультимедиа-проекторы, DVD-плееры и т.д.

Кафедра обладает богатой библиотекой учебно-методической литературы, необходимой для обеспечения учебного процесса; презентациями по многим темам, а также электронной библиотекой пособий, созданных сотрудниками.

После завершения обучения русскому языку студентам-иностранцам в течение многих лет предлагался факультативный курс «Методика преподавания русского языка как иностранного». За годы преподавания этот курс окончили и получили свидетельства на право преподавания русского языка на курсах и в кружках у себя на родине более 400 студентов-медиков и ординаторов.

В 2010 г. для белорусских студентов разработана и утверждена программа специального факультатива «Речевая культура молодого специалиста».

За 40 лет работы кафедры в Белорусском государственном медицинском университете на русском языке получили образование свыше 1700 иностранных граждан, многие из которых стали кандидатами наук, ведущими специалистами своих стран и даже министрами здравоохранения. Сегодня они работают в более чем 80 странах Европы, Азии, Африки, Ближнего Востока и Латинской Америки.

Кафедра является одной из самых крупных в университете. Она обладает достаточно высоким потенциалом для успешного выполнения научно-исследовательских проектов образовательно-прикладного характера. В настоящее время на кафедре работают 54 штатных преподавателя, из них 6 доцентов, 6 кандидатов наук, 22 старших преподавателя, 26 преподавателей, а также 3 ведущих лаборанта, 2 лаборанта 1-й категории. Сегодня коллектив кафедры – это сплав опыта и молодости.

За период существования кафедры были защищены диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук следующими сотрудниками кафедры: Н. Е. Кожуховой («Онтогенез вербальных ассоциативных структур глаголов движения» 1991 г., Минск, БГУ); Л. Л. Авдейчик («Образно-символическая система поэзии Соловьева В. С.», 2007 г., Минск, БГУ); С. Е. Труниным («Рецепция Достоевского в русской прозе рубежа XX-XXI вв.», 2008 г., Москва, РУДН); Е. И. Гринкевич («Языковая мотивированность анатомических терминов: номинативный и структурно-семантический аспекты»; 2013 г., Минск, БГУ); М.Ю.Узгорок («Расширение сферы проявления патриотизма как культурной ценности (на материале современной белорусской культуры)», 2013 г., Гродно, ГрГУ).

Сотрудники кафедры С. К. Буховец, А. А. Дерунова, Е. В. Тихоненко, Л. А. Вакулич, Ю. Н. Пахомова-Телевич, А.И. Лазовская окончили аспирантуру и работают над завершением диссертационных исследований. Обучаются в аспирантуре преподаватели А. А. Носик, Степанова О.И., Серегина Н.А., Филюта С.В., Букаева Е.В., Бурак А.Г.

Преподаватели кафедры активно занимаются научной и методической работой. проводят исследования по различным направлениям русистики и белорусистики. Результаты научных исследований преподавателей кафедры находят отражение в научных публикациях, разработке учебников и учебных пособий для иностранных студентов. Всего за время существования кафедры ее сотрудниками было подготовлено более 950 публикаций, из них 302 учебно-методических пособия. Получили гриф Министерства образования следующие учебники и пособия:

1. Русский язык будущему врачу (авторы – А. В. Санникова, В. А. Минецкая, М. К. Гладышева, М. Л. Губарь, Н. Н. Людчик, З. Н. Саханкова, А. А. Шарапа (Минск: Выш. шк., 1993)

2. Русский язык как иностранный. Начальный курс: учебник. В 2 ч. Ч.1 / Л.А. Меренкова [и др.]; под ред. А.В. Санниковой. – Минск: БГМУ, 2014. – 207 с.

3. Русский язык как иностранный. Начальный курс: учебник. В 2 ч. Ч.2 / Л.А. Меренкова [и др.]; под ред. А.В. Санниковой. – Минск: БГМУ, 2014. – 228 с.

4. Русский язык как иностранный для начинающих: учеб.пособие в 2-х ч. Ч.1. / А.И. Лазовская, Е.В. Тихоненко. – Мн: РИВШ, 2014. - 282 с.

5. Русский язык как иностранный для начинающих: учеб.пособие в 2-х ч. Ч.2. / А.И. Лазовская, Е.В. Тихоненко. – Мн: РИВШ, 2014. - 232 с.

6. Русский язык как иностранный для начинающих: письменная речь: учеб.-метод.пособие / А.И. Лазовская. – Мн: РИВШ, 2014. – 80 с.

С 1990 г. кафедра организует и проводит под эгидой Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы и по плану Белорусского общественного объединения преподавателей русского языка как иностранного и Белорусского общественного объединения преподавателей русского языка и литературы международные научно-методические конференции международного уровня. Их было проведено 9 по следующим направлениям:

♦ структура урока по обучению чтению на материале специальности (1990 г.);

♦ структура научного текста на продвинутом этапе обучения (1992);

♦ формы и методы интенсификации учебного процесса при обучении иностранных студентов русскому языку (1995);

♦ национально-культурная значимость в преподавании русского языка иностранным студентам (1997);

♦ общечеловеческие ценности и проблемы воспитания в процессе преподавания русского языка как иностранного (1999);

♦ традиционные и новаторские технологии в обучении русскому языку как иностранному (2001);

♦ инновационные технологии обучения и воспитания студентов в медицинском вузе (2002);

♦ лингвистическая прагматика в содержании обучения языкам (2003);

♦ технологии обучения русскому языку как иностранному и диагностика речевого развития (2007).

К юбилейным датам кафедры издаются сборники научных статей преподавателей: Язык – образование – культура: от идеи к реализации (Минск: БГМУ, 1999); Диалог языков и культур (Минск: БГМУ, 2004); Актуальные проблемы обучения русскому и белорусскому языкам в медицинском вузе (Минск: БГМУ, 2009).

В связи с юбилеем 31 октября 2014 года кафедра проводит Международную интернет-конференцию на тему «Языковая личность в пространстве текста и дискурса».

Кафедра сотрудничает с кафедрами русского языка как иностранного ведущих вузов Беларуси, России и Украины, а также кафедрами русского и белорусского языков медицинских вузов Республики Беларусь. Примерами такого сотрудничества можно назвать проведение на базе кафедры выездного семинара факультета повышения квалификации преподавателей-русистов Российского университета дружбы народов (2004) с участием профессоров С. А. Хаврониной, И. К. Гапочки, А. Н. Щукина; проведение международного семинара «Инновационные технологии в преподавании русского языка как иностранного» с участием ведущих специалистов Московского государственного медико-стоматологического института и Российского университета дружбы народов (2008). Кафедра активно сотрудничает с Российским центром науки и культуры в Минске.

В рамках празднования 40-летия ведущими специалистами Государственного института русского языка А.С. Пушкина и Московского государственного лингвистического университета на кафедре в октябре 2014 года проведен методический семинар для преподавателей.

Преподаватели кафедры регулярно консультируют иностранных и белорусских студентов для участия в ежегодных студенческих научных конференциях и республиканских студенческих чтениях. Доклады студентов, получившие высокую оценку на студенческих чтениях и научных конференциях, печатаются в сборниках. По материалам студенческих чтений и конференций было издано 5 сборников студенческих работ: «Язык – Культура – Медицина» (Минск: МГМИ, 2000); «60 лет – Мир, История, Люди, Страна, в которой я учусь» (Минск: БГМУ, 2005); «Язык – Медицина – Культура» (Минск: БГМУ, 2007); «Диалог языков и культур» (Минск: БГМУ, 2009); «Диалог языков и культур» (Минск: БГМУ, 2011). Во время проведения конференций организуются выставки студенческих творческих работ.

Большое внимание на кафедре уделяется внеаудиторной работе, в ходе которой иностранные студенты знакомятся со страной пребывания: с современной белорусской действительностью, историей и культурой страны. При кафедре работают Клуб русского языка и клуб «Интернационалист», в рамках которых организуются встречи иностранных студентов с интересными людьми, проводятся тематические вечера, посвященные творчеству русских поэтов, писателей, композиторов, организуются конкурсы, олимпиады, коллективные просмотры кинофильмов. На заседаниях студенты разных стран

рассказывают о своей родине, своем народе, его традициях, культуре и организации здравоохранения в своих странах. Итогом работы клубов явилось создание методического пособия по внеаудиторной работе «Возьмемся за руки, друзья!» (авторы А. А. Шарапа, М. К. Гладышева).

Важное значение придается на кафедре организации и проведению экскурсий, во время которых иностранные и белорусские студенты посещают промышленные предприятия, медицинские учреждения, специализированные школы-интернаты и детские дома, музеи, концертные залы, театры, Национальную библиотеку Республики Беларусь и Ботанический сад. Под руководством преподавателей кафедры студенты неоднократно выезжали в Полоцк и Гродно, Несвиж и Мир, Таллинн и Ригу, Вильнюс и Санкт-Петербург, на родину белорусского народного поэта Янки Купалы, в Хатынь и Брестскую крепость, в Беловежскую пушу на празднование Нового года.

Кафедра белорусского и русского языков Белорусского государственного медицинского университета достойно встречает свой сорокалетний юбилей. За этот период она прошла большой и сложный путь развития, пользуется заслуженным авторитетом у сотрудников БГМУ и коллег из других вузов. Новые требования к современному высшему образованию ставят перед кафедрой задачу активизировать творческий потенциал всех сотрудников кафедры в целях совершенствования процесса подготовки будущих медиков, внедрения в процесс обучения инновационных технологий.

*А.В. Санникова, Г. Н. Аксёнова, В. В. Белый
Белорусский государственный
медицинский университет*

УЧИТЕЛЯ ЖИВУТ В СВОИХ УЧЕНИКАХ

ПОЗДРАВЛЕНИЯ ВЫПУСКНИКОВ ПРОШЛЫХ ЛЕТ

Халед Эль-Аюби (выпускник 2004 года): «Конечно, хочется много сказать, дорогие наши преподаватели русского языка, но, к сожалению, я не смогу приехать вовремя. Скажу сейчас: никогда не забуду те дни, которые мы прожили у Вас. Я уже объездил полмира и уверенно скажу: добрее Вас нет, мы были у вас, как у себя дома, даже лучше. Здоровья Вам всем! СПАСИБО за всё!»

Доктор Халед Хассан Бу Хамад (выпускник 2001 года): «Хотелось бы сказать очень много. Чувства меня переполняют. 11 сентября 1994 года я приехал в Минск на ПО БГУ. Затем поступил в МГМУ, где меня приняли как сына. Я отлично помню декана Петра Григорьевича Пивченко и его заместителя Терезу Иосифовну Островскую. Тереза Островская – это имя хочется написать золотыми буквами! Я помню всех преподавателей русского языка, которые работали на кафедре. Спасибо им большое! Спасибо всему белорусскому народу! Я очень скучаю по Минску, хочу опять туда вернуться. Всем привет, всем моя любовь!»

Джаянта Лиянаге (выпускник 1990 года): «Уважаемые преподаватели и сотрудники кафедры русского языка! Я Вас поздравляю с 40-летием кафедры. Хочу пожелать Вам успехов в вашей интересной и очень важной работе. Я всегда вспоминаю с чувством большой благодарности годы, проведённые в Минске, учёбу в мединституте и изучение русского языка. Уроки русского языка с Татьяной Леонтьевной были очень интересными. Мы всегда с удовольствием шли в её класс. Её талант обучения студентов и доброжелательное отношение к нам помогли нам освоить сложный русский язык. Также хочется поблагодарить всех преподавателей и сотрудников кафедры за помощь в подготовке культурных мероприятий: вечеров, концертов и смотров художественной самодеятельности. Я участвовал во всех концертах художественной самодеятельности в Минске как певец. Я пел многие русские песни и даже получил звание Лауреата в Москве. После окончания института я работал врачом в Шри-Ланке и получил MSc in Public Health в Германии (University of Heidelberg) и сделал Scientific Research в Индии и получил President's Award и стал депутатом и главным врачом в Коломбо в Шри Ланке, а потом стал комиссаром (Chief Executive Officer- CEO) в Коломбо, затем стал Дипломатом (Diplomat- Deputy Ambassador) в Индонезии, в Джакарте (Jakarta, Indonesia). В заключении я хочу ещё раз всех Вас поблагодарить за Ваше внимание, желание и способность дать нам необходимые знания и за Вашу заботу о нас».

Доктор Чандра Секхар Пулугундла (выпускник 1992 года): «Я поздравляю весь преподавательский состав кафедры русского языка БГМУ с юбилеем, с 40-

летием. Когда мы, иностранные студенты, приехали в Минск из разных стран, мы были как дети: ничего не знали, ничего не понимали, ничего не могли сказать. Вы помогли нам, терпеливо познакомили нас с белорусской культурой, историей, традициями и обычаями белорусского народа, с его кухней. Я учился в БГМУ с 1986 по 1992 – с 1997 по 2000г. Нашим куратором была Валентина Аполлинарьевна. Она была как мать. В то время было много экскурсий: в Литву и Латвию, в Тракай и Таллинн, в Несвиж, в Мир, в Брестскую крепость-герой, спортивный комплекс Раубичи и др. Я всегда принимал активное участие в художественной самодеятельности. Жаль, что не могу лично присутствовать на вашем празднике, но еще раз поздравляю Вас всех и добрый белорусский народ с юбилеем! Люблю Вас».

Сунил Лочаб Кумар (Индия, выпускник 1992 года): «Спасибо Алла Анатольевна за то, что вы помните меня так долго. Увидев эти фотографии, я вернулся обратно в старые добрые времена и погрузился в воспоминания. Прекрасные дни, проведенные в Минском государственном медицинском институте, и хорошая домашняя атмосфера кафедры русского языка, и вы, самая прекрасная учительница, которую я когда-либо встречал в своей жизни. Дай Бог вам очень долгую и мирную жизнь. Я лично хочу поблагодарить вас за заботу о нас в трудные времена, как мать, люблю Вас».

Анурад Курей (Шри-Ланка, выпускник 1991 года): «Уважаемые преподаватели и сотрудники кафедры русского языка! Я сердечно поздравляю Вас с 40-летием кафедры. Хочу пожелать Вам творческих успехов в вашей интересной и очень важной работе. И, конечно, побольше талантливых и заинтересованных студентов! Я всегда вспоминаю с чувством большой благодарности годы, проведенные в Минске, учёбу в Медицинском институте и изучение русского языка. Уроки русского языка с Марией Леонтьевной были очень интересными. Мы всегда с удовольствием шли в её класс. Её талант обучения студентов и доброжелательное отношение к нам помогли нам освоить сложный русский язык. Также хочется поблагодарить Аллу Анатольевну и всех преподавателей и сотрудников кафедры за помощь в подготовке культурных мероприятий, экскурсий и концертов. Хочется отметить, что знание русского языка очень важно для меня. После окончания института я работал врачом в Шри-Ланке и последние 14 лет я работаю врачом в Канаде. Периодически ко мне приходят русские пациенты, и они всегда рады общению с врачом на своём родном языке. В заключение хочу ещё раз всех Вас поблагодарить за Ваше внимание, желание и способность дать нам необходимые знания и за Вашу заботу о нас. С благодарностью и уважением, Анурад Курей (Канада, Торонто)».

Профессор Малек Ареф Абед (Лондон, выпускник 1981 года): «Алла Владимировна Санникова, Губарь Мария Леонтьевна, Гладышева Мария Константиновна, Минецкая Валентина Аполлинарьевна, Людчик Нелла Николаевна, Саханкова Зинаида Николаевна, Алла Анатольевна Шарапа и другие. После окончания МГМИ я 3 года специализировался в общей

хирургии, потом была специализация по хирургии во Франции. Сейчас я хирург, профессор в Англии. Мне хочется сказать вам, что я скучаю по Минску и по моим золотым дням, которые я провёл среди вас. Поздравляю всех своих преподавателей русского языка и всех сотрудников кафедры! Я скучаю по вам очень, очень. Люблю Минск, вас и русский язык. Спасибо вам!».

В адрес преподавателей кафедры поступило большое количество поздравлений и благодарственных писем от наших выпускников из разных стран мира.

СЕКЦИЯ 1.

РОЛЬ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ В ПОВЫШЕНИИ КАЧЕСТВА ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Р.Т. Касымова
Казахстан, Алматы
Казахский национальный
педагогический университет
имени Абая

КАК ОБЪЯСНЯЮТСЯ ТЕРМИНЫ

На современном этапе развития лингвистики возрастает внимание к изучению языка научного стиля, к языковой личности ученого [Караулов Ю.Н., Богин Г.И., Ейгер Г.В. и др.]. «Язык призван наилучшим образом обслуживать общение человека в разных сферах его общественной жизни. С развитием научного знания, появлением потребности обмена мнениями в области науки в указанную сферу втягиваются определенные средства национального литературного языка, создаются особые языковые организации, которые наиболее эффективно (с точки зрения говорящих и пишущих на данном языке) обеспечивают именно эту часть общественной речевой практики» [Митрофанова 1985: 9-10].

У истоков разработки понятия «социально-речевой портрет» лежит разработанная в 60-е гг. прошлого столетия М.В. Пановым идея фонетического портрета, которая нашла свое продолжение и развитие в работах других ученых при исследовании речевых портретов [Язык и личность, 1989; Винокур, 1989; Голованова 2008; Крысин 2001 и др.].

Языковая картина мира ученого-интеллекта заслуживает самого пристального внимания исследователей, так как представляет собой срез языкового состояния технической интеллигенции, определенную область профессиональной деятельности. Обращение к языковой личности ученого-интеллекта, выраженной в письменных текстах и через язык, представляет особый научный интерес. При описании языкового портрета ученого-интеллекта Б.Ракишева, которого коллеги по праву считают крупным организатором горнорудной промышленности Казахстана, объектом наблюдения выступают его интеллектуальные, личностные качества, так как, по словам Ю.Н. Караулова, «интеллект наиболее интенсивно проявляется в языке и исследуется через язык» [Караулов 1987: 36].

С точки зрения того, как ученым объясняются технические термины, особенно показателен следующий пример: «*Понятие «дифференцированная оценка запасов полезных ископаемых» означает, что объектами такой оценки являются конкретные участки (блоки) недропользования, по которым имеется геологическая, технологическая и экономическая информация, достаточная для того, чтобы сделать обоснованный вывод о кондиционности или*

некондиционности их запасов. В данном случае под кондиционностью запасов оцениваемого объекта понимается их соответствие предельным требованиям к качеству полезного ископаемого или (что равнозначно) к предстоящим затратам на разведку (доразведку), транспортировку и переработку полезного ископаемого с целью получения товарной продукции» [Ракишев 2009: 142]. В приведенном примере автор при объяснении многословного термина приводит достаточно развернутое определение термина, и объяснение такого сложного понятия происходит наряду с непосредственным выделением его разных сторон и признаков; к тому же сразу же за определением первого термина следует объяснение использованного в первом объяснении второго термина в данном контексте, что еще раз подчеркивает скрупулезный подход ученого к объяснению терминов, очень свободное оперирование терминологией, бережное использование горной терминологии в своих работах.

Или: «Под комплексной переработкой минерального сырья понимается «разделение полезного ископаемого на конечные продукты с извлечением всех содержащихся в исходном сырье ценных компонентов, производство которых технически возможно и экономически целесообразно» [Ракишев 2009: 43].

При этом понятие «комплексное использование минерального сырья» применяется в увязке с другим более емким понятием – «комплексное освоение недр», которое определяется как «наиболее полное и экономичное освоение всех видов ресурсов земных недр на основе сочетаний (комплексов) эффективных горных технологий» [Ракишев 2009: 131].

Формулировки определений, приведенные в работах Баяна Ракишевича: «Выход концентрата – это отношение массы концентрата к массе исходного сырья, выход хвостов – это отношение их массы к массе исходного сырья» [Ракишев 2009: 43]; «Поведение массива при взрыве, т.е. степень его сопротивляемости разрушению, обычно выражается взрываемостью – специфическим свойством массива горных пород, обусловливаемым заданной совокупностью природных характеристик пород» [Ракишев 2008: 18], – свидетельствуют о такой особенности терминологических словосочетаний в технической терминологии, как точность и конкретность значения каждого из них.

Как уже отмечалось нами, в монографии [Ракишев 2009] высокий процент терминов, что вполне соответствует традиционным нормам научного стиля:

(1) «Выделяются четыре стадии рудообразующего гидротермального процесса, каждой из которых соответствует своя рудная минерализация: щелочная (пренит-биотит-калишпат-кварц-сульфидная), кислотная (серицит-кварц-сульфидная), бороалюмосиликатная (турмалин-сульфидная) и поздняя щелочная (карбонат цеолитная)» [Ракишев 2009: 91].

(2) «Интенсивность медного оруденения и пространственно соподчиненной ему молибденовой минерализации возрастает от внутреннего безрудного ядра к периферии» [Ракишев 2009: 90].

Итак, в научно-техническом тексте преобладают технические термины (шлам, взрываемость, рудная минерализация, безрудное ядро, медное

оруденение, флюкюлянт, гранодиорит и др.). Как показывает анализ текстов, в нем преобладает абстрактная лексика: *анализ, степень, совокупность, модель, отношение, свойство, норма, процесс, процедура, стадия, система*. Абстрактные существительные играют большую роль в структурно-семантическом упорядочении научной информации. Приведем примеры:

(1) «*Анализ* работы карьеров показывает, что ...» [Ракишев 2008: 71].

(2) «В производственных условиях *анализу* подвергались такие вопросы, как ...» [Ракишев, 2008: 88].

(3) «Предназначенная для этого *модель* при том же составе контролируемых показателей, что и в модели 92.47) – (2.52), имеет вид ...» [Ракишев 2009: 158].

(4) «*Понятие* «дифференцированная оценка запасов полезных ископаемых» означает, что объектами такой оценки являются конкретные участки (блоки) недропользования, по которым имеется геологическая, технологическая и экономическая информация, достаточная для того, чтобы сделать обоснованный вывод о кондиционности или некондиционности их запасов» [Ракишев 2009: 142].

(5) «*Алгоритм* расчета состоит из четырех основных шагов» [Ракишев 2009: 302].

(6) «*Процедура* поиска. Начальный шаг» [Ракишев, 2009: 273].

(7) «Данное обстоятельство позволило предложить наглядную графическую интерпретацию *процедуры* оценки запасов объектов потенциального недропользования» [Ракишев 2009: 143].

(8) «Переход к рынку поставил перед государством, как собственником богатства недр, недропользователями, разрабатывающими эти богатства, целый ряд *проблем*, связанных с их рациональным использованием в новых экономических условиях» [Ракишев, 2009: 127].

Кроме этого, используются отглагольные существительные (*объединение, разъединение, отношение, разрушение, определение, внедрение, использование* и др.).

Анализ языка научных работ профессора Б.Р.Ракишева позволяет рассмотреть конкретные примеры системной организации терминов в области горного дела.

Так, термин «порода» определяется как «минеральные образования, минеральный пласт в земной коре» [РСС 2002: 621]. Легко заметить связь научных терминов на понятийном уровне: «семантические отношения, связывающие термины, имеют логический характер (род – вид, часть – целое, ассоциация), но индивидуальны в том смысле, что отношения связывают всегда конкретные термины конкретной терминологии» [Головин, Кобрин 1987: 76]. В структуре терминологического словосочетания можно выделить следующие определительные связи: *породная толща, вскрышные и вмещающие породы, песчаные породы, разнородные породы, пустые породы, вышележащие породы, легкообрушаемые / труднообрушаемые породы, неустойчивые породы, кусковая порода*. Объектные связи реализуются в

следующих терминах: *смещение пород, сжатие / растяжение пород, зависание пород, крепость пород, массив горных пород.*

Термины: *руда, рудники, рудная, рудоподготовка, рудопоток, оруденение, рудоусреднительные, рудосортировочные, горнорудные* – вступают в словообразовательные связи. В анализируемых текстах представленные ниже логико-семантические связи являются наглядным подтверждением системной организации терминологии:

а) определительные:

- *руды (металлические, медные, железные, золотокварцевые, многосортные, свинцовые, сульфидные, труднообогатимые и забалансовые);*
- *руда (взорванная; многокомпонентная, теряемая);*
- *рудная (масса, поток, сырье, тело и блоки);*
- *рудные (включения; минералы, месторождения, тела, элементы, образования);*
- *горнорудные районы и месторождения, горнорудная отрасль;*
- *рудники (подземные, бедные забалансовые);*
- *рудоусреднительные, рудосортировочные (пункты);*
- *оптимальный рудопоток.*

б) обстоятельственные:

- *компоненты в руде;*
- *рудных тел в развале;*
- *изменения формы рудного тела после взрыва;*
- *руды с породой в развале;*

в) объектные:

- *состав, типы, запасы (руд);*
- *качество (многокомпонентной руды; дробления взорванной руды);*
- *массы (руды, рудного сырья);*
- *контуры рудных тел и блоков;*
- *обогащение, переработка, разубоживание (руды);*
- *партии руды;*
- *межзабойное усреднение руды;*
- *перемешанность руды с породой;*
- *длина контакта руды;*
- *направление рудных тел;*
- *на руднике буровой техники.*

Ниже представлена общая классификация *терминов-слов*, в основе которой лежит морфологическая структура слова:

1. Непроизводные: *руда, взрыв, порода, пласт, минерал.*
2. Производные: *рудные, рудники, рудники, взрывчатый.*
3. Сложные: *труднообогатимые, многосортные, золотокварцевые, рудо-минеральное, месторождения.*
4. Аббревиатуры: *ГУКМС, ШБС, РРП, КЗВ* (см. таблицу 2).

Литература

1. Головин Б.Н., Кобрин Р.Ю. Лингвистические основы учения о терминах. – М.: Высшая школа, 1987. – 104с.
2. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987. – 264с.
3. Митрофанова О.Д. Научный стиль речи: проблемы обучения. – М.: Русский язык, 1985. – 128 с.
4. Ракишев Б.Р. Автоматизированное проектирование параметров и результатов массовых взрывов на карьерах: Учеб. пособие. – Алматы, 2008. – 125 с.
5. Ракишев Б.Р. Геотехнологическое управление качеством минерального сырья. – Алматы: НТИЦ КазНТУ, 2009. -319 с.
6. Русский семантический словарь / Под общей ред. Н.Ю.Шведовой. – т.1. – М.: 2002. – 807 с.

Г. Л. Стойка

*Республика Беларусь, г. Минск
Белорусский государственный
медицинский университет*

ГЛОБАЛИЗАЦИЯ И РОЛЬ РУССКОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Конец XX – начало XXI века обнаружил основополагающую тенденцию социального развития общества, которая получила название глобализации. Процессы изменения всех сфер человеческой жизни, всеобъемлющая интеграция и информационно-коммуникационная революция создает объективные предпосылки для объединения человечества. Решающее влияние оказывает технологический прогресс, связанный с развитием электронных средств коммуникации и обработки информации. Основная суть глобализации состоит в резком расширении и усложнении взаимосвязей и взаимозависимости людей и государств. Глобальная экономическая система развивается и трансформируется все более быстрыми темпами. Виртуализация общества, скорость и глобализационная общность бытия воздействуют и на развитие языка – оно также ускоряется и унифицируется. Мы живём во времена, которые диктуют свои правила и стандарты жизни, требующие не только социальной активности, готовности к принятию решений и широкого кругозора, но и возможности говорить со всем миром.

История демонстрирует достаточно динамичные изменения лидерства того или иного языка как средства международного общения. Причинами смены языков являлись в основном военно-политические и технологические факторы. В древнем мире – греческий, затем латынь в Европе и арабский в Азии, в XIX веке французский, и наконец, английский. Последние несколько десятков лет в качестве универсального языка общения в мире выступает английский. В 90-е годы прошлого века и сегодня он доминирует в области

политики, экономики, прессы, рекламы, радио, кино и развлекательной музыки, путешествий, безопасности, системы коммуникации, науки и образования.

Но конец XX века начало XXI характеризуется не только технологическим развитием, но и проникновением русского языка почти во все страны мира. В первую очередь это вызвано открытием границ и резким развитием туризма из стран бывшего советского пространства. Уже в конце прошлого века в большинстве стран мира, куда в основном отправлялись русскоговорящие туристы, стали составляться путеводители на русском языке. В банках и магазинах появились менеджеры со знанием русского языка. Так происходит в большинстве стран Евросоюза, в Турции и Египте, в туристических зонах целого ряда азиатских стран. Весьма важным и показательным изменением в позиции мировых языков, несомненно, следует считать создание в мировой "паутине" русскоязычных сайтов. К расширению туризма добавилось и расширение контактов представителей общественности, деятелей политики науки и искусства. Таким образом, если в эпоху СССР русский язык был языком межнационального общения на всем советском пространстве и в Восточной Европе, то в конце XX века он стал приобретать черты фактора глобальной коммуникации. Изучение русского языка за рубежом стало актуальным, поэтому возникла необходимость в развитии дисциплины «русский как иностранный». Разрабатываются учебники, пособия, используются разные методы обучения. Сегодня первое место среди методов обучения русскому языку как иностранному принадлежит коммуникативному методу. Его целью является развитие у учащихся умений решать коммуникативные задачи средствами иностранного языка, свободно общаться с его носителями. Таким образом, язык усваивается во время естественного общения, организатором и участником которого является учитель, а роль субъекта этого общения выполняет ученик.

Обучение русскому языку как иностранному имеет свои особенности, отличающие его как от овладения родным языком, который усваивается в раннем возрасте неосознанно и стихийно (родной язык сначала является средством усвоения ребенком общественного опыта, и лишь затем – средством выражения собственных мыслей), так и от обучения другим общеобразовательным и специальным дисциплинам. Усвоение иностранного языка не дает человеку непосредственных знаний о реальной действительности (в отличие от математики, истории и других дисциплин). Это обстоятельство дало основание некоторым исследователям (например, И.А. Зимней) говорить о «беспредметности» иностранного языка и его предназначенности для овладения содержанием других, «предметных» учебных дисциплин. Таким образом, овладение средствами изучаемого языка (его лексикой, грамматикой, фонетической системой) – это лишь одна из сторон изучения иностранного языка. Главное – для чего эти средства будут использоваться в будущей профессиональной деятельности учащегося. Другое отличие иностранного языка как учебного предмета заключается в его беспредельности, т.е. отсутствии границ в овладении языком.

Беспредельность языка вынуждает преподавателей стремиться к ограничению объема изучаемого языка, достаточного для его практического применения с учетом потребностей обучающихся. Так, владение 2000 лексических единиц считается вполне достаточным для понимания 75% любого иноязычного текста. В результате создаются языковые минимумы для разных этапов и профилей обучения.

Таким образом, отличительными особенностями учебного предмета «русский язык как иностранный» по сравнению с курсом родного языка считаются следующие: 1) язык является одновременно и целью и средством обучения (в частности, средством получения специальности на изучаемом языке); 2) в отличие от родного языка, усвоение которого идет неосознанно и интуитивно (путь «снизу вверх»), усвоение иностранного языка осуществляется осознанно и намеренно (путь «сверху вниз») (Л.С. Выготский); 3) изучение языка сводится к овладению новыми способами выражения мыслей; 4) учитывается опыт овладения учащимися родным языком; 5) в качестве ведущей рассматривается практическая цель обучения, направленная на овладение языком как средством общения и приобретения умений, необходимых для успешного владения языком.

Такая характеристика пути овладения иностранным языком особенно применима к языковому вузу, где осознание и систематизация средств и способов формирования мыслей сопровождает весь курс практического овладения языком.

Н.Г. Матвеева

Республика Беларусь, г. Минск

Белорусский государственный

медицинский университет

СРЕДСТВА РЕЧЕВОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ РУССКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ

Русский язык, как и всякий развитой язык с длительной культурной традицией, предоставляет говорящим богатейшие выразительные возможности, в том числе стилистические. Овладение этими ресурсами языка требует знаний и навыков употребления языковых единиц. Это необходимо и преподавателю, и учащемуся для того, чтобы речь была выразительна, точна, стилистически мотивирована.

Стилистические ресурсы современного русского литературного языка имеются на всех уровнях языковой структуры. Один из важнейших источников стилистических ресурсов русского языка составляет фразеология. Фразеологизм, как правило, выразительнее синонимичного ему слова или свободного словосочетания.

Русская фразеология содержит богатейшие средства речевой выразительности, придает речи особую экспрессию и неповторимый национальный колорит. Фразеологические единицы обладают разной степенью

экспрессии. Среди них есть и стилистически нейтральные, имеющие строго определенное, прямое для современного языкового сознания значение, и приближающиеся к терминам или номенклатурным наименованиям. Например: *железная дорога, сахарная пудра, мягкий знак, белый гриб, полярный круг*. Эту фразеологию иначе называют межстилевой. С точки зрения происхождения и традиции использования в книжно-письменной либо в устно-разговорной речи выделяются фразеологизмы с книжной или разговорной функционально-стилевой окраской. Примеры книжных: *притча во языцех, почивать на лаврах, дамоклов меч, глас вопиющего в пустыне, иметь место, переоценка ценностей*; разговорных: *втирать очки, глухая тетеря, быть под мухой, была не была*.

По преимущественной сфере использования, соотносительной с тем или иным функциональным стилем, выделяется фразеология, функционально окрашенная.

Среди примеров фразеологизмов научного стиля есть терминологические словосочетания: *коэффициент полезного действия, точка кипения, записывающее устройство, сопротивление материалов и т.п.*; а также нетерминологические устойчивые словосочетания; *принять во внимание, доказательство от противного, резюмируя сказанное* и др.

Официально-деловая фразеология состоит как из собственно фразеологических единиц, в том числе терминологического характера: *регистрационный номер, докладная записка, входящие и исходящие бумаги*, так и из близких к ним устойчивых шаблонов: *на основании изложенного, возыметь действие, понести наказание, взимать пени*.

Чрезвычайно разнообразна публицистическая фразеология: *поднять на должную высоту, бряцать оружием, волна общественного мнения, пригвоздить к позорному столбу, на мировой арене* и т.п. Устойчивые словосочетания образуют особую публицистическую терминологию: *встреча на высшем уровне, правительственный кризис, вотум недоверия, дух Женевы*. Метафорические устойчивые словосочетания, используемые в прессе с целью придания речи особой образности, в связи с частым их повторением нередко превращаются в свою противоположность – в газетный штамп: *черное золото (нефть), голубое топливо (газ), ростки нового, международный климат*.

Примеры поэтических фразеологизмов: *рыцарь на час, ворона в павлиньих перьях, быть или не быть, ахиллесова пята* и др.

Разговорно-бытовые фразеологизмы: *бить баклуши, хоть глаз выколи, без году неделя, держать ухо востро, пороть горячку*.

В другом стилистическом аспекте – экспрессивно-эмоциональном – фразеологические единицы могут быть представлены как группы со своеобразной стилевой окраской, оттенки которой очень многообразны и переменчивы: высокие, торжественные – *на поле брани, сыны отечества, из глубины веков* и др.; неодобрительные или иронические – *из пальца высосать, стреляный воробей, плакать в жилетку, кормить завтраками, клевать носом* и др.; грубые – *с жиру беситься, в хвост и в гриву, воротить рыло*.

Стилистически окрашенные фразеологические единицы используются и в устной, и в письменной речи, во всех функциональных стилях. В научном и

официально-деловом стилях экспрессивно окрашенные фразеологизмы весьма редки. Запрет использования просторечно-разговорной лексики и фразеологии в научной и деловой сферах общения выдерживается особенно строго. Экспрессивно-эмоциональные фразеологизмы наиболее широко употребительны в разговорно-бытовой речи, а также в художественной и публицистической. В двух последних речевых сферах (хотя и не только в них) создаются новые фразеологизмы, лаконичные и меткие выражения, которые быстро становятся крылатыми и общеупотребительными.

Одной из характерных особенностей использования фразеологии в художественной литературе и публицистике является разного рода преобразование фразеологических единиц, образное их «обыгрывание». В рассказе Чехова «Новая дача» есть эпизод, построенный на буквальном понимании устойчивого словосочетания. Инженер Кучеров говорит мужикам: «За что вы вредите мне на каждом шагу?.. Мы относимся к вам по-человечески, *платите* и вы нам *тою же монетою*». Повернулся и ушел. Мужики постояли еще немного, надели шапки и пошли. Родин... сказал: «Платить надо. *Платите*, говорит, братцы, *монетой*...»

Нередки случаи трансформации фразеологизмов и в газетной речи: И между друзьями *пробежала черная ведомственная кошка*. Не будет *лить ни настоящих, ни крокодиловых слез*. С вами *пива не сварить*.

В других случаях произвольное изменение фразеологических оборотов ведет к речевым ошибкам, например: *уморить червячка* (надо: *заморить червячка*), *отложить дело в длинный ящик* (следует: *в долгий ящик*).

Литература

1. Розенталь Д.Э., Голуб И.Б. Секреты стилистики. М, 1998.
2. Розенталь Д.Э. А как лучше сказать? М., 1979.
3. Кожина М.Н. Стилистика русского языка. М, 1982.
4. Волынец Т.Н., Долбик Е.Е., Ровдо И.С. Сдаем экзамен по русскому языку. Минск, 2003.

Н.Г. Матвеева
Республика Беларусь, г. Минск
Белорусский государственный
медицинский университет

УЧЕТ ИСТОРИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МОРФОЛОГИИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Исторического комментария требуют формы всех частей речи современного русского языка, хотя не все из них в одинаковой мере подверглись изменениям в истории: одни части речи претерпели существенные изменения, утерев ряд форм, или изменив их облик, или развив новые формы; другие же сохранили во многом ту систему форм, которая была свойственна им в прошлом.

Рассмотрим формы причастий в их развитии.

Склоняемые причастия в древнерусском языке, как и в современном, были действительного и страдательного залога, настоящего и прошедшего времени. И те и другие, так же как и прилагательные, имели краткую и полную форму, причем краткая являлась начальной формой, а полная – производной от краткой.

Краткие причастия действительного залога настоящего времени в древнерусском языке образовывались от глагольной основы настоящего времени путем прибавления к ней суффиксов -уч- (-юч-) — для глагольных основ I спряжения, -ач- (-яч-)—для глагольных основ II спряжения, ср. в жен. р.: несучи, ведучи, хвалячи. Только в им. пад. ед. ч. муж. и ср. р. эти суффиксы исчезали: неса, веда, хваля (но уже в род. пад. они выступали: ведуча, несуча, хваляча).

Являясь определениями, краткие причастия в древнейшую пору, согласуясь с определяемым словом, изменялись по родам, числам и падежам. По роли в предложении и по характеру склонения они совпадали с краткими прилагательными. Однако краткие причастия рано начали терять падежные формы. Это объясняется тем, что краткие причастия, в отличие от прилагательных, были теснее связаны с глаголом и поэтому быстрее перестали употребляться в роли определений. Краткие причастия закрепились в роли именной части составного сказуемого, где господствующей формой является именительный падеж, согласованный с подлежащим, и это создало условия для отмирания форм косвенных падежей этих причастий.

Таким образом, в истории полных и кратких причастий прошел тот же процесс, что и в истории полных и кратких прилагательных: полные причастия стали употребляться в функции определения, а краткие окончательно закрепились в функции сказуемых. Однако параллельность этих процессов была неполной. Здесь прежде всего надо иметь в виду, что краткие причастия мужского и среднего рода на а типа ида, неса, попав под влияние причастий с мягкими основами типа любя, хваля, изменили качество согласного перед конечным а и развились в идя, неся.

Краткие причастия действительного залога наст, времени стали оканчиваться на -я (-а после ж, щ, ч, щ). Они приобрели функцию второстепенного сказуемого. Это означало, что в языке появилась новая неизменяемая грамматическая форма глагола — деепричастие несовершенного вида, принявшее на себя названную выше функцию.

Именительный падеж единственного числа кратких причастий женского рода является в современном языке архаическим образованием, однако эта форма не исчезла бесследно, так как ее можно обнаружить в фольклоре, а также в произведениях, стилизованных под устное народное творчество. Особенно интересны в этом плане примеры из художественных литературных произведений XIX в., например: «Из-за дальних лесов, из-за синих гор, по тесовым кровелькам играючи, Тучки серые разгоняючи, Заря алая подымается» (Лермонтов. «Песня про купца Калашникова»); «И в руки белые берет Играючи топор тяжелый» (Пушкин. «Полтава»); «Лето он жил работаючи, Зиму не видел детей, Ночи о нем помышляючи, Я не смыкала очей» (Некрасов. «Мороз,

Красный нос») и т.п. Ср. также народную фразеологию: жить припеваючи, работать играючи, говорить жалеючи. Старая форма от глагола быть – будучи является нормой литературного языка.

Полные действительные причастия наст. времени, так же как и полные прилагательные, образовывались от кратких путем прибавления к ним соответствующих форм указательных местоимений и, я, е. Однако эти полные причастия с суффиксами -уч- (-юч-), -ач- (-яч-), постепенно утрачивая временной признак, еще в древнерусском языке перешли в прилагательные.

В современном языке эти формы и являются прилагательными со значением склонности к тому, что обозначается производной основой; ср. дремучий лес, летучая мышь, сыпучие материалы, ползучие растения, колючая проволока, гремучая змея, пахучий цветок, горючие вещества; лежащий, висячий, стоячий, ходячий. Круг подобных прилагательных ограничен. Некоторые из них потеряли морфологическую членимость: могучая страна, дремучий лес.

В роли действительных причастий наст. времени в русском языке закрепились старославянские причастные формы с суффиксами -ущ- (-ющ-), -ащ- (-ящ-).

«Прилагательность» исконно древнерусских и «причастность» старославянских образований отчетливо проявляется (при сопоставлении параллельных форм типа висячий — висящий, горячий — горящий, живучий — живущий, лежащий — лежащий, стоячий — стоящий, колючий — колющий и т. п.

Краткие причастия действительного залога прошедшего времени в древнерусском языке образовывались от основы инфинитива при помощи суффиксов -ьш- (если основа инфинитива оканчивалась на согласный) и -вьш- (если основа инфинитива оканчивалась на гласный). Действительные причастия прош. времени в мужском и среднем роде им. пад. ед. ч., как и действительные причастия наст. времени, имели особую форму, образованную без названных суффиксов. Если основа инфинитива оканчивалась на согласный, то появлялась форма на -ь, а если она оканчивалась на гласный — то на -вь; например: нести — несь, вести (вед-ти) — ведь, но узнати — узнавь, прочитати — прочитавь.

Формы женского рода образовывались при помощи суффиксов -ьш- и -вьш- и окончания им. пад. ед. ч. -и: несъши, знавьши, хваливьши.

Эти краткие причастия выступали как в функции сказуемого, так и в функции определения. Как определения они изменялись по родам, числам и падежам по образцу кратких прилагательных, и судьба их оказалась такой же, что и кратких причастий действительного залога наст. времени.

Закрепившись в функции второстепенного сказуемого, краткие причастия прошедшего времени перестали изменяться по падежам¹ и превратились в современные деепричастия прошедшего времени.

В современном языке склоняются только полные причастия этого типа, которые, как и полные прилагательные, образованы от кратких причастий путем прибавления к ним соответствующих форм указательных местоимений и, я, е.

Причастия страдательного залога наст, и прош. времени в современном языке не отличаются существенно от древнерусских форм.

Краткие причастия наст, времени образовывались от основ наст, времени при помощи суффикса -м- и родовых окончаний -ъ, -а, -о.

У глаголов I спряжения в образовании причастий участвовал тематический гласный -е-: бер-е-м-ъ, зна-е-м-ъ, а у глаголов II спряжения – -и-: люб-и-м-ъ, ход-и-м-ъ. Исключение составляет ограниченное количество глаголов, у которых перед суффиксом -м- выступает гласный о: нес-о-м-ъ, вед-о-м-ъ, вез-о-м-ъ. В современном языке эти редкие причастия употребляются только в полной форме: несомый, ведомый, везомый, влекомый. Ср. у Тургенева: «Тихо мигая, как бережно несомая свечка, затеплится на нем вечерняя звезда» («Бежин луг»).

В современном русском языке краткие страдательные причастия наст, времени употребляются редко: мир познаваем; он нами был любим. Полные же страдательные причастия наст, времени, наоборот, широко распространены: познаваемый, любимый, хранимый, членимый и т. д.

Видимо, ограничения в употреблении кратких причастий связаны с необходимостью избежать случаев омонимии грамматических форм (омоформы). Ср. Он храним нами и Мы храним тайну. Причастия прош. времени образовывались "от основы инфинитива при помощи суффиксов -т-, -н- (если основа оканчивалась на гласный), -ен- (если основа оканчивалась на согласный) и родовых окончаний -ъ, -а, -о: обуть, обута, обуто; дань, дана, дано; несень, несена, несено.

Глаголы II спряжения с тематическим гласным -и- образовывали причастия прош. времени с помощью суффикса -ен-, присоединение которого к основе инфинитива на гласный приводило к развитию чередований конечных согласных основы: очист-и-ти– очищенъ (а, о), прост-и-ти — прощенъ (а, о), ловити – лов-лень (а, о).

Употребляясь в роли определения, эти причастия склонялись по типу кратких прилагательных. Однако, когда они стали употребляться только в роли сказуемого, они перестали склоняться, закрепившись в форме им. пад. Ср.: «Здесь будет город заложен» (Пушкин. «Медный всадник»); дверь открыта, товар куплен и т. д.

Полные причастия образовывались, как обычно, от кратких при помощи указательных местоимений и, я, е. В современном языке они, как и полные прилагательные, склоняются и обычно употребляются в роли определения. Однако полные причастия прош. времени страдательного залога с суффиксом -к- превратились в прилагательные: жареный, крашеный, соленый, ученый и др. На смену им пришли новые страдательные причастия с удвоенным н: прочитанный, сделанный, покрашенный; жаренный на огне, жаренный поваром. Так удвоенный суффикс -нн- явился средством отличия причастий от прилагательных в современном русском языке.

Для того чтобы овладеть сложной словообразовательной системой причастий и деепричастий, полезно образовать от любого глагола возможные формы причастий и деепричастий (в том числе и возвратные). При этом следует

учесть, что возвратные причастия образуются от основ возвратных глаголов при помощи тех же суффиксов и конечного -ся, в деепричастиях же появляется вариантная форма с конечным суффиксом -сь:

умывать(ся) – умывающий (ся), умывавший (ся); умывая(сь), умывавши(сь);

учить(ся) – учащий(ся), учивший(ся); уча(сь), учивши(сь);

нести(сь) – несущий(ся), несший(ся); неся(сь), несши(сь).

Учащиеся часто допускают ошибку, опуская возвратную частицу в образованиях от возвратных глаголов: «небьющее стекло» (вместо небьющееся), «трудящие массы» (вместо трудящиеся массы), или, наоборот, прибавляя к слову лишнее -ся: «млекопитающееся». Правильному образованию подобных форм следует уделять особое внимание.

В заключение необходимо обратить внимание на то, что причастия совмещают в себе грамматические признаки глаголов и прилагательных. Эти признаки перечислены в школьном учебнике.

Учитывая, что причастия более тесно связаны с глаголом, чем с прилагательным, в современном языкознании причастие принято считать одной из глагольных, а не именных форм.

Вместе с тем в развивающемся языке все чаще появляются случаи, когда причастия утрачивают признак действия и приобретают значение постоянного качества предмета. В таких случаях причастия теряют грамматические глагольные признаки — значение добавочного действия, время, вид, залог, глагольное управление — и переходят в прилагательные.

Этот процесс интенсивно осуществляется в современном языке. При этом некоторые причастия уже полностью перешли в прилагательные (зрячий, горячий, лежачий; будущий, грядущий, нижеследующий), а другие оказываются причастиями или прилагательными в зависимости от контекста. Это особенно наглядно видно при параллельном сравнении:

<i>Причастия</i>	<i>Прилагательные</i>
<p>Блестящий <i>на солнце</i> <i>осколок</i> Предмет, бывший в <i>употреблении</i></p>	<p>Блестящие <i>способности</i> Бывший <i>дворянин</i> (ср. <i>бывшие люди</i>)</p>
<p>Утес, выдающийся <i>над</i> <i>водой</i> Задание, ограниченное <i>сроками</i></p>	<p>Выдающийся <i>писатель</i> Ограниченный <i>человек</i></p>

СЕКЦИЯ 2.
МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ:
а) на начальном этапе

Е.В.Букаева, Т.В.Кузьмина
Республика Беларусь, г. Минск
Белорусский государственный
медицинский университет

**ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ К
РЕАЛИЯМ БЕЛОРУССКОЙ КУЛЬТУРЫ**

С каждым годом все больше иностранных учащихся приезжает в Беларусь для получения высшего образования, и каждый иностранный студент объективно проходит процесс адаптации. Чтобы адаптация проходила эффективно, и трудности, возникающие в данный период, были сведены к минимуму, иностранные студенты должны обладать достаточной информацией по вопросам проживания и обучения в Республике Беларусь; условия проживания и обучения должны быть комфортными, а отношения с преподавателями и одногруппниками — доброжелательными. Наиболее существенная проблема для студентов, начинающих изучать русский язык с нуля, — это преодоление языкового и психологического барьера. Им приходится адаптироваться к новой для них социальной культуре, новому образовательному пространству, новому социуму, новым видам деятельности и формам поведения. Процесс адаптации иностранных студентов включает в себя:

1. Дидактическую или академическую адаптацию – адаптацию к новым формам организации учебного процесса, принятого в Республике Беларусь, обеспечивающую психологическую готовность к учебной деятельности в условиях новой социально-культурной среды.

2. Адаптацию к иным климатическим условиям. Иностранцы, приезжающие в другую страну, испытывают влияние климата, связанное со сменой климатических зон и, возможно, сбой биоритмов из-за смены часовых поясов. К этому могут добавляться и воздействия неблагоприятных погодных условий.

3. Адаптацию к иной системе питания. Студенты, проживающие в общежитии, вынуждены, как правило, пользоваться столовой. Непривычным может быть вид пищи, ее вкусовые качества, может быть недостаточным ассортимент продуктов.

4. Психологическую адаптацию. «Студенты-иностранцы обладают индивидуальными особенностями, которые также могут проявляться в адаптационном процессе (коммуникабельность, открытость, доброжелательность, трудолюбие и др.), коммуникативные компетенции, а именно: адекватно реагировать на развитие ситуации, критическое мышление,

толерантность к необычным высказываниям и действиям партнеров и т.п.» [5, с. 108].

Основным показателем адаптированности личности является эмоциональное состояние. Положительные эмоции, которые человек испытывает в отношениях с друзьями, в бытовой сфере, удовлетворительное самочувствие, ощущение душевного комфорта – предпосылки успешной адаптации личности.

Поначалу иностранцы обостренно воспринимают все, что наблюдают вокруг, переживают «культурный шок, вызванный сменой обстановки (языковым барьером, непониманием мимики, жестов, новым климатом, отсутствием или недостатком привычной пищи, незнанием национальных обычаев, традиций и проч.» [4, с. 31]. В первые несколько недель после приезда в новую страну особое напряжение испытывают студенты из материально плохо обеспеченных семей, а также те, кто привык к чрезмерной опеке со стороны родителей. Они находятся в состоянии стресса: жалуются на потерю аппетита, усталость, вялость, бессонницу, плохое настроение и раздражительность. Надо отметить, что многие студенты отмечают большую помощь земляков, которые живут в Беларуси уже некоторое время.

Тематический спектр знаний о Беларуси, приобретенных иностранцами на родине, достаточно широк: от политической ситуации в стране, белорусского климата и природы до внешности белорусов и особенностей их кухни. Однако информация о Беларуси и ее жителях, полученная иностранцами, носит в целом поверхностный, разрозненный, субъективно-наивный характер. Эта информация не всегда соответствует действительности, о чём свидетельствует оперирование устаревшими сведениями. А нередко и вовсе у студентов отсутствуют знания из сферы общекультурных ценностей.

Социально-психологические проблемы интеграции иностранных студентов в белорусскую социокультурную реальность рассматриваются в рамках организации учебно-воспитательного процесса в вузе. Посредством изучения русского языка как иностранного возможно решение ряда задач, позволяющих повысить не только уровень обучения специальности, но и расширить кругозор молодых людей, развить у них чувство эстетического восприятия окружающего мира, сформировать позитивное отношение к стране обучения, стимулировать познавательную деятельность обучающихся и повысить мотивацию дальнейшего образования. Трудности, которые иностранный студент особенно остро испытывает в первый год пребывания в новой стране, могут быть сгруппированы следующим образом:

1. Психофизиологические трудности, связанные с переустройством личности, «вхождением» в новую среду, психоэмоциональным напряжением;
2. Учебно-познавательные трудности, связанные, в первую очередь, с недостаточной языковой подготовкой, преодолением различий в системах образования, адаптацией к новым требованиям и системе контроля знаний, организацией учебного процесса;

3. Социокультурные трудности, связанные с освоением нового социального и культурного пространства вуза, преодолением языкового барьера в решении коммуникативных проблем.

Для преодоления вышеперечисленных трудностей необходимо в течение учебного и воспитательного процесса сформировать у студентов социокультурную компетенцию, которая предполагает:

– «осознание того, что язык не только средство познания и общения, но и форма социальной памяти, развитое умение сопоставлять факты языка и факты действительности;

– умение видеть культурный фон, стоящий за каждой языковой единицей;

– знание принятых форм речевого этикета, а также осмысленное понимание особенностей речевого поведения в зависимости от коммуникативной ситуации» [1, с. 87].

В условиях педагогически организованного общения на занятиях по русскому языку как иностранному происходит ознакомление с социокультурными особенностями стран изучаемого языка, осуществляется вторичная социализация студентов. В процессе взаимодействия студентов разных культур происходит формирование личности на рубеже культур, для которой характерно взаимодействие общечеловеческого и национального.

Применение социокультурного компонента на уроках русского как иностранного влияет на процесс социализации иностранца в новой для него стране. Изучение страноведческих текстов, проведение экскурсий по знаменательным местам страны, совместное с белорусскими студентами проведение традиционных праздников, конкурсы по приготовлению национальных блюд, демонстрация национальных костюмов, – всё это даёт возможность включить иностранца в культуру изучаемого языка.

Литература

1. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация/ С.Г. Тер-Минасова. – М: Слово, 2008. – 624 с.

2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции / под ред. Ю.С. Степанова. – М.: Индрик, 2002. – 320 с.

3. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: уч. пособие/А.Н. Щукин. – М.: Высш.шк., 2003. – 334 с.

4. Митрофанова О.Д., Костомаров В.Г. Методика преподавания русского языка как иностранного / О.Д. Митрофанова, В.Г. Костомаров. – М.: Русский язык, 1990. – 260 с.

5. Кон И.С. К проблеме национального характера / И.С. Кон // История и психология. – М., 2007. – 420 с.

*Е.И. Бреус
Республика Беларусь, г. Минск
Белорусский государственный
медицинский университет*

СЛУШАНИЕ КАК ВИДА РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Коммуникативная направленность процесса обучения одно из направлений гуманизации образования актуальное в современном обучении. Целью образования является овладение, развитие и совершенствование знаний, умений и навыков в области вербальных и невербальных средств адекватного восприятия и отражения действительности в различных ситуациях общения. Набор коммуникативных умений обеспечивает, поддерживает и формирует коммуникативную компетентность. Коммуникативная компетенция и свободная речевая деятельность предполагают овладение речевыми навыками и умениями во всех видах речевой деятельности: чтении, письме, говорении, слушании. Слушание, неотъемлемая, значимая часть речевой деятельности человека. Обучение слушанию пока еще относится к числу мало разработанных проблем методики.

Слушание – это вид речевой деятельности, осуществляющий устное общение в любых сферах и ситуациях коммуникации. Уметь слушать не менее важно, чем говорить. Около 25% всей информации человек получает в устной форме. Отсутствует культуры слушания приводит к различным проблемам. Люди «слышат», но не «слушают», т.е. не вслушиваются в слова говорящего с желанием понять, проанализировать, адекватно отреагировать.

Существует два вида слушания – нерефлексивное и рефлексивное. Нерефлексивное слушание – это первый этап овладения техникой слушания. Оно представляет собой внимательное молчание без вмешательства в речь собеседника или с минимальным вмешательством. При этом виде слушания контакт с собеседником поддерживается невербально или простейшими фразами, такими как: «Да», «понимаю», «угу» и т.д. Нерефлексивное слушание применяется, в основном, для недискуссионных разговоров, либо при угрозе возникновения конфликтной ситуации. Зачастую, при деловом общении, одного неререфлексивного слушания недостаточно, поэтому нужно всегда помнить, что оно представляет собой лишь первый этап овладения техникой слушания. Второй этап – это рефлексивное слушание.

Рефлексивное слушание – второй этап, при котором осуществляется обратная связь с говорящим, используемая для контроля точности восприятия услышанного. Такое слушание предполагает вслушивание в смысл произносимого, расшифровку закодированного в речи истинного сообщения и отражение мнения собеседника.

Рефлексивное слушание требует использование следующих приемов поддержки собеседника:

- выяснение, уточнение («я не понял», «повторите еще раз...», «что вы имеете в виду?»).
- парафраз («вы считаете, что...», «другими словами...»).

- отражение чувств («Мне кажется, Вы чувствуете...», «Понимаю, Вы сейчас взволнованы...»)
- побуждение («ну и...», «что дальше...»)
- продолжение, то есть вклинивание в фразу собеседника и окончание ее своими словами, либо подсказывание слов;
- оценки («ваше предложение заманчиво», «мне не нравится»)
- резюмирование («Итак, Вы считаете...», «Ваши слова означают...»)

Рефлексивное слушание дает нам замечательную возможность лучше понять содержание сообщения и перепроверить правильность этого понимания. Однако довольно часто этого бывает недостаточно для того, чтобы точно понять собеседника. И тогда необходимо обратиться к третьему этапу слушания: эмпатическое слушание.

Эмпатическое слушание предполагает, что мы делаем акцент не столько на содержании сообщения, как при рефлексивном слушании, сколько на отражении чувств, проявленных говорящим, его установок и эмоционального состояния. При эмпатическом слушании применяются приемы рефлексивного слушания: уточнение, перефразирование, резюмирование. Однако цель намерениями у этих видов разная. Цель рефлексивного слушания – осознать как можно точнее сообщение говорящего, значение его идей или понять переживаемые чувства. Цель эмпатического слушания – уловить эмоциональную окраску этих идей и их значение для другого человека, понять, что означает высказанное сообщение и какие чувства при этом испытывает собеседник.

Итак, слушание, как и все виды речевой деятельности, мотивирована потребностями, психологическими установками, задачами слушающего. Мотивы, потребности в получении конкретной информации связаны с условиями ситуации, сферы деятельности, в которую погружен человек. Умения активного, результативного слушания следует формировать и развивать. Для того чтобы стать компетентным слушателем, а следовательно, и компетентным коммуникатором, человек должен владеть разнообразными видами обратной связи, стилями слушания, умело использовать их в соответствующих обстоятельствах. Умение слушать и слышать является важнейшей, если не самой важной, характеристикой коммуникативной компетентности.

*И. Д. Андрос
Республика Беларусь, г. Минск
Белорусский государственный
медицинский университет*

**ОРГАНИЗАЦИЯ РЕФЛЕКСИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА**

Многие традиционные формы и методы обучения в основном нацеливают на усвоение знаний, то есть выполняют объяснительно-иллюстративную и репродуктивную функции. Учащимся при этом отводится пассивная роль: они слушают, запоминают, воспроизводят изучаемый материал. Одной из главных задач современной системы образования сегодня должно стать создание условий для самостоятельного выбора человека, формирование готовности и способности действовать на основе постоянного выбора и умение выходить из ситуации выбора без стрессов. На наш взгляд, в основе данной компетенции лежит развитая рефлексивная деятельность.

Сущность философского понимания термина «рефлексия» (от латинского слова *reflexio* – обращение назад, отражение) заключается в отражении человеком самого себя, то есть самоотражении. По мнению М.В. Давер, рефлексия – это деятельность человеческого мышления, направленная на осмысление знания, анализ его содержания и методов познания, собственных действий, самопознания. Рефлексивная регуляция – важный способ управления своим поведением, своей мотивацией.

Превращение учащегося в субъект учебной деятельности происходит на основе рефлексии, которая складывается в условиях организованной особым образом учебной деятельности и влияет на произвольность деятельности учащегося. Важнейшую роль в этом процессе играют мотивационные стрессы, с которыми связаны самоуправляющие механизмы личности. Уровень самоуправления – одна из главных характеристик личностного развития, волевых процессов.

Л.А. Соколова считает, что рефлексия способствует развитию трёх важных качеств человека, которые потребуются ему в жизни, чтобы не чувствовать себя аутсайдером: самостоятельность, предприимчивость, конкурентоспособность.

Способность к рефлексии дает человеку возможность:

- осознать свои поступки, отношения, ценности;
- формировать образы и смыслы жизни, действий, блокировать неэффективные;
- управлять собственной активностью в соответствии с личностными ценностями и смыслами;
- формировать и переключаться на новые механизмы в связи с изменившимися условиями, целями, задачами деятельности;
- обеспечивать осмысление прошлого и предвосхищение будущего.

Кроме того, рефлексивная практика помогает избавиться от страха, способствует открытому общению людей, сплочению команды, коллектива.

Психологи и педагоги отмечают, что рефлексия возможна, если:

- учащимся предоставляется максимальная свобода выбора тем и способов работы;
- ученика привлекают к постановке личных целей и задач в образовании;
- учитывается индивидуальный темп, личный опыт, стиль и способности учеников;

– признается право учащегося на собственное личностное отношение к происходящему;

– в основу оценки ученика кладется не отметка учителя, а самооценка, рефлексия и деятельностная взаимооценка всех субъектов образования.

Рефлексия может осуществляться не только в конце урока, как это принято считать, но и на любом его этапе. Рефлексия направлена на осознание пройденного пути, на сбор в общую копилку замеченного, обдуманного, понятого каждым. Её цель не просто уйти с урока с зафиксированным результатом, а выстроить смысловую цепочку, сравнить способы и методы, применяемые другими, со своими.

Смысл предлагаемой методики заключается в том, чтобы учащийся смог “спроектировать” полученные знания на свой внутренний мир. Задача преподавателя – воспитать мышление, предусматривающее смещение акцентов в усвоении знаний с увеличения объема информации на выработку личностного отношения к знаниям, критическое их осмысление.

На наш взгляд, на уроках русского языка целесообразным является использование следующих методов и приёмов, направленных на формирование рефлексивной деятельности:

1. *Метод «Заверши фразу».* Цель применения: активизация интеллектуальной, личностной рефлексии, осмысление учащимися процесса и результатов учебной деятельности. Преподаватель предлагает учащимся завершить предложение письменно или устно. Содержание таких незаконченных предложений может опираться на материал, изучаемый, закрепляемый или повторяемый на занятии. Также фраза может быть построена таким образом, чтобы выявить атмосферу в группе, степень подготовленности к работе на занятии и т. д. Например, на занятиях по русскому языку по теме «Имя прилагательное» учащимся можно предложить следующие фразы для завершения, используя содержание изучаемой темы:

«*Имя прилагательное – это...*»

«*Прилагательные делятся на...*»

«*Качественные прилагательные имеют...*» и т. д.

Для оценки хода занятий можно предложить такие фразы:

«*Сегодня у меня...*»

«*Я не знал, а теперь знаю...*»

«*Во время занятия я...*»

При устном использовании метода его можно применять на любом этапе занятия, исходя из его структуры и содержания.

2. *Метод «Бортовой журнал»* – форма фиксации информации с помощью ключевых слов, графических моделей, кратких предложений и умозаключений, вопросов. В качестве задаваемых преподавателем частей "бортового журнала", которые будут заполняться учащимися, могут быть ключевые понятия темы, связи, которые может установить студент, важные вопросы.

3. *Стихотворные формы* (например, синквейн) – это способ творческой рефлексии, который позволяет в художественной форме оценить изученное понятие, процесс или явление. *Синквейн* – это пятистрочная строфа.

1-я строка – одно ключевое слово, определяющее содержание синквейна;

2-я строка – два прилагательных, характеризующих данное понятие;

3-я строка – три глагола, обозначающих действие в рамках заданной темы;

4-я строка – короткое предложение, раскрывающее суть темы или отношение к ней;

5-я строка – синоним ключевого слова (чаще существительное).

Пример синквейна на тему «Глагол»:

глагол

переходный, возвратный

объединяет, выступает, употребляется

обозначает действие или состояние

что делать?

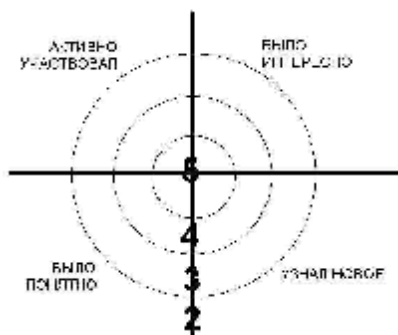
4. *Метод «Плюс-минус-интересно»*. Это упражнение можно выполнять как устно, так и письменно, в зависимости от наличия времени. Для письменного выполнения предлагается заполнить таблицу из трех граф. В графу «плюс» записывается все, что понравилось на уроке, информация и формы работы, которые вызвали положительные эмоции либо, по мнению ученика, могут быть ему полезны для достижения каких-то целей. В графу «минус» записывается все, что не понравилось на уроке, показалось скучным, осталось непонятным, или информация, которая, по мнению ученика, оказалась для него ненужной, бесполезной. В графу «интересно» учащиеся вписывают все любопытные факты, о которых узнали на уроке, что бы еще хотелось узнать по данной проблеме, вопросы к учителю.

Плюс	Минус	Интересно

Это упражнение позволяет учителю взглянуть на урок глазами учеников, проанализировать его с точки зрения ценности для каждого ученика. Для учащихся наиболее важными будут графы «плюс» и «интересно», так как в них будут содержаться памятки о той информации, которая может им когда-нибудь пригодиться.

5. *Метод «Рефлексивная мишень»*. Цель применения: получение преподавателем информации о ходе, результатах занятия (взаимодействия). На доске рисуется мишень, которая делится на сектора. В каждом из секторов записываются параметры – вопросы рефлексии состоявшейся деятельности. Например, оценка содержания, оценка форм и методов проведения урока, оценка деятельности педагога, оценка своей деятельности. Участник ставит метки в сектора соответственно оценке результата: чем ближе к центру мишени, тем ближе к десятке, на краях мишени оценка ближе к нулю. Затем проводят её краткий анализ.

6. *Метод «Одним словом».* Цель применения: активизация



интеллектуальной и коммуникативной рефлексии, формирование и развитие умения выделять главное и существенное, формулировать мысль за короткий промежуток времени. При помощи одного слова учащимся предлагается по обозначенному преподавателем критерию. Например, на занятии по теме «Имя существительное» учащимися могут быть названы следующие слова: «имя», «предмет», «кто», «что», «часть», «одушевлённое», «название» и т.д. В

результате реализации данного метода преподаватель получает информацию о том, что наиболее хорошо запомнилось, что в ответах не прозвучало, а это было важно при изучении темы.

7. *Метод «Одни вопросы».* Цель применения: организация личностной, интеллектуальной, коммуникативной рефлексии. Участникам необходимо задать друг другу только один вопрос по обозначенной теме, при этом отвечать на вопрос нельзя. Соблюдение этого правила ведёт к снятию напряжённости у учащихся от опасения не ответить на какой-либо вопрос. При этом каждый из участников отвечает на вопрос мысленно. По окончании реализации метода преподаватель формирует проблемное поле по обозначенной теме, что позволяет планировать содержание следующего занятия по изучаемой теме.

8. *Метод «Картограф».* Цель применения: активизация различных типов рефлексии в зависимости от предложенной руководителем темы, повторение и обобщение знаний. Ведущий объявляет тему занятия, раздаёт контурные карты города, фломастеры и предлагает командам в течение 10 минут заполнить карту (дать названия городу, улицам, проспектам, площадям, рекам и т.д.), используя понятия, изученные в рамках обозначенной темы. Например, может быть предложена одна общая тема «Части речи» или несколько тем, объединённых общей темой «Части речи»: «Имя существительное», «Имя прилагательное», «Глагол», «Наречие». «Эксперты» фиксируют количество использованных понятий, логическое подтверждение их расположения на карте города. Побеждает команда, наиболее правильно, интересно и оригинально заполнившая карту.

Важным результатом реализуемости предлагаемых способов формирования рефлексивных умений у учащихся является возможность их применения в условиях традиционной классно-урочной системы без дополнительных затрат времени как учителя, так и ученика. При этом такая система работы позволяет создать условия, побуждающие детей к деятельности через востребованность их знаний, способствует развитию критического мышления: анализа, обобщения, прогнозирования, самооценки. Использование рефлексивных методов и приёмов способствует формированию творческого самостоятельного мышления, развивает воображение и творческие способности, раскрывает интеллектуальные и духовные возможности учащихся.

Литература

1. Давер М.В. Мотивационно-стратегические аспекты личностно-ориентированного обучения языкам на начальном этапе. – Спб.: Златоуст, 2006. – 260с.
2. Организация рефлексивной деятельности учащегося; учеб.-метод. пособие / сост. И.В. Шеститко. – Мн.: Информпресс, 2006. – 68 с.

А.А. Вильтовская
Республика Беларусь, г. Минск
Белорусский государственный
медицинский университет

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

Начальный этап обучения иностранных студентов – это принципиально новый этап в жизни личности, вхождение в новую языковую и культурную среду. Иностранцы граждане, обучающиеся на подготовительных отделениях вузов, изучают русский язык, в первую очередь, как «язык выживания», полностью осознавая, что овладение языком необходимо для эффективной коммуникации и адаптации в новой социокультурной среде.

Особую роль на начальном этапе изучения иностранного языка играет диалогическая речь, которую мы рассматриваем как «объединенное ситуативно-тематической общностью и коммуникативными мотивами сочетание устных высказываний, последовательно порожденных двумя и более собеседниками в непосредственном акте общения» [Скалкин 1989: 6]. Обучение коммуникативному умению вести диалог чрезвычайно важно для студентов. Через диалог отрабатываются и запоминаются отдельные речевые образцы, целые структуры, которые затем используются в монологической речи. Развивая умение общаться в разных жизненных ситуациях, мы формируем мотивацию к дальнейшему овладению языком, в том числе и как средством профессионального общения.

Учитывая коммуникативные потребности иностранных студентов, мы используем в качестве основы обучения речевые ситуации, как «совокупность условий, речевых и неречевых, необходимых и достаточных для того, чтобы осуществить речевое действие по намеченному нами плану» [Леонтьев 2001: 89].

В учебном процессе принято различать реальные и учебные речевые ситуации. Реальные речевые ситуации порождаются жизнью учебного заведения: нужно поздороваться с преподавателем и студентами, объяснить причину опоздания, уйти с занятий из-за плохого самочувствия и многое другое. В реальных речевых ситуациях побуждение к речи создает повседневная жизнь, поэтому коммуникативные задачи в них не планируются и не формулируются. Социальные роли, место и время действия в них настолько естественны, что они не требуют дополнительных усилий ни со стороны

учащихся, ни со стороны преподавателя. Однако, возможность создания реальных речевых ситуаций незначительна: возникающие сами по себе в учебной обстановке ситуации общения, во-первых, имеют очень узкую содержательную направленность, во-вторых, зачастую реализуются на родном языке учащихся или на языке-посреднике (во многом вследствие своей спонтанности).

При обучении диалогической речи используются главным образом учебные речевые ситуации, отягощенные всем комплексом учебных трудностей: необходимо создавать предпосылки к коммуникативной задаче и формулировать ее, объяснять социальные роли, имитировать время и место действия. Для моделирования ситуаций общения могут использоваться рисунки, схематические опоры, учебные фильмы и т.п... Но на практике чаще всего учебную речевую ситуацию сопровождает словесный стимул как наиболее универсальный способ воссоздания ситуации общения:

- 1) составьте диалог «врач – больной»;
- 2) дополните диалог;
- 3) ответьте на вопросы;
- 4) воспроизведите диалог;
- 5) инсценируйте диалог.

Первые попытки овладения иностранными студентами диалогической речью на русском языке вызывают у них, как правило, значительные затруднения. Учащиеся нередко теряются, не могут построить высказывание без отрыва от предъявленного им образца, испытывают трудности в плане межличностного взаимодействия как друг с другом, так и с преподавателем-инофоном. Положение осложняется также недостаточным на начальном этапе объёмом словарного запаса, обилием вводимого ежедневно словарного минимума, отрывочностью представлений о функционировании русской языковой системы, действием определённых психологических факторов, дефицитом эмоционального фактора, недостаточным запасом личных впечатлений, а нередко – и интереса.

На начальном этапе большинство иностранных студентов имеет невысокий уровень информированности о политической, экономической и социальной сфере страны изучаемого языка; о нормах, обычаях, традициях и культуре народа, в связи с чем возникает ряд проблем при воссоздании учебной речевой ситуации. Иностранные учащиеся в силу присущих им этнических, национально-психологических, личностных особенностей не понимают тех коммуникативных задач, социальных ролей, которые моделируются преподавателем. Так, при работе с представителями стран Ближнего Востока развернутого комментария потребовали ситуации, затрагивающие систему организации медицинского обслуживания, систему высшего образования в нашей стране. Следовательно, обучение диалогической речи посредством моделирования различных учебных речевых ситуаций требует постоянного контроля преподавателем степени «включенности» студентов в обучение, адекватного восприятия и максимально полного понимания моделируемой

речевой ситуации учащимися, в случае необходимости – дополнительного страноведческого, лингвистического комментария.

Для многих иностранных студентов впервые возникает проблема интернационализации, необходимости межкультурной коммуникации с носителями разных норм и культур. При делении на пары или микрогруппы студенты стараются руководствоваться критерием национальной принадлежности, вследствие чего требуется особое внимание и, возможно, активное участие преподавателя, особенно на начальном этапе. Целесообразно составлять пары или микрогруппы разнородные в национальном отношении, что сведет к минимуму использование в коммуникации родного языка учащихся или языка-посредника, поспособствует скорейшему налаживанию диалога.

Для наиболее эффективной организации обучения иностранных учащихся диалогической речи преподавателю необходимо отбирать речевые ситуации, максимально приближенные к современным условиям жизни, поднимать вопросы и темы, актуальные для данной студенческой аудитории (с учетом возраста, религиозной и социальной принадлежности студентов). Так, на смену нередко встречающимся в учебных пособиях диалогам типа «На почте» или «Где находится телефон?» должны прийти более актуальные с позиций современности и понятные для учащихся диалоги типа «Как заказать такси?», «Где находится банк?».

Обучение диалогической речи формирует мотивацию к дальнейшему изучению языка, оно помогает создать языковую среду, приближенную к естественной. Учащиеся овладевают речевыми конструкциями и формулами в рамках определенных ситуаций, чтобы впоследствии автоматически оперировать ими при выполнении коммуникативных задач разного рода. На начальном этапе обучения иностранных учащихся диалогической речи преподаватель РКИ сталкивается с рядом проблем, обусловленных самыми разнообразными факторами, что требует от него всестороннего осмысления и творческого подхода к организации процесса обучения в ситуациях межкультурного общения.

Литература

1. Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить: Для преподавателей русского языка как иностранного / А.А. Акишина, О.Е. Каган. – М.: Русский язык. Курсы, 2002. – 256 с.

2. Изаренков Д.И. Обучение диалогической речи / Д.И. Изаренков. – М.: Русский язык, 1981. – 136 с.

3. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избранные психологические труды / А.А. Леонтьев. – М.: РАО/МПСИ, 2001. – 448 с.

4. Скалкин В.Л. Обучение диалогической речи (на материале английского языка): Пособие для учителей / В.Л. Скалкин. – К.: Радянська школа, 1989. – 158 с.

*О. И. Громова, Ю. И. Махнач
Республика Беларусь, г. Минск
Белорусский государственный
медицинский университет*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ЗАДАНИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ

Одна из важных задач, стоящих перед преподавателем РКИ, – поиск оптимальных методов, форм и приемов, способствующих организации продуктивного учебного процесса и созданию благоприятного микроклимата для коммуникации.

В процессе обучения, используя традиционные учебные задания, сложно добиться желаемого результата. Поэтому некоторые методисты (А.А. Акишина, А.Р. Арутюнов) рассматривают возможность применения на занятиях игровых форм обучения.

«Учебная игра – это игра, специально предназначенная для целей обучения. <...> Учебные игры психологически привлекательны для учащихся, развивают наблюдательность, внимание, мышление. Они имеют также большое воспитательное значение, т. к. способствуют развитию целеустремленности, самостоятельности, чувства коллективизма, вырабатывают умение действовать в соответствии с определенными нормами поведения» [Вишнякова 1999: 427].

Игровые задания позволяют решать следующие задачи:

- 1) формировать мотивацию к изучаемому предмету;
- 2) развивать речевые навыки;
- 3) создавать атмосферу доверительного, толерантного отношения между слушателями из разных стран.

Поскольку игровые задания способствуют решению коммуникативных и мотивационных задач, целесообразно обозначить эти задачи уже на начальном этапе обучения, так как в это время закладывается основа для дальнейшего изучения языка.

Кроме того, учебная игра должна быть органически связана с темой урока, занимать в его структуре определенное место и выполнять не только учебные, но и воспитательные задачи.

По мнению А.А. Акишиной, при подготовке к игре необходимо учитывать ряд рекомендаций:

- сформулировать цели: скрытую учебную (она учащимся не называется) и игровую, которую нужно поставить перед учащимися;
- предусмотреть соответствие речевых возможностей учащихся содержанию игрового задания;
- заинтересовать слушателей для участия в игре;
- контролировать время проведения игры;
- проводить игру во второй половине урока как поощрение за проделанную работу;

- повторить её несколько раз, наполнив новыми лексическими единицами;
- дать словесную оценку победителям, избегая детального анализа ошибок в процессе игры [Акишина 1998: 7].

Соблюдая перечисленные выше рекомендации и требования к отбору игрового материала, на наш взгляд, можно закрепить фонетические, лексические и грамматические навыки на начальном этапе обучения.

В методике преподавания выделяют игры лингвистические (фонетические, лексические, грамматические), а также речевые и ролевые. [Акишина 2002: 222]. В лингвистических играх акцент делается на правильном употреблении слов и словосочетаний, а в речевых и ролевых играх в центре внимания – успешный обмен информацией. Рассмотрим подробнее лингвистические игры, которые можно использовать на занятиях.

На начальном этапе обучения языку вводится большой объём слов, которые слушателям необходимо запомнить, правильно произносить и научиться использовать их в речевых ситуациях. Этому способствуют разнообразные лексические игры. Например, игра *«Перепутанные буквы»* направлена на составление слов из изученных букв. Эти же умения формируются в процессе игры *«Кто больше составит слов»*. Слушателям предлагается из многосложного слова составить как можно больше слов.

Использование игры *«Словесная цепочка»* (первый учащийся называет слово, а задача следующего – придумать слово, начинающееся на последнюю букву предыдущего слова) к тому же способствует развитию внимания и скорости реакции.

Суть игры *«Волшебная буква»* заключается в умении подбирать слова, начинающиеся на указанную букву. Данная игра позволяет расширить словарный запас учащихся.

При работе с лексическим материалом, который можно тематически объединить, целесообразно использовать игру *«Перечисли предметы»*. В ходе выполнения этого задания учащиеся перечисляют в письменной или устной форме слова, относящиеся к одной тематической группе («Продукты», «Мебель», «Университет», «Новый год» и т.д.).

Развитию сообразительности, креативного подхода к выполнению задания способствует игра *«Пойми меня»*, которая заключается в невербальном описании (с помощью мимики и жестов) задуманного предмета или лица, а задача учащихся – назвать задуманное слово.

В ходе таких игр, которые можно проводить на время, слушатели расширяют словарный запас, совершенствуют произносительные навыки, а также тренируют зрительную память.

Как показывает практика, одной из эффективных форм запоминания и правильного толкования слов является кроссворд. Кроссворды составляются преподавателем на основе текстов лингвострановедческого характера и текстов научного стиля речи (например, по биологии, анатомии, химии). Кроме того, использование кроссвордов способствует развитию у слушателей наблюдательности, зрительной памяти, повышению уровня эрудиции.

Но недостаточно иметь определенный запас слов, служащих для обозначения предметов, лиц, явлений. Чтобы стать полноценным участником коммуникативного процесса, необходимо также обладать грамматическими навыками, которые также можно формировать в процессе использования игровых заданий.

На начальном этапе большинство слушателей испытывают трудности при употреблении форм множественного числа имен существительных, в особенности, когда речь идёт об исключениях. Для формирования навыков употребления окончаний существительных во множественном числе целесообразно проводить игру *«Быстрый мяч»*, в ходе которой ведущий называет любое существительное в единственном числе, бросая мяч одному из учащихся. Задача последнего – назвать форму множественного числа, бросив мяч обратно.

Формированию грамматических навыков согласования прилагательных с существительными способствует игровое задание *«Подбери прилагательное»*. Суть его заключается не только в подборе нужного по смыслу прилагательного, но и в его правильном сочетании с существительным.

Также у слушателей возникают трудности при выборе окончаний глаголов настоящего времени. Закрепить данный грамматический навык можно, используя игру *«Угадай действие»*, в которой один из учащихся показывает какое-либо действие, а участники должны определить его и подобрать соответствующий глагол. Выполнение этого задания позволяет слушателям не только проявить творческий подход, но и повысить двигательную активность.

Для того чтобы учащиеся лучше запомнили предложно-падежные формы, а также правильно использовали их в речевой деятельности, целесообразным является использование системы игровых заданий *«Друзья-падежи»*. Так, игра *«Что купить в магазине?»* позволяет не только совершенствовать навыки употребления слов в форме винительного падежа, но и развивать речевые навыки. Задача учащихся – продумать названия продуктов, которые они хотят купить, а затем назвать их за определенное время. Выигрывает слушатель, назвавший наибольшее количество слов и допустивший при этом наименьшее количество ошибок.

Повторить дательный падеж вместе с винительным помогает игровое задание *«Подарки»*. Учащимся предлагается рассмотреть картинки, на которых изображены разнообразные предметы, и ответить на вопрос: «Кому вы подарите эти вещи?». Затем поменять картинки, изменив вопрос: «Что вы подарите маме, папе, подруге, другу?».

Игровое задание *«Где предмет?»* позволяет совершенствовать навыки употребления предложного падежа. Слушателям предлагается описать местоположение предмета, используя вопросы и ответы по принципу «матрёшки». Например: *«Где карандаш?»* – *«В пенале»*. – *«Где пенал?»* – *«На столе»*. – *«А где стол?»* – *«В комнате»* и т.д.

Формированию навыков употребления окончаний родительного падежа, а также развитию памяти помогает использование игрового задания *«Найди*

отличия». Для его выполнения одному из участников необходимо запомнить предметы, находящиеся на столе у своего товарища, а затем выйти из класса. Вернувшись, он должен определить и правильно назвать, какие предметы отсутствуют. Например:

– *Чего нет у Али?*

– *У Али нет красной ручки и телефона.*

Повторить окончания творительного падежа, а также проявить учащимся креативный подход позволит игра «*Кем работает этот человек?*». Один из учащихся при помощи жестов и мимики изображает действие, связанное с профессией, а остальные называют, кем «работает» этот человек.

Перечисленные лингвистические игры целесообразно применять на начальном этапе обучения, поскольку слушатели ещё не владеют достаточным объемом лексики и сформированными речевыми умениями. Формы проведения игр (групповая, парная) и их виды зависят от темы занятия, уровня подготовки слушателей, их национальных и индивидуальных особенностей, таких как темперамент, возраст. Игры нужно проводить на занятиях, не перегружая учебный процесс, и во внеурочное время. Важно помнить, что игровые задания должны проводиться преимущественно во второй половине занятия, при этом необходимо слушателям четко объяснять условия игры.

Следует отметить, что игра повышает эффективность процесса обучения, так как она способствует развитию речевых навыков, слуховой и зрительной памяти, усиливает мотивацию и активизирует мыслительную деятельность учащихся.

Таким образом, игровые задания, являясь важной составляющей процесса обучения языку, способствуют более глубокому усвоению учебного материала.

Литература

1. Акишина, А.А. Игры на уроках русского языка / А.А. Акишина, Т.Л. Жаркова, Т.Е. Акишина. М.: Русский язык, 1998.
2. Акишина, А.А. Учимся учить: Для преподавателя русского языка как иностранного / А.А. Акишина, О.Е. Каган. М.: Русский язык, 2002.
3. Арутюнов, А.Р. Игровые задания на уроках русского языка / А.Р. Арутюнов, П.Г. Чеботарев, Н.Б. Музруков. М.: Русский язык, 1987.
4. Вишнякова, С.М. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С.М. Вишнякова. М.: НМЦ СПО, 1999.

С.Н. Хорешко

***Республика Беларусь, г. Минск
Белорусский государственный
медицинский университет***

ОТ ФРОНТАЛЬНЫХ ФОРМ РАБОТЫ К ИНДИВИДУАЛЬНЫМ

Проблемы начального этапа обучения иностранных учащихся русскому языку многообразны. Обучаемый должен в минимальный промежуток времени запомнить и научиться писать графемы, запомнить и научиться воспринимать и

воспроизводить фонемы в составе лексических единиц. А дальше – фраза, текст. Лавина материала для запоминания обрушивается. Учащиеся группы с разной скоростью продвигаются в этом процессе и в разное время достигают положительного результата. Но фронтальные формы работы на занятии не позволяют учесть индивидуальные особенности в понимании и использовании изучаемых языковых единиц. Поэтому продуктивным в методике представляется путь в направлении разработки таких приемов обучения и таких заданий, которые позволили бы обучаемому почувствовать себя самостоятельным и активным участником учебного процесса – коллективной работы на уроке. А преподавателю позволили бы направлять и держать под контролем процесс. Одно из заданий подобного типа демонстрируется ниже.

Цель задания – запомнить глагольные формы настоящего времени в характерной для их употребления ситуации и во всех видах речевой деятельности: построив фразу, уметь ее записать, прочитать, сказать и услышать. С этой целью каждому обучаемому предлагается карточка, с помощью которой, работая самостоятельно, он строит и записывает 6 фраз – 6 форм настоящего времени с употреблением изученных в предыдущей теме существительных в предложном падеже. Необходимо запомнить формы настоящего времени глаголов *работать, отдыхать, любить+ инф., завтракать, обедать, ужинать, говорить по-русски* (7 учащихся – 7 глаголов). К каждому глаголу на карточке предлагается 6 позиций со словами для построения предложений с шестью формами глагола в настоящем времени и с шестью существительными с предлогами в предложном падеже:

Работать

1. я, в, аудитория
2. ты, завод, на
3. он, фабрика, на
4. мы, лаборатория, в
5. вы, поликлиника, в
6. они, больница, в

У каждого учащегося – свой глагол, свой подбор существительных, свое задание, выполняемое письменно. Выполнив задание, студент диктует группе построенные им фразы – группа записывает под диктовку. Таким образом, каждый студент самостоятельно строит, записывает и читает 6 фраз, слушает и записывает на слух 36 фраз. Итого, в тетради каждого студента записано 42 фразы, в которых – все формы настоящего времени семи глаголов, 42 существительных в предложном падеже. Эти карточки могут использоваться для работы над расширением фразы за счет введения обстоятельств времени и определений к существительным.

Итак, учащийся запоминает не только формы, но и фразы, в которых эти формы употребляются, запоминает их во всех видах речевой деятельности. Кроме того, он получает опыт самостоятельной работы над языковым материалом. В этом случае моделируется форма деятельности обучающегося, когда в центре учебного процесса стоит ученик, а не учитель, что мотивирует ученика, придает ему уверенности.

*Е.В. Тихоненко
Республика Беларусь, г. Минск
Белорусский государственный
медицинский университет*

К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ ПРОИЗНОШЕНИЮ АРАБСКИХ СТУДЕНТОВ

В арабском языке гласные [а] и [э] являются вариантами одной и той же фонемы, поэтому часто студенты смешивают и не различают их. Не менее сложным для арабов является различение русских фонем [о] и [у]. Предвидя это, можно избежать фонологических ошибок, указав студентам на основные ощутимые моменты артикуляции. При произнесении гласного звука [а] рот широко открыт, кончик языка опущен, лежит за нижними зубами и не касается нижних зубов. Язык занимает плоское положение, т.е. почти такое же положение, как в момент молчания. Губы не округляются и не вытянуты.

При произнесении гласного звука [у] губы сильно вытянуты вперёд и округлены. Весь язык отодвинут назад как можно дальше так, что опущенный кончик языка отходит от нижних зубов. Задняя часть спинки языка высоко поднята к задней части нёба. При произнесении гласного звука [о] язык отодвинут назад так, что опущенный кончик языка далеко отходит от нижних зубов, но меньше, чем при произнесении [у]. Задняя часть спинки языка поднята к задней части нёба в меньшей степени, чем при произнесении [у]. Губы напряжены, округлены и вытянуты вперёд, но в меньшей степени, чем при [у], гласный [о] более открытый, чем [у]. При произнесении гласного звука [э] рот открыт шире, чем при [и], но не так широко, как при [а]. Губы слегка растянуты. Весь язык продвинут вперёд так, что кончик языка касается основания нижних зубов. Средняя часть спинки языка поднимается к твёрдому нёбу.

Произнесение глухого согласного [п] представляет для арабов большую трудность, так как этот звук отсутствует в арабском языке. Поэтому [п] требует специального объяснения. Студентам сообщается, что глухой согласный [п] имеет ту же артикуляцию, что и [б]. Разница лишь в том, что глухой согласный произносится без голоса, голосовые связки не вибрируют. Дрожание голосовых связок легко проверить, если приложить руку к горлу. При произнесении глухого [п] воздушная струя сильнее, чем при произнесении звонкого [б]. В этом можно убедиться на следующем примере: если произносить глухой звук [п], то листочек бумаги, лежащий на тыльной стороне руки, легко сдувается, чего нельзя наблюдать при произнесении звонкого [б].

В работе над заднеязычными согласными следует обратить серьезное внимание на постановку [х], который сильно отличается от подобных арабских звуков. В постановке звука следует отталкиваться от ощутимых моментов артикуляции, которыми являются степень напряженности языка и напор воздушной струи. Поэтому, чтобы вызвать артикуляцию [х], студенты

произносят сначала звук [у], а затем, сделав язык более напряженным и усилив напор воздушной струи, произносят звук [х].

Объясняя артикуляцию [р], следует указать на то, что русский [р] похож на соответствующий ему арабский согласный, но произносится менее напряженно и не так резко.

В работе над постановкой [л] обращается внимание на отличие русского звука от арабского, который произносится как полумягкий. Работая над артикуляцией [л], полезно обратиться к некоторым арабским словам (султан, аллах), в которых арабский звук произносится почти, как русский. Особое внимание следует уделить [л] на конце слова, так как в арабском языке в данной позиции звук почти всегда смягчается.

Особое внимание уделяется мягким согласным в конце слова, произнесение которых для арабов достаточно трудно. Добиться правильного произношения конечных мягких согласных можно с помощью сочетания этих согласных со звуком [и]: сначала произносить согласный в интервокальном положении, постепенно сокращая звучание гласного (и-ити-ить).

Трудность для арабских студентов представляет произнесение мягкого [р'], которого в арабском языке нет. Чтобы произнести мягкий согласный звук [р'], нужно опустить кончик языка немного ниже того положения, которое он занимает при произнесении твёрдого звука [р].

Звука [ц] в арабском языке нет. Арабские студенты часто смешивают аффрикату [ц] со звуками [т], [с]. Чтобы произнести согласный звук [ц], нужно немного приоткрыть передние зубы, слегка растянув губы. В первый момент артикуляции передняя часть спинки языка плотно прижимается к верхним зубам, образуя смычку, как при произнесении взрывного звука [т]. Кончик языка опущен. В следующий момент язык мгновенно отходит от зубов, образуя щель, через которую проходит воздушная струя, и произносится щелевой звук [с]. Эти элементы артикуляции очень быстро следуют друг за другом, в результате чего получается единый сложный звук [ц].

Основная работа над произношением [ш'] в арабской аудитории должна быть направлена на развитие долготы и мягкости этого звука, т.е. необходимо добиться, чтобы студенты произносили его мягче и длительнее, чем соответствующий шипящий арабский звук. При произнесении мягкого согласного звука [ш'] весь язык сильно продвигается вперёд. Средняя и передняя части языка высоко подняты к твёрдому нёбу, как при произнесении [и]. Края языка прижаты к боковым зубам. Кончик языка поднят к верхним альвеолам, но в меньшей степени, чем при произнесении [ш]. Эта позиция языка соответствует второму моменту артикуляции звука [ч']. Между языком и твёрдым нёбом образуется щель, через которую с сильным шумом проходит воздух.

Знакомство с ритмикой русского слова начинается с работы над двусложными логатомами с ударением на первом слоге. Оно типично для арабского языка. Отметим, что арабские студенты склонны произносить безударные конечные слоги, растягивая их, как это свойственно ритмической модели арабского языка. Что касается произнесения слов с ударением на

последнем слоге, то это явление у студентов вызывает известные трудности, которые обусловлены отсутствием в арабском языке данной ритмической модели. Студентам сообщается, что в русском языке каждый гласный звук, изолированный или в сочетании с согласными, образует слог. Например, *а, ма, ам, мам* – это слоги. В слове столько слогов, сколько в нём гласных. Например, *бум* – 1 слог, *мама* – 2 слога. Один из слогов слова произносится с большей силой и длительностью. Этот слог, как и гласный этого слога, называется ударным. Слоги, не имеющие ударения, называются безударными. Гласные звуки в безударных слогах произносятся слабее и короче, чем ударные гласные. Ударение в русском языке разноместное, т.е. не закреплено за каким-то определённым слогом. Надо запоминать место ударения в слове.

Д. А. Петровская
Республика Беларусь, г. Минск
Белорусский государственный
медицинский университет

ИСТОРИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЯ КАК ОСОБОЙ НАУКИ И УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ

Язык – это не только лексика, фонетика, морфология, синтаксис, но и культура народа, которая использует данный язык в различных сферах жизни. С.Г. Тер-Минасова считает, что «язык – орудие, инструмент культуры. Он формирует личность человека, носителя языка, через навязанные ему языком и заложенные в языке видение мира, менталитет, отношение к людям, то есть через культуру народа, пользующегося данным языком как средством общения» [Тер-Минасова 2000: 15]. Взаимосвязь языка и культуры очевидны и об этом писали многие ученые: В.Л. Маслова, А. Вежбицкая, Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, Е.И. Пассов, Л.Г. Давыденко и др. Отсюда следует, что при изучении иностранного языка обучающие соприкасаются с новой для них культурой. Наряду с овладением языком происходит усвоение культурологических знаний и формирование способности понимать ментальность носителей другого языка. Эти выводы послужили толчком к развитию такого направления как лингвострановедение.

Термин «лингвострановедение» впервые был употреблен в методике преподавания русского языка как иностранного Верещагиным Е.М. и Костомаровым В.Г. в 1971 году в брошюре «Лингвистическая проблематика страноведения в преподавании русского языка иностранцам». Верещагин Е.М. и Костомаров В.Г. на первом этапе использовали термин «страноведение», но понимали его иначе: «страноведение – это культура страны изучаемого языка, ставшая предметом методики преподавания этого языка, или, точнее, предметом соизучения при изучении этого языка» [Верещагин 1973: 45]. Далее ученые уточнили данное определение и во втором издании книги «Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного» в 1976 г. назвали «лингвострановедением – методикой ознакомления

иностранных школьников, студентов, стажеров, изучающих русский язык, с современной советской действительностью, культурой через посредство русского языка и в процессе его изучения» [Верещагин 1976: 63].

В интерпретации Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова лингвострановедение рассматривается как направление, которое занимается обучением языку, но с другой стороны, дающее определённые сведения о стране изучаемого языка. На занятиях инофоны получают не просто знания о стране (страноведение), но и знания о стране, зафиксированные в языковых единицах. Лингвострановедение, таким образом, рассматривает и лингвистические и методические вопросы: анализирует язык с точки зрения наличия национально-культурного компонента и разрабатывает приемы введения, закрепления и активизации специфических для изучаемого языка единиц и страноведческого прочтения текстов. Для отбора, описания и презентации лингвострановедческого материала используются главным образом лингвистические методы.

Объекты рассмотрения в курсе лингвострановедения, по Е.М. Верещагину и В.Г. Костомарову [Верещагин 1976: 68, 135, 145, 162]: 1) безэквивалентные, фоновые и коннотативные лексические единицы; 2) поговорки, пословицы, крылатые слова, «идеологические крылатые фразы» (девизы, лозунги и др.), афоризмы, фразеологизмы, общественно-научные формулы и естественнонаучные формулировки; 3) невербальные языки жестов, мимики и повседневного поведения; 4) речевые ситуации и узуальные формы речи.

В 1980 г. в США в работе Э.Д. Хирша получила распространения американская версия лингвострановедения, или концепция «культурной грамотности», где рассматривалась коммуникативная роль культурных сведений и был представлен словарь – каталог языковых единиц и их ассоциаций. Словарь Хирша включал 4552 единицы (из русской культуры: *царь, дача, Александр Пушкин* и др.). Эта работа, совпадающая со многими положениями советских работ по этой тематике, получила критический разбор в журнале «Русский язык за рубежом» (1989. № 6).

В последующем термин лингвострановедение уточнялся разными учеными. Миньяр-Белоручев Р.К. в своем толковом словаре терминов методики обучения языкам в 1996 г. «лингвострановедение» называет «аспектом языка, изучающим национально-культурный компонент языкового материала, то есть лексические единицы, обозначающие национальные реалии или отражающие национально-культурные особенности тех или иных межнациональных понятий» [Миньяр-Белоручев 1996: 52]. А.Н. Щукин в своем учебном пособии «Методика преподавания русского языка как иностранного» [Щукин 2003: 291] определяет лингвострановедение как страноведчески ориентированную лингвистику, изучающую иностранный язык в сопоставлении с родным. Объектом рассмотрения при этом становится язык как носитель культуры изучаемого языка. По мнению А.Н. Щукина, в лингвострановедении рассматривается под новым углом зрения и уточняется один из ведущих общедидактических принципов — учет взаимоотношений иностранного и родного языка. Соизучение родного языка и культуры в процессе овладения иностранным языком декларируется как обязательный методический принцип.

Вначале лингвострановедение относили к области методики, в которой исследовались пути и способы ознакомление студентов-иностранцев с культурой страны изучаемого языка в процессе обучения. В последующем содержание данного термина было переосмыслено и уточнено Прохоровым Ю.Е. в 1996 г. («Лингвострановедение. Культуроведение. Страноведение. Теория и практика обучения русскому языку как иностранному»), и лингвострановедение начало трактоваться как методическая дисциплина, в которой рассматривалась национально-культурная специфика речевого общения носителя языка с целью обеспечения коммуникативной компетенции учащихся, изучающих иностранный язык [Прохоров 1998].

Г.Д. Томахин [Томахин 1996], продолжая исследования Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова, обозначал два подхода к обучению культуре в процессе обучения иностранному языку: обществоведческий и филологический. В обществоведческом подходе рассматривается страноведение как комплексная учебная дисциплина, включающая в себя разнообразные сведения о стране изучаемого языка. Сторонниками этого подхода являются В. В. Ощепкова и др. В филологическом подходе имеется в виду не просто страноведение, а лингвострановедение, определяемое как направление, которое сочетает в себе обучение иностранному языку с определенными сведениями о стране изучаемого языка. Второму подходу отдают предпочтение методисты М. А. Ариян, М. К. Борисенко, К. В. Кричевская и др. Различие между этими двумя подходами заключается в том, что страноведение является обществоведческой дисциплиной, на каком бы языке оно ни преподавалось, а лингвострановедение является филологической дисциплиной, в значительной степени преподаваемой не как отдельный предмет, а значимый включенный элемент на занятиях по практике языка в процессе работы над семантикой языковых единиц. При включении национально-культурного компонента в содержание обучения нужны адекватные средства для его усвоения. Такими средствами могут быть прежде всего аутентичные материалы: литературные и музыкальные произведения, предметы реальной действительности и их иллюстративные изображения, которые больше всего могут приблизить учащегося к естественной культурологической среде. Сообщение знаний о культуре, истории, реалиях и традициях способствует воспитанию положительного отношения иностранному языку, культуре народа-носителя данного языка. Иноязычная культура как цель обучения имеет наряду с социальным, педагогическим и психологическим содержанием - лингвострановедческое.

Становление и развитие лингвострановедения сыграло важную роль не только в методике преподавания русского языка как иностранного, но и послужило толчком для развития в этом направлении методики преподавания иностранных языков. Это нашло выражение в пересмотре целей обучения языку, обновлении содержания обучения, неотъемлемой частью которого стал культурный компонент. Лингвострановедческий подход позволил расширить научное описание специфики отражения национальной культуры в языковых единицах в методических целях и создать новые типы учебных материалов для изучения иностранных языков. Работа

Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова, имеющая три издания, сыграла свою роль в популяризации лингвострановедения: включение соответствующего лекционного курса в профессиональную подготовку филологов по специальности «РКИ», многочисленные диссертации (Анакина М.Н., Бушра Э.Ф., Дешпанде С.А., Дрокин С.М., Мисёнг Д. и др.), статьи, учебники, словари, учебные пособия и методические руководства. Также начали развиваться исследования в области взаимодействия языка и культуры: лингвокультуроведение (В.Возьневич), лингвокультурология (В.В. Воробьев, В.А. Маслова), национально-культурный компонент (О.М. Осиянова, И.А. Покровская), лингвострановедческий подход к определению содержания обучения (Н.А. Саланович, Н.В. Чайковская, Л.Н. Жирнова), культуроведение (Ю.Е. Прохоров), лингвострановедческий аспект обучения иностранному языку (М.А. Нефедова, С.Ю. Ремизова), лингвострановедческий словарь для изучающих иностранный язык (Г.Д. Томахин, Н.В. Муравлева, К.Г. Андрейчина) и др.

Н.А. Соломахо

*Республика Беларусь, г. Минск
Белорусский государственный
медицинский университет*

ОБУЧЕНИЕ РЕАЛЬНЫМ РЕЧЕВЫМ СИТУАЦИЯМ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

На начальном этапе обучения учебники и пособия предлагают в качестве языкового и речевого материала речевые образы, которые характерны для литературного языка. Главным считается обучение системе языка и говорению, все думают, что студенты-иностранцы, научившись говорить, смогут общаться с носителями языка, эффективно используя русский язык в реальных ситуациях общения. В учебной обстановке очень трудно овладеть навыками реального общения, потому что студенты-иностранцы усваивают эти навыки не в процессе естественной речевой деятельности, а соединяя свой опыт общения на родном языке с навыками общения на русском языке и в очень сжатые сроки.

Начиная изучать русский язык, студенты-иностранцы хотят, чтобы они понимали носителей русского языка и носители русского языка понимали их. Изучив лексико-грамматический и речевой материал учебника, студенты-иностранцы осознают, что в разговоре с носителями языка они почти ничего не понимают, им не хватает знаний для свободного общения в магазине, на улице.

Студенты-иностранцы прекрасно отвечавшие на вопросы на уроке, участвующие в диалогах, имитирующих общение, невольно теряются, когда за стенами класса люди обращаются непосредственно к ним с вопросами, похожими на только что выученные.

В реальных речевых ситуациях «живая речь» для них далека и труднодостижима, в естественном общении студенты-иностранцы не опознают знакомую лексику.

Вся трудность общения речи и заключается в поисках путей обеспечения условий, которые максимально приближены к условиям реальной речи.

Для того чтобы студенты-иностранцы могли понимать разговорную речь, лучше ориентироваться в незнакомой среде, нужно знакомить их с элементами разговорной речи, которые реально существуют в жизни.

Нужен полный речевой и точный учёт условий функционирования тех или иных языковых единиц в речи, чтобы обеспечить адекватный уровень их автоматизации в учебном процессе.

Разговорная речь не совпадает по объёму понятия и содержанию с устной речью. Устная речь – это устная форма выражения речи, функционирующая в разных стилевых разновидностях.

Разговорная речь – это проявление языковой системы в узкой, бытовой сфере общения. Функциональная направленность в устно-разговорной разновидности разветвлена – это семейные, и обиходно-бытовые, и служебные, и магазинные, и «уличные» разговоры, и непринуждённая беседа двух или более участников в форме диалога или полилога.

Разговорная речь может выражаться как в устной, так и в письменной форме.

Устная речь не может строиться на обдуманном выборе языковых средств. Разговорная речь характеризуется определёнными готовыми конструкциями.

Разговорная речь характеризуется определённым автоматизмом, в ней большую роль играют речевой опыт, говорящего и ситуация. Спонтанность, непринуждённость – это свойства устной речи.

Автоматизированный характер устно-разговорной речи предполагает насыщенность её разного рода штампами и клише, повторяющимися по мере повторения типичной ситуации.

Разговорная речь очень богата различными средствами субъективно-модального выражения и студентам-иностранцам очень трудно бывает усвоить эти разнообразные средства.

Для синтаксических построений разговорной речи характерны эллиптичность, обрывистость речи, преобладание сочинения над подчинением.

В живой речи люди часто повторяют одинаковые высказывания, но эти высказывания являются для говорящего каждый раз психологически новыми. Человек не считает их повторением уже сказанного, он анализирует обстановку, формирует мысль и произносит высказывание.

Неважно, что полученная фраза уже звучала: для говорящего она новая.

Повторы – вид зависимости между репликами, связанными по форме, когда вторая часть частично или полностью повторяет первую, ничего в ней не восполняя, а выражая различные реакции на то, что сказано.

Повторение слова, несущего акцент, является основной формой утверждения высказанной в вопросе мысли. Повторы при утверждении могут сопровождаться словами *да, нет*.

а) Повторы при утвердительном ответе на вопрос общего характера без вопросительного слова:

– Ты поздно вернёшься?

– Да, поздно.

в) Повторы-переспросы отличается от повторения вопроса собеседником и от повтора-реакции.

С повторами-переспросами студентов-иностранцев лучше познакомить, когда переспрос является следствием непонимания.

а) – Когда вы уезжаете?

– Завтра.

– Когда?

б) – Кто говорит?

– Антон.

– Кто?

в) – Какое сегодня число?

– Какое число? Двадцатое.

г) – Пойдём играть в футбол.

– В футбол? Но на улице холодно.

Позднее можно познакомить студентов-иностранцев с конструкциями, когда повтор, имея вопросительную форму, является не вопросом к собеседнику, а выражением различных реакций на услышанное, которые выражают *удивление, недовольство*.

А я остановился на любви. Любви?

Повторение-вопрос передаёт недоумение, удивление, несогласие. В качестве ответной реплики, выражающей удивление, широко используется повтор той части высказывания собеседника, которая как раз и вызывает *удивление* или *недовольство*.

Удивление

1. – Нина, ты знаешь, Таня защитила диплом на «отлично»!

– *Защитила диплом на «отлично»?* Вот молодец! Ведь ей так трудно было в последнее время.

2. – Антон! Как мне *доехать до стадиона «Динамо»?*

– Как? Ты не знаешь, как *доехать до стадиона «Динамо»?* А ещё минчанин.

3. – Друзья, поздравьте меня: *я выиграл машину.*

– Ты *выиграл машину?*

Недовольство

1. – Неужели вы *не можете убирать* за собой каждый день?

– Мы же и так стараемся убирать за собой каждый день.

– Где же вы *убираете* за собой каждый день? Везде грязно.

Очень трудны для понимания студентов-иностранцев реплики, в которых вторая часть реплики строится на лексическом повторении части первой реплики.

– *Вы уже закончили читать?*

– *Закончил, как же.*

Трудность заключается в том, что утвердительное сообщение означает отрицательный ответ (не закончил, не смог закончить).

Очень часто обязательным компонентом такого рода конструкций с повторами являются частицы, которые выражают различные модальные значения:

а) – Посмотрите, плохо получилось!

– Вот так *плохо!* (т.е. хорошо)

б) – Друзей я встретил.

– Ну и встретил (т.е. плохо встретил)

– Ты *сам* это сделал?

– Где там сам! (не сам, сам не мог сделать).

Преподаватели постоянно должны обращать внимание на то, что малейшее изменение состава реплик или словорасположения в них меняет смысл реплик.

1) – Ты, видно, всё сделал?

– Сделать, то сделал.

2) – Ты видно, всё сделал?

– Да что там сделал.

3) – Ты видно, всё сделал?

– Какое там сделал?

Если при повторении используется усилительная частица *так*, то выражается сильная степень качества.

1) – Ну, как экзамен?

– Экзамен как экзамен. (Предмет обычный, ничего особенно не представляет)

2) – Ну, как экзамен?

– Экзамен так экзамен!

– Вот экзамен так экзамен (настоящий, основательный, долго помнить будешь).

Для разговорной речи характерно диалогическое единство, в котором вторая часть лексики и синтаксически ограничена повторением одного и того же слова: Он сам виноват в этом. Что верно, то верно.

Лексически эта конструкция ограничена словами одного ряда: *что правда, то правда, что хорошо, то хорошо, что так, то так.*

Разговорная речь характеризуется несвободным наполнением конструкций и замкнутостью своих структурных форм. В методике обучения иностранцев русскому языку нужно выделять синтаксические штампы разговорной речи и знакомить с ними студентов-иностранцев путём строгого отбора и анализа.

Специфичны для разговорной речи предложения с некоторыми вопросительными частицами и вводными словами: *неужели, разве, правда, да, а.* *Например: Неужели ты не смотрел этот фильм? Разве вы не пойдёте с нами в кино? Это ведь не первая его пьеса. Разве? А я и не знал.*

Скрытое отрицание чего-либо с помощью риторического вопроса. *Например: Разве ему поможешь?! Разве это забудешь?! Разве ей объяснишь?! Вы выходите? Да?*

Реплики, которые начинаются с *а*, выражают приветствие, удовольствие, радость при встрече. *Например: А, Иван Антонович! Здорово, друг. Работа над специфическими синтаксическими конструкциями требует предварительной подготовительной работы, потому что студенты-иностранцы будут бессильны понять реплики, используемые в живой речи.*

В различных ситуациях разговорные реплики выражают разные чувства: догадку, удивление, досаду, гнев, угрозу, ужас, боль. *Например:* А-аа! Так это вчера у нас были? А-аа! Вы ещё не обедали. А! Вы мне не верите! А-аа! Больно, больно! А-аа! Что я сделал.

Реплики, выражающие побуждение к ответу или к действию.

Например: Так я налью, а? С лимончиком, а.

Правда

1. Я слышал, вы уезжаете. Правда? (Вопрос требует подтверждения)
 2. Она и правда уезжает? (верно, действительно)
 3. Она ведь уезжает, правда, ненадолго. (хотя)
 4. Ей не дадут главную роль. Правда?
- Не может быть.
5. Правда? Вот обида-то! (удивление)
 6. Правда? Это справедливо! (радость)

Предлог с частицей вот

Помогают дать оценку, выразить несогласие, удивление, пренебрежение, итог, вывод. *Например:* *Вот* ваша книга! *Вот* вы и дома! *Вот* посмотри: это твоя книга! *Вот* новость! *Вот* так непогода! *Вот* как! Нет дома! (удивление). Не поеду, *вот* ещё (несогласие).

На начальном этапе обучения из различных стилей разговорно-обиходной речи предпочтение отдаётся нейтрально-вежливой разновидности.

Но некоторые слова, имеющие фамильярный оттенок, могут найти отражение в учебном диалоге.

Слова *зря*, *чепуха*, *ерунда*, *ладно* используются в разговоре между близко знакомыми людьми. *Например:* Вы опять не поели! Ну, да *ладно*, как-нибудь поем. Вы не купили книгу. *А зря*. Ну, *ладно*, не буду больше настаивать.

Нужно знакомить студентов-иностранцев с разговорными значениями некоторых широкоупотребительных слов: *страшно*, *ужасно*, так, *такой* в значении *очень*. *Например:* Я *страшно* боюсь! *Ужасно* обидно! Я *так* устал! Почему ты *такой* невесёлый.

В разговорной речи предложения со словом «значит» используются как синоним к вводному слову *следовательно*, а из сказанного делается вывод, подводятся итоги. *Например:* Уже поздно. Значит, она не придёт.

Предложения с вопросительными частицами *да* или *ну*.

Да, поеду! Вы опоздали, да? Да! Вы читали эту книгу. Да нет у меня этой книги! Да возьми ты у него эту книгу! Да ну-у! Уже приехал? Ну и погода. Ну, давай отдохнём! Ну, как отдыхали?

Строгие нормы построения и чёткое структурное оформление имеют и другие характерные для разговорной речи конструкции. Для разговорной речи характерны безглагольные конструкции.

Не всегда понятны иностранцам некоторые безглагольные конструкции, которые не содержат названия самого действия, а только называют признаки, которым это действие должно удовлетворять: *Воды!* *Тише!* *Спокойно!* *Вперёд!*

Значение таких конструкций раскрывается по лексическому значению обстоятельственных слов, по интонации и по конкретной ситуации.

Особое значение должно придано интонации, имеющей в этом случае императивный оттенок.

Диалоги, включающие конструкции разговорной речи, выражают приглашение, предложения сделать что-либо вместе. *Давайте пойдём* (императив, 1-е л.мн.ч.), *давайте неть* – глагол употребляется с инфинитивом глагола несовершенного вида и с формой 1-го лица мн. числа будущего времени глагола совершенного вида. *Например:* 1) Давайте споём. Давайте фотографировать самое интересное. – Давайте. 2. Пойдёмте завтра в музей. Пойдёмте, это интересно. 3. Давайте сходим в кино! Давайте. 4. Давайте играть в футбол! Давайте.

При обучении разговорному русскому языку, при обучении умению вести диалоги в учебной обстановке огромную роль играет умелое создание общности тем, ситуаций, опыта, позволяющих вести диалог в рамках, приближающих его к живому и естественному разговору с собеседником.

Литература

1. Земская, Е.А. О понятии разговорная речь / Е.А. Земская. Саратов, 1970.
2. Земская, Е.А. Русская разговорная речь лингвистический анализ и проблемы обучения / Е.А. Земская. М., 1979.
3. Григорьева, В.П. Практика устной речи / В.П. Григорьева. М. : Просвещение, 1969.
4. Битехтина, Г.А. 26 уроков по развитию речи / Г.А. Битехтина. М. : Русский язык, 1975.

*Т.И. Самуйлова, Н.В. Ратынская
Республика Беларусь, г. Минск
Белорусский государственный
медицинский университет*

РОЛЬ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ КАФЕДРЫ БЕЛОРУССКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ БГМУ В УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ

В течение последних пяти лет воспитательная работа кафедры планируется на основании Программы воспитательной работы учреждения образования «Белорусский государственный медицинский университет» до 2015 года. Осуществляя учебную и воспитательную деятельность, преподаватели стремятся к формированию у учащихся ключевых компетенций, направленных на успешную интеграцию личности в социум. За сорокалетний период деятельности кафедрой накоплен положительный опыт воспитания обучающихся по основным шести направлениям:

- гражданско-патриотическое воспитание;
- развитие интеллектуальных возможностей студентов, профессиональной деятельности и трудовой культуры;
- совершенствование нравственной и правовой культуры;

- развитие коммуникативной культуры и творческих способностей;
- формирование здорового образа жизни;
- развитие культуры быта и досуга.

Формируя гражданские компетенции студентов, преподаватели делают упор на мировоззренческую подготовку и ценностное отношение обучаемых к собственной жизни и жизни других людей, на показ роли человека в развитии общества и миссии врача в выполнении этой роли; стремятся донести до учащихся нормы отношения выдающихся деятелей прошлого и настоящего к окружающему миру, их взгляды, убеждения, идеалы, что оказывает позитивное воздействие как на белорусских, так и на иностранных студентов. Курс «Беларуская мова: прафесійная лексіка», включивший в себя информацию об исторических условиях возникновения и формирования белорусского языка, о его корнях, о культуре белорусского народа, о выдающихся белорусских ученых и литераторах, об истории становления медицинской терминологии в Беларуси, о современном белорусском литературном языке и профессиональной лексике способствует формированию обществоведческой культуры личности белорусских студентов, воспитанию у них патриотических чувств. Успешному развитию профессиональной, интеллектуальной и гражданской зрелости, трудовой и коммуникативной культуры, воспитанию патриотизма способствовала проведенная кафедрой научно-практическая конференция: “Скарына і яго паслядоўнікі ў справе кнігадрукавання і пашырэння асветы”, организуемые раз в два года Республиканские студенческие чтения “Диалог языков и культур”, в которых принимают участие и белорусские, и иностранные студенты. Подготовкой докладов руководят преподаватели кафедры. Также формированию чувства патриотизма способствуют встречи с выдающимися людьми наших дней, например, литературно-музыкальные встречи с поэтом, песенником-бардом Э.Акулиным, с белорусским писателем, поэтом и драматургом А. Зэковым, с главным маммологом РБ Л.А. Путырским, творческая встреча («Запаліць новую зорку») белорусских студентов, которые занимаются литературной деятельностью, с заместителем редактора журнала “Маладосць” В. Ковалевым и поэтессой Викой Тренас, встреча с белорусскими писателями Л. Рублевской и Р. Боровиковой и главным редактором журнала «Маладосць» С.Денисовой, встреча с представителями холдинга «ЛіМ», приуроченная ко Дню книги, литературная встреча «Жывая размова пра Я. Коласа» к 130-летию со дня рождения народного поэта, семинар, посвященный жизни и творчеству Сергея Граховского. В текущем учебном году в рамках организации предвыборной компании планируется провести кураторские часы «Правовая культура – особая форма социального взаимодействия личности» с белорусскими студентами, а также информировать о предвыборной кампании иностранных студентов. Ежегодно в курируемых группах проводятся информационные часы о правах и обязанностях студентов в университете, общежитии и в стране пребывания.

Большую роль в воспитании играет искусство. Преподаватели кафедры организовали ряд просмотров спектаклей, имеющих патриотическую и

гражданскую направленность, а также воспитывающих высокую нравственность. Белорусские студенты стали завсегдатаями театра “Зніч”. Спектакли этого театра “У краіне светлай”, “Выгнанне ў рай”, “Нобіль – барвяны ўладар”, “Не праклінай, што я люблю”, “Пачакай, сонца”, “Пяюць начлежнікі”; в рамках проекта “Час і Постаці” (Белгосфилармония) мероприятия, посвященные 100-летию М. Танка и 190-летию В. Сырокомли; спектаклі “Чорная панна Нясвіжа”, “Хам”, ”Паўлінка”, ”Саламея” (театр Я. Купалы) – все это стало предметом обсуждений, дискуссий, семинаров.

Ежегодными являются культурно-этнографические экскурсии белорусских студентов в Полоцк или Гродно, которым предшествует подготовительная беседа и после которых проходит обмен мнениями и впечатлениями.

Мы не вправе говорить об идеологическом воспитании иностранных учащихся, но совершенно очевидно, что гражданская позиция преподавателя, среда, в которую попадают иностранные учащиеся, оказывает влияние на формирование их мировоззрения, поэтому не стоит отрицать, что совместное проведение мероприятий, где находит место гражданская позиция белорусских студентов, личность преподавателя влияют на мировоззрение представителей других стран. Это не только участие в конференциях, экскурсиях, но и в заседаниях клуба «Интернационалист»: «Гимн женщине», посвященное Дню матери, подготовленное белорусскими и иностранными студентами (задачи: воспитание чувства любви, уважения к женщине, к Родине, знакомство с лирическими и музыкальными произведениями на заданную тему); «Национальный костюм: традиции и современность», «Национальные кухни народов мира. Обряды. Традиции. Общее и различия», в котором белорусские и иностранные студенты проявили инициативу и приняли самое активное участие; «Коляды в славянских странах», которое явилось познавательным, прошло живо и интересно; «Давайте познакомимся», «Новогодняя ярмарка мастеров» (задачи: развитие толерантного отношения к различным культурам, обычаям, традициям, чувства гордости за свою страну, создание условий для творческой реализации личности студентов, формирование коммуникативной и языковой компетенции инофона, развитие устойчивого интереса к изучению русского языка).

Преподаватели кафедры стремятся приобщать и белорусских, и иностранных студентов к общечеловеческим, национально-культурным ценностям, развивать их творческое самовыражение, интерес к духовному наследию и культуре разных народов, формировать толерантное отношение к людям. Встреча с вышеупомянутыми деятелями культуры и искусства, медиками, иереем церкви С. Саровского отцом Олегом предоставили возможность обсуждения проблем духовно-нравственного становления и позитивной социализации молодых людей.

В ходе учебного процесса формированию нравственной культуры личности учащихся способствовали вопросы медицинской и общечеловеческой этики, культуры речи. Основной дисциплиной преподавания на кафедре является русский язык как иностранный. Учебные пособия кафедры позволяют

изучать языковые категории через освоение социокультурных категорий. Так учебное пособие «Русский язык будущему врачу» содержит пять основных разделов: «Изучаем язык специальности», тексты для изучающего чтения по специальным медицинским дисциплинам, «Будущему врачу», «Читаем и говорим о людях и медицине», «Поговорим, обсудим». Материалы этого пособия призваны обеспечить развитие коммуникативных навыков как в учебно-профессиональной, так и в социально-культурных сферах общения. Пособие содержит тексты: «Каким должен быть врач», «Жизнь дана на добрые дела», «Красота и здоровье», «Заповедь врача», «Не навреди!», «Правильно ли вы питаетесь?» и другие, которые обладают познавательным социокультурным наполнением, обеспечивают создание проблемной ситуации на занятии и позволяют решать проблемы межкультурного взаимодействия, повышают межкультурную коммуникацию.

На кафедре ведётся работа по учебно-методическим пособиям «Языковая подготовка к клинической практике», «Медыцынская і агульначалавечая мараль у беларускай літаратуры», «Русские учёные медики», что предоставляет студентам возможность выразить свои позиции, своё отношение к деятельности врачей, ученых-медиков и их вкладу в развитие медицины. Данные пособия способствуют реализации выхода в активную речь, умению вести дискуссию, участвовать в творческом диалоге. С целью знакомства иностранных студентов и слушателей с правилами поведения и обязанностями во время пребывания в Республике Беларусь, а также с правилами обучения в БГМУ и проживания в общежитиях университета создана учебно-методическая разработка «Живём и учимся в Беларуси».

Все учебные материалы позволяют не только формировать навыки коммуникативного общения, но и довести до сведения учащихся правовые и нравственные нормы поведения, профессиональную и общечеловеческую этику, развить толерантность в межличностных отношениях, уважение к культуре другого народа. Учебный процесс направлен на формирование и развитие у иностранных учащихся умений достигать коммуникативных целей в реальных ситуациях учебного, социального, профессионального общения, что способствует формированию социальной компетентности, а также успешной адаптации в новой лингвокультурной среде иностранных учащихся.

Каждый год проводятся мероприятия, которые знакомят иностранных студентов с современной жизнью и традициями белорусского народа, его культурой. Это посещение Национальной библиотеки, Национального художественного и Исторического музеев, Белорусского государственного музея архитектуры и быта в д. Озерцо, участие в масленичных мероприятиях в парке им. Горького и в Ботаническом саду, автобусная и пешеходные экскурсии по Минску, экскурсии в Несвиж и Гродно, в Мирский замок. Как и большинство других, эти мероприятия позволяют разносторонне решать комплекс воспитательных задач: они знакомят с историческим прошлым и настоящим Беларуси; развивают интерес к жизни белорусского народа и его традициям; приобщают к его духовности; формируют гуманистические качества; воспитывают уважение к стране пребывания; воспитывают

экологическую культуру. Одновременно участники экскурсии наслаждаются прелестями природы, воспитывается дружба, укрепляется здоровье. Все экскурсии вызывают положительные эмоции, оставляют приятные впечатления.

Посещение Музея истории Великой Отечественной войны, праздничных городских мероприятий, посвященных Дню Победы, просмотры фильмов «Брестская крепость», «Мы из будущего», «Баллада о солдате», «А зори здесь тихие» и других проходят с предварительной языковой и информационной подготовкой и с последующими беседами, что вызывает большой интерес к истории Великой Отечественной войны. Подобные мероприятия открывают новую страницу жизни белорусского народа, приобщают к белорусской истории и формируют отношение к ней, регулируют отношения между людьми, к общечеловеческим нравственным ценностям, которые являются интернациональными, здесь создаются условия для проявления искренности и открытости учащихся в реальных жизненных ситуациях. В этом учебном году в рамках республиканской патриотической акции «Я грамадзянін Беларусі» кафедрой запланировано проведение конкурсов военной песни, стихов о войне, в том числе написанных самими учащимися, рисунков, эссе. Предполагается привлечь к этой работе и белорусских, и иностранных студентов. Эти и другие мероприятия будут проводиться в течение учебного года как подготовительные к завершающему этапу – заседанию клуба «Интернационалист» «Великая Победа в нашей памяти живёт». В рамках празднования 70-летия победы советского народа в Великой Отечественной войне запланирована экскурсия с иностранными студентами на «Линию Сталина».

Культпоходы в театры, в музеи, на выставки, различные экскурсии способствуют и нравственному, и культурному, и духовному воспитанию личности, расширяют ее кругозор, определяют гражданскую позицию белорусских людей, вызывая тем самым уважительное отношение к ним, к белорусской культуре, развивают интерес к новым сферам знаний. Ежегодно иностранными студентами посещаются Большой театр оперы и балета, музыкальный театр, концерты Государственного ансамбля танца Беларуси. Наши иностранные студенты уже знакомы с творчеством вокальных групп «Чистый голос», «Беларусы», «Бяседа». Все просмотры сопровождались предварительной подготовительной беседой и последующим обсуждением.

С целью формирования культуры интеллектуального развития и совершенствования личности студентов преподаватели оказывают помощь иностранным и белорусским студентам в выборе тем и подготовке докладов для участия в республиканских, университетских, научно-практических конференциях, в ежегодном межвузовском конкурсе ораторского искусства «Златоуст». Кафедрой проводятся внутривузовские олимпиады по русскому языку для иностранных студентов, по итогам которых определяются участники республиканских олимпиад, проходящих на базе БГУ. Кроме этого, наши иностранные студенты принимают участие в выставках творческих работ, где представляются рисунки, плакаты, поделки. Каждое участие отмечается наградами и призовыми местами студентов БГУ. Под руководством

преподавателей иностранные и белорусские студенты участвуют во всемирных лингвокультурологических конкурсах.

Преподаватели привлекли иностранных студентов к участию в проекте «Международные межвузовские студенческие «Сезоны – 2012». В рамках проекта состоялся вечер «Культура Ирана» (научные доклады, командная интеллектуальная игра, исполнение музыкальных произведений). Участники: Центр ирановедения БГУ, преподаватели кафедры белорусского и русского языков и студенты БГМУ, БГЭУ, ИПП. Мероприятия такого типа позволяют определить круг реальных учебных возможностей студентов, ближайшие зоны их развития; создать условия их продвижения в интеллектуальном развитии; формировать культуру профессиональной деятельности; развивать трудовую и коммуникативную культуру; учат жить и учиться в новых условиях. Среди иностранных студентов 1 курса проводится конкурс «Визитка первокурсника», где учащиеся проявляют свои творческие способности, умение самовыражаться, способность к эффективной жизнедеятельности в новых условиях, умение жить и трудиться в коллективе.

Указанные выше формы внеаудиторной работы отличаются высоким темпом развития внутриколлективных процессов, ростом межличностного взаимодействия, что позволяет получить хороший результат педагогического влияния. Здесь студенты учатся сотрудничеству с другими людьми, получают возможность выражения своих интересов, видят в объединении с другими средство самоутверждения, самоопределения себя как личности в новых условиях жизни. А также, что очень важно, осуществляется интернациональное воспитание, развивается уважительное отношение друг к другу, к стране проживания и ее народу.

В целях формирования способностей иностранных учащихся к самостоятельному усвоению учебного материала в учебный процесс включались формы и методы обучения, направленные на развитие субъективности учащихся: задания на развитие творческого мышления, инициативы, коммуникативных навыков, необходимых для выстраивания социальных и профессиональных контактов; формирование умений выделять главные, ключевые понятия и закономерности; технологии, направленные на формирование способности к сотрудничеству, участию в дискуссиях.

Преподаватели кафедры проходят встречи с выпускниками нашего университета, на которых обсуждаются проблемы постдипломного образования, вопросы экспорта образовательных услуг, перспективы профессионального роста и другие.

В кураторских группах проводятся беседы о рациональном использовании времени, о формах эффективной подготовки к занятиям и экзаменам, круглый стол «Планирование и самоорганизация».

Преподаватели стремятся помочь учащимся в осознании значимости психического и физического здоровья для настоящего и будущего самоутверждения. Проводится работа по формированию собственного отношения учащихся к проблеме сохранения и защиты своего здоровья; оказанию психологической поддержки в адаптационный период; организации

внеаудиторных мероприятий, формирующих позитивное отношение к занятиям физкультурой и спортом, походы выходного дня в парки города, прогулки по городу, посещение зоопарка и Ботанического сада, Лошицкого усадебно-паркового комплекса, лыжные прогулки и катание на коньках, занятия настольным теннисом в общежитии № 10. В группах проводятся антитабачные мероприятия (беседы, просмотры видеороликов, чтение докладов), круглые столы и кураторские часы ко Всемирному дню борьбы со СПИДом. С целью профилактики заболеваний – беседы «Как одеваться в холодное время года», «Сессия и стресс», «Профилактика инфекций, передающихся половым путем», «Виды химической зависимости и её последствия», «Уроки здоровья», «Активный образ жизни и питание», «Здоровый образ жизни», о важности защиты окружающей среды и непосредственной связи этих мероприятий со здоровьем человека, о важности соблюдения санитарно-гигиенических норм, поддержании порядка и рациональной организации жилого пространства.

Немаловажная работа осуществляется с целью эстетического воспитания студентов, воспитания культуры их быта и досуга, как аспекта культуры личности, которое определяет интеллигентность человека. Преподаватели стремятся развивать у студентов потребность в эстетическом образовании, формировать нравственно-эстетическое отношение к будущей профессии. В связи с этим проводятся различные формы внеаудиторной работы с богатым культурологическим, эстетическим и художественным содержанием, которые способствуют формированию эстетической культуры учащихся в отношении к искусству, природе, белорусской и мировой культуре; развивают и помогают реализовать творческий потенциал учащихся; формируют культуру общения, помогают правильно организовать быт, свободное время. Этому способствует ряд указанных выше мероприятий, а также подготовка и проведение концертов в рамках Фестиваля творчества первокурсников, организация музыкальных вечеров в общежитиях, концертов инструментальной музыки, исполнителями на которых являются наши студенты, подготовка и проведение круглого стола в кураторских группах «Вместе встретим Новый год» (просмотр презентаций, рассказы студентов, конкурсы, выступления, стихи, песни). Наши белорусские и иностранные студенты принимают участие в межвузовских и республиканских конкурсах творчества. Например, в республиканском фестивале «F.ART.by», в Межвузовском фестивале национальных культур. Организации культурного досуга способствуют также походы в цирк, в музеи, на выставки, участие в городских массовых гуляниях, связанных с празднованием знаменательных дат.

Таким образом, аудиторная воспитательная работа и внеаудиторные формы работы кафедры способствуют обеспечению полноценного образования белорусских и иностранных учащихся; помогают легче преодолеть период адаптации белорусским студентам 1 курса и иностранным студентам; позволяют раскрыть творческий потенциал студентов, повысить их общий культурный уровень; воспитывают социальную активность; являются стимулом к самообразованию, самовоспитанию; создают мотивацию овладения языком у иностранных учащихся; способствуют формированию мировоззрения,

гражданской позиции и патриотических чувств белорусских студентов, профессионально-трудовых компетенций, культуры быта и досуга, созданию благоприятного климата в студенческой среде университета.

С.К. Буховец

*Республика Беларусь, г. Минск
Белорусский государственный
медицинский университет*

УЧЕБНЫЙ ТЕКСТ КАК РЕЗУЛЬТАТ ОСМЫСЛЕНИЯ ВПЕЧАТЛЕНИЙ ОТ ЭКСКУРСИИ (на начальном этапе обучения РКИ)

Работа преподавателя-русиста в иноязычной аудитории призвана служить формированию коммуникативных умений и навыков, лингвистической и социокультурной компетенции учащихся. И эта работа заключается не только в аудиторных, но и во внеаудиторных часах. Синтез аудиторной и внеаудиторной работы способствует повышению эффективности учебного процесса, активизации резервных возможностей иностранных учащихся. Внеаудиторная работа является важной составляющей учебного процесса, осуществляемого на кафедре белорусского и русского языков Белорусского государственного медицинского университета.

Преподаватель русского языка как иностранного проводит учебную, научную, методическую и воспитательную работу. Регулярно осуществляется помощь иностранным учащимся в адаптации к современным условиям жизни, в том числе тематические беседы о здоровом образе жизни, о правилах поведения в группе и в обществе, об ответственности за пропуски занятий, о нравственно-этической культуре студента, о толерантном отношении к культуре и традициям других народов и т.д. Также проводятся различные учебные экскурсии: экскурсии по городу с посещением музеев и выставок, экскурсии в другие города Беларуси (Мир, Несвиж, Брест, Гродно, агротуристический комплекс Коробчицы) и др. Обязательно осуществляется посещение Национальной библиотеки РБ, Белгосфилармонии, Национального академического Большого театра оперы и балета РБ, парка им. Горького, Ботанического сада и т.д.

Общеизвестен тот факт, что именно живое общение и непосредственно пережитые совместные эмоции воздействуют на обучаемого, чья личность ещё подвержена влиянию и становлению. Именно совместные поездки, обсуждение увиденного, накопление позитивных эмоций способствуют быстрейшему выходу иностранцев в речь. Говоря о посещении театров, музеев и выставок, следует отметить, что такое приобщение к культурным ценностям носит специфический характер, т.к. обучаемый не только получает сумму каких-то новых знаний и впечатлений, но и дополняет её личным восприятием, имеющим ассоциативную основу. Учащиеся помнят лучше всего то, что они поняли в собственном контексте, выражая это своими словами. Такое понимание носит долгосрочный характер.

Побывав на экскурсии, посетив музей или выставку, преподаватель РКИ преследует собственные методические цели, т.е. он обязательно должен воспользоваться эмоциями обучаемых и «отрефлексировать» это посещение на занятии вместе с ними. Каким образом? С помощью учебного текста, искусственно созданного и насыщенного изученными лексико-грамматическими конструкциями.

Е.А. Маслыко подчёркивает, что «текст как система речевого продукта носителей изучаемого иностранного языка представляет особую ценность в качестве систематизированного образца функционирования языка в рамках темы, контекста, ситуации, проблемы, сферы и жанра общения, ориентации на определенного адресата, с отражением определенного социального, деятельностного фона, выражением социальной, профессиональной, личностной позиции» [Маслыко и др. Настольная книга преподавателя иностранного языка – Минск, 1998, с.325]. Текст рассматривается в данном случае как зафиксированный в письменной форме продукт речи. Мы выделим текст как модель порождения речевого высказывания и как способ управления учебными действиями учащихся.

Проанализируем подобный искусственно созданный учебный текст, содержащий в себе впечатления от посещения театра, и некоторые задания к нему.

Задание 1. Прочитайте текст и ответьте на вопрос: что передали зрителям артисты балета?

В театре на балете

Вчера было воскресенье. Мы вместе с преподавателем ездили в театр. Мы встретились на остановке около магазина «Титан». Мы подождали троллейбус №32 и доехали на нём до остановки «Театр музыкальной комедии». Потом мы пересели на троллейбус №37 и доехали до Большого театра оперы и балета РБ.

Спектакль, который мы смотрели, назывался «Ромео и Джульетта». Все знают эту печальную историю любви. *К сожалению*, она закончилась трагично. Ромео и Джульетта в финале спектакля погибли. Но их любовь была прекрасна. И музыка, которую мы слушали, тоже была прекрасна. Автор этой музыки – композитор Сергей Прокофьев. Артисты балета очень красиво танцевали. Они передали зрителям характер и чувства своих героев на языке музыки и тела.

После спектакля мы фотографировались в фойе театра. Все студенты сказали, что спектакль им очень понравился.

Когда мы вышли из театра, на улице было очень холодно. Был сильный мороз, - 18° С. Мы замёрзли. Но *всё-таки* мы были рады, что посмотрели этот балет. Приятные *воспоминания* о нём останутся в наших сердцах надолго.

В данном тексте есть небольшой процент новой лексики (выделено курсивом), которую необходимо изучить и перевести: **сесть* / *пересесть* куда? на что? – get in (to); * спектакль = балет, представление, шоу; **к сожалению* – pity (for); regret (for); **погибать* / *погибнуть* – perish; **передавать* / *передать* кому? что? – (deliver; pass, transmit); *мороз – frost; *замерзать / замёрзнуть (freeze; become frozen); **всё-таки* – nevertheless; **оставаться* / *остаться* где? в чём? – (remain, stay); **воспоминание* (-я) – memory, remembrance.

Задание 2. Найдите в тексте изученные грамматические конструкции. Возможные варианты ответов: ездить (куда?) в театр; встретиться (где? около чего?) на остановке около магазина; ждать / подождать (что?) троллейбус №32; доехать (до чего?) до остановки; сесть / пересест (на что?) на троллейбус №37; смотреть (что?) спектакль; знать (что?) печальную историю любви; слушать (что?) музыку; передать (кому? что?) зрителям характер и чувства своих героев и т.д.

Задание 3. Выполните клоуз-тест. Вместо пропусков напишите правильные по смыслу глаголы. Слушателям раздаётся данный текст с пропущенными изученными глаголами. Нельзя пропускать абсолютно все глаголы, т.к. смысл текста может быть нарушен. В данном тексте глаголы, которые следует пропустить, нами подчёркнуты.

Особенность клоуз-теста состоит в том, что успешность его выполнения находится в прямой зависимости от того, насколько быстро учащийся может понять весь текст и восстановить связи между событиями, описанными в тексте. Это в свою очередь определяется тем, как хорошо он владеет лексикой изучаемого языка и в какой степени у него развита языковая догадка.

Задание 4. Ответьте на вопросы, подготовьтесь к пересказу текста. Обратите внимание на количество абзацев (4). Примеры вопросов:

1) Какой день недели был вчера? 2) Куда мы ездили вместе с преподавателем? 3) Где мы встретились? 4) Какой троллейбус мы ждали и куда на нём доехали? 5) На какой троллейбус мы пересели? 6) Как называется спектакль, который мы смотрели? 7) О чем эта история? 8) Как закончилась эта история любви? 9) Кто погиб в финале спектакля? 10) Кто автор музыки? 11) Что передали зрителям артисты балета? 12) Где мы фотографировались после спектакля? 13) Что сказали студенты после балета? 14) Какая погода была на улице? 15) Что останется в наших сердцах надолго?

Задание 5. Подготовьте дома свой собственный текст, опираясь на предложенный образец и соблюдая композицию текста, сохранив 4 смысловых части: 1) дорога до театра; 2) балет «Ромео и Джульетта»; 3) настроение после спектакля; 4) память о балете.

Таким образом, работая на начальном этапе обучения РКИ, целесообразно использовать учебный текст как смысловую опору для самостоятельного построения учащимся высказывания и для участия в речевом общении. Самостоятельно построенные учебные тексты, основанные на личных впечатлениях после посещения экскурсии, играют немаловажную роль в процессе обучения РКИ, т.к. развивают навык говорения и способствуют личностному развитию учащихся.

б) на продвинутом этапе

Н.А. Серёгина

Республика Беларусь, г. Минск

Белорусский государственный

медицинский университет

ОБУЧЕНИЕ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ФАРМАЦИЯ»

Оптимальное соотношение заданий различных типов на занятиях по РКИ должно способствовать формированию коммуникативной, речевой и языковой компетенций. Работа преподавателя РКИ направлена не просто на равномерное распределение упражнений, а на подбор заданий с учетом потребностей обучающихся. Иностранцы студенты, обучающиеся по специальности «Фармация» на русском языке испытывают как непосредственно лингвистические затруднения, так и затруднения, связанные с культурологическими особенностями. Поэтому задания должны отрабатывать грамматические нормы, прорабатывать речевые формы и развивать коммуникативные навыки.

При подготовке к занятию «Растения с антисептическим действием» создаем адаптированный текст и систему притекстовых, предтекстовых и послетекстовых заданий к нему. Следуя общепринятому принципу расположения заданий от простого к сложному, начинаем работу с разъяснения лексики, подбора синонимов, антонимов. Далее от существительных образуем прилагательные, образуем отглагольные существительные, называем от каких глаголов образованы причастия. Потом прорабатываем сложные слова, указываем из каких частей они состоят, определяем разницу в значениях однокоренных слов (*мыть – умыть – промыть – вымыть*). После чтения текста проверяем усвоение изложенной информации вопросам по тексту. Тут следует уделить внимание географическим особенностям произрастания растений. Активизировать работу учащихся помогут вопросы о лекарственных растениях их родины (*Какие лекарственные растения растут у вас на родине? Какими полезными свойствами они обладают? Какие растения, упомянутые в тексте, растут в вашей стране? Какие растения, упомянутые в тексте, не растут в вашей стране?*). Последующие послетекстовые задания совмещают в себе лексическую и грамматическую работу. Грамматический материал отрабатывается на текстовом материале. Изучаемые конструкции предполагают их употребление в речи.

Задание. *Используя союз **ли**, объедините информацию колонок и составьте сложноподчинённые предложения с придаточными дополнительными.*

Образец: – *Нужно спросить у медсестры ...;* – *Больному уже можно вставить?*

→ *Нужно спросить у медсестры, можно ли уже больному вставить.*

Необходимо узнать у врача можно использовать календулу?
Спросите у фармацевта завтра будет работать провизор?
Надо выяснить у больного есть аллергия?
Мы ещё не знаем мы будем готовить лекарства в аптеке?
Друзья часто спрашивают меня трудно выучить латинские названия растений?
Надо узнать у преподавателя завтра начнется практика в Ботаническом саду?
Не знаю я соберу гербарий вовремя?
Спросите...	... завтра состоится экскурсия на аптечный склад?

Задание. *Употребите союз **ли** вместо союза **что**, изменяя порядок слов в придаточном предложении.*

- 1) Студент не знал, что настой настаивается от 30-ти минут до 2-х часов.
- 2) Интересно, что все студенты видели такое лекарственное растение, как ромашка.
- 3) Никто не помнил, что отвар готовят из корней, корневищ и коры.
- 4) Врач не сказал, что не следует полоскать горло спиртовыми настойками.
- 5) Мне было неизвестно, что пряности богаты антибактериальными веществами.
- 6) Больной не знал, что многие лекарственные растения обладают сразу несколькими целебными свойствами.
- 7) Студенты не знали, что клюква и брусника растут в Беларуси.
- 8) Фармацевт опасался, что это лекарство вызовет аллергию.
- 9) Студенты не помнили, чай из ромашки помогает при кишечных инфекциях.
- 10) Следует знать, что сосна крымская выделяет фитонциды.

Задание. *Вставьте, где необходимо, указательное слово **то** в нужном падеже с предлогом или без предлога.*

- 1) Мы надеялись ..., что хорошо сдадим сессию.
- 2) Я с детства мечтал ..., чтобы стать фармацевтом.
- 3) Я уверен ..., что растения – лучшие лекарства.
- 4) Мои родители очень гордятся ..., что я хорошо учусь.
- 5) Врач опасается ..., чтобы новое лекарство не вызвало аллергическую реакцию.

б) Я уверен ..., что провизор должен быть высококвалифицированным специалистом.

7) Фитотерапевты работают ..., чтобы создать эффективные лекарства.

8) Следует отметить ..., что современная медицина широко применяет лекарственные растения.

9) Пациент обеспокоен ..., что на коже появилось раздражение.

Задание. Закончите предложения, употребляя союзы **что** или **чтобы**.

1) Я хочу, ... у меня было много друзей.

2) Студенты знают, ... самая первая аптека в Беларуси открылась в Гродно.

3) Моя семья верит, ... я получу хорошее образование.

4) Фармацевты знают, ... многие растения содержат яды.

5) Студенты хотели бы, ... каникулы были подлиннее.

6) Белорусы знают, ... клюква и брусника – это очень полезные ягоды.

7) Врач уверен, ... это средство продается в аптеке.

8) Нельзя допустить, ... больной занимался самолечением.

9) Необходимо, ... отвар варился на водяной бане 30 минут.

10) Следует отметить, ... бензойная кислота подавляет рост микроорганизмов.

Задание. Замените причастные обороты конструкциями со словом **который**.

1) Спиртовые настойки, разведенные водой, можно применять для полосканий.

2) Корни и корневища, используемые для приготовления отваров, сначала заливают холодной водой.

3) Растения, обладающие антимикробным действием, известны с древних времен.

4) Существует множество трав, оказывающих антисептическое действие.

5) Кедр и сосна выделяют фитонциды, помогающие при лечении туберкулеза.

6) Календула, рекомендуемая врачами при заболеваниях кожи, известна во всем мире.

7) Клюква и брусника содержат бензойную кислоту, подавляющую рост болезнетворных микроорганизмов, растут в Беларуси.

8) Пряности, богатые антибактериальными веществами, часто используются для приготовления еды.

9) Настой ромашки, применяемый для полосканий, помогает в лечении ангины.

Проработав информацию из текста, побуждаем студентов к формированию собственных высказываний. Используем для этого лично-направленные вопросы, проводим работу в парах по составлению диалогов.

Задание. Ответьте на вопросы.

1) Как люди узнали о полезных свойствах растений?

2) Какими лекарственными растениями пользуются у вас в семье? Расскажите об их применении.

3) Перечислите лекарственные растения, употребляемые человеком в пищу.

4) Можно ли употреблять в пищу цветы?

5) Верите ли вы в силу лекарственных растений?

6) Нужен ли в Беларуси рецепт для покупки сухой травы лекарственных растений в аптеке? А в вашей стране?

Задание. Смоделируйте ситуацию: покупатель пришел в аптеку и спрашивает провизора о нужном ему лекарстве. Помните об общепринятых формах этикета: здравствуйте, пожалуйста, спасибо, до свидания и др.

	Жалобы покупателя	Провизор
1.	зуд, покраснение кожи.	...
2.	боль в горле, насморк	...
3.	сейчас период инфекционных заболеваний, посоветуйте общеукрепляющие средства	...
4.	врач посоветовал принимать отвар ромашки, расскажите, как его приготовить	...

Составьте диалоги на самостоятельно выбранную тему.

При работе с таблицей закрепляем рассмотренный материал посредством сопоставления русских и латинских названий растений (а также с помощью перевода на родной язык), повторяем полезные свойства и применение лекарственных растений.

Задание. Перенесите в тетрадь и заполните таблицу.

Лекарственные растения моей страны

Страна

№	Рисунок	Название растения			Полезные свойства	Применение
		на русском	на латинском	на родном языке		

Построение урока с использованием разнообразных заданий дает возможность проработать лексический и грамматический материал, совершенствовать коммуникативные навыки студентов. При учете культурологических особенностей обучающихся легко заметить повышение мотивации студентов к обучению, снятие психологических барьеров и более успешное овладение речевыми навыками.

Литература

1. Пассов, Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. – М.: Русский язык, 1989. –278 с.

2. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: метод. пособие / А.А. Вербицкий. – М.: Высш. шк., 1991. –207 с.

И.М. Петрачкова
Республика Беларусь, г. Гомель,
Гомельский государственный
медицинский университет

ЯЗЫК ПРЕССЫ КАК БАЗА ФОРМИРОВАНИЯ ТЕКСТОВОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ОРИЕНТИРОВАННОМУ ОБЩЕНИЮ

Тексты традиционно являются наиболее эффективными, востребованными и необходимыми средствами обучения иностранных граждан русскому языку, в том числе и языку профессионального общения. Весь комплекс обучающих профессионально-ориентированных текстов на занятиях РКИ условно распадается на три группы: 1) тексты учебно-научного подстиля; 2) тексты научно-популярного подстиля; 3) тексты художественного стиля, связанные с будущей профессиональной деятельностью.

Одним из наиболее эффективных средств изучения русского языка иностранцами является язык прессы, который обладает огромными возможностями как в плане расширения лексикона и усвоения общеупотребительных слов, так и в аспекте знакомства студентов-медиков с узко специальными научными терминами. Обучение русскому языку занимает особое место в подготовке будущего специалиста, являясь органической частью процесса формирования его профессиональной компетентности. Перед преподавателем-русистом стоит непростая задача. Ведь, несмотря на то, что он должен помочь иностранному студенту в изучении языка его будущей профессии, тем не менее, занятия по РКИ не должны сводиться только лишь к разбору, детальнейшему изучению узко специальных текстов. На наш взгляд, преподавателю-словеснику следует искать такой учебный материал, который наряду с задачей профессиональной подготовки иностранных студентов давал бы возможность также расширять и углублять знания иностранцев в сфере общелитературного языка с его художественно-выразительными средствами, фразеологией, неологизмами, архаизмами, заимствованиями и прочими значимыми составляющими русской речи, объективно существующими в современном языке.

Как нам представляется, весьма интересен в этом плане язык прессы, который обладает огромным потенциалом и оказывает сильнейшее влияние на другие разновидности литературного языка и на общество в целом. В начале XXI века язык периодических изданий становится важным фактором,

влияющим не только на формирование нормы современного русского литературного языка, но и на этническую языковую культуру в целом.

Целью нашего исследования является поиск текстового материала для активизации усвоения иностранными студентами русского языка посредством включения в учебно-методические пособия и разработки оригинальных текстов из современной прессы, связанных непосредственно с медицинской тематикой, а также установление способов подачи студентам-иностранцам газетно-публицистического стиля для развития у них устной речи. Тема здоровья, рассматриваемая современными СМИ, и, безусловно, интересующая иностранных студентов-медиков, на сегодняшний день есть во многих белорусских периодических изданиях, в том числе таких, как газеты «Советская Белоруссия», «Знамя юности», «Медицинский вестник» и пр. Каждая из статей белорусских журналистов (А. Мартинкевич «Ищите себе место под солнцем», «Старость гонится по пятам», «Мороз по коже», «С псориазом лучше идти на компромисс», И. Добрыниной «Как стать умнее», Т. Володиной «До чего дошёл прогресс...», «150 человек на один чих», «В апреле организм требует витаминов», Л.Габасовой «В шаге от близорукости», «Хрусталик любит быстрые решения», Л.Габасовой и Т.Тышкевич «Ловушки большого офиса» и др.) имеет свои строевые лексемы, которые в рамках научно-популярного текста укладываются в определенный словесный ряд.

Множественность и многообразие этих рядов делает словарь современной прессы максимально широким и незамкнутым. Представление газетного текста в иностранной аудитории нуждается также в лингвокультурологическом комментарии, включающем интерпретацию социокультурных концептов и стереотипов. Продуманный, грамотный, обоснованный подход к выбору и подаче занимательных, проблемных, порой энциклопедичных, реальных, а не искусственных обучающих сюжетных или тематических текстов, необходимых в основном на первоначальном этапе обучения языку, позволяет решить многие задачи, которые стоят перед преподавателем РКИ. Именно такой материал обеспечивает повышение познавательной активности студентов, расширяет их коммуникативные возможности, побуждает обучаемых к обсуждению в аудитории рассматриваемых в прессе тем, благоприятно влияет на создание положительной мотивации, дает стимул к самостоятельной работе над языком, способствует решению задач профессиональной языковой подготовки. Многие тексты из СМИ прошли апробацию в группах иностранных студентов 2–3 курсов и на сегодняшний день, являясь базовыми в изучении курса русского языка как иностранного, включены нами в учебно-методические пособия по предмету.

Приведём пример работы над текстом «Ищите себе место под солнцем» для иностранных студентов медицинского университета при разборе языковой темы «Выражение целевых отношений» [Петрачкова 2012: 93 – 97].

Предтекстовые задания

1. Прочитайте незнакомые слова; узнайте их значение; составьте с ними словосочетания или предложения.

Хрупкий – очень ломкий, легко раскалывающийся; *уязвимый* – ранимый, чувствительный; *меланома* – доброкачественная или злокачественная опухоль; *метастазы* – вторичный патологический очаг, возникающий вследствие переноса с током крови или лимфы болезнетворных частиц (опухолевых клеток) из первичного очага болезни; *родинка* – врождённое пятнышко на коже, обычно выпуклое; *критерий* – мера (мерило) оценки, суждения; *неладное* – неблагоприятное, неприятное, не такое, как нужно; *невус* – то же, что родинка; окрашенное (пигментное) пятно на коже; *чужеродный* – посторонний, инородный; *оборот* – обращение денежных средств с целью получения прибыли; *лоббирование* – метод, способ продвижения своих идей, интересов; *сегмент* – часть чего-либо; *атрофический* (от слова *атрофия*) – уменьшение размера органов или тканей, сопровождающееся нарушением или прекращением их функций вследствие дегенерации клеток.

2. От каких прилагательных образованы данные степени сравнения, с помощью каких средств: *первейший, злейший, опаснее, тяжелейший, опаснейший, вероятнее, полезнее, старше, моложе, проще, ужаснее, солиднее.*

3. Запишите, от каких глаголов образованы следующие: а) *причастия*: отказавшись, запущенный, взбесившийся, пропускающий, уязвимый; б) *деепричастия*: исчезая, утверждая, став, думая, считая, сомневаясь, потеряв.

4. Замените глагольные сочетания именными, используя образец:

Образец: читать литературу – чтение литературы.

Родинка потемнела и воспалилась; меланома увеличилась; невус исчез; цвет изменился; нарушить симметрию; лишиться витамина D, появились метастазы; использовать защитный крем; лоббировать интересы; выявить патологию; знать отличия; уровень ультрафиолета уменьшается.

5. Как вы думаете, о чём пойдет речь в статье «Ищите себе место под солнцем»? Прочитайте текст.

Ищите себе место под солнцем

Вот как, скажите разобраться? Одна статья пугает: спрячетесь от солнца, отказавшись от загара, — лишитесь витамина D. И тут все шансы превратиться в хрупкого «стеклянного человечка», однажды упасть — не встать ... из-за перелома. А кроме этого — скачки давления, риск простуды. Но открываем другую статью. Эта похожа на каталог-перечень всех «ужасов последствий загара». Солнечный дерматит и фотостарение. Вероятность получить самый тяжёлый онкологический процесс — меланому. В большинстве случаев такой диагноз становится уделом светлоглазых и светловолосых — самых уязвимых перед ударом солнечных лучей. < ... >

Травмы в течение жизни получает каждый десятый человек. У 15% из них перелом шейки бедра, и в течение года четверть погибнет от различных осложнений. Страховка — «слежка» за уровнем витамина D, который поддерживает усвоение кальция и в целом влияет на крепость костной системы. Где его взять? Первейший помощник — солнце. Искусственное в солярии и натуральное — пляжное. Но как быть с риском меланомы? Ведь каждый год от «злейшего из самых злых» рака погибает до 37 тысяч человек в мире. «У нас количество таких больных за последние 10 лет выросло в два раза. В прошлом

году зарегистрировано 634 случая меланомы, — комментирует ситуацию доцент кафедры дерматовенерологии БелМАПО Николай Папий. — При этом 47% пациентов имеют уже запущенную стадию. Их шансы на жизнь? От 4-х месяцев до максимум 2-х лет». < ... > Заметили неладное — бегом к врачу. Нередко бывает так. Темнеет родинка, растёт — страх и ужас. Уменьшается и бледнеет, почти исчезая, — человек облегчённо вздыхает. Дескать, и слава богу. Но это и становится роковой ошибкой. Такая ситуация намного опаснее, нежели когда пятнышко увеличивается и «набирает цвет». Якобы исчезновение — явный признак: меланома погрузилась внутрь. Это значит, через 4 — 6 месяцев организм поразит множество метастаз. Если меланома «упала» вглубь на 3 мм, при этом заметно увеличились лимфоузлы, прогноз медиков, увы, неоптимистичный. < ... > Вот, что должно вызвать беспокойство: потемнение родинки; её воспаление; увеличение; исчезновение; изменение цвета; нарушение симметрии; неровные, рваные края. < ... >

Отдельное внимание — пожилым людям. У них кожа заметно истончена. А так как витамин D образуется в шиповатом слое эпидермиса, который в солидном возрасте совсем слабый из-за атрофических процессов, загорать на солнце не имеет смысла в принципе. Жизненно важный витамин посредством ультрафиолета просто не будет вырабатываться. Восполнять его запас можно только посредством продуктов питания.

Будьте осторожны! Ведь после 67 лет вероятность иммунологической защиты от рака снижается в 127 (!) раз. Поэтому, как только пробилась первая яркая лучи, обязательно используйте защитный крем [полный текст статьи см.: Мартинкевич 2012: 12].

Послетекстовые задания

6. Ответьте на вопросы к тексту статьи:

1. Скажите, в чём польза пребывания на солнце? Каковы отрицательные стороны загара? 2. Сколько человек в мире каждый год погибает от «злейшего из самых злых» рака – меланомы? Какова статистика в этом отношении по Республике Беларусь? 3. Как выявить патологию данного заболевания? Что должно вызвать беспокойство? 4. Каким образом в организм поступает витамин D? Какой путь более безопасный? 5. Почему особенно не полезен загар пожилым людям? 6. Как защитить организм от ультрафиолетовых лучей?

7. Напишите предложения, используйте целевые конструкции *ради, в целях, деепричастный оборот, с целью, в интересах, в защиту, во избежание, для + Р. п.*

1. ... меланомы лучше не проводить много времени на солнце и отказаться от загара. 2. ... красоты и шоколадного загара многие регулярно посещают солярий. 3. Как получать полезный витамин D, не при этом пациентом онколога? 4. ... выявления патологий на коже начинайте наблюдать за поведением характерных маленьких пятнышек на теле. 5. ... сохранения здоровья при обнаружении потемнения родинки, ее воспаления, увеличения срочно обращайтесь к врачу-онкологу. 6. Студии загара ... увеличения своего годового оборота лоббируют свои интересы. 7. ... загара некоторые статьи пугают: спрячетесь от солнца — лишитесь витамина D, превратитесь в

хрупкого «стеклянного человечка». 8. ... иммунологической защиты от рака, как только пробилась первые яркие лучи, обязательно используйте защитный крем. 9. восполнения жизненно важного витамина D в пожилом возрасте лучше только употреблять необходимые продукты питания и избегать ультрафиолета.

8. Выпишите из текста статьи «Ищите себе место под солнцем» предложения с причинными отношениями (повторение изученного ранее).

Таким образом, обращение к научно-популярным газетным текстам на занятиях РКИ наполняет новым содержанием учебный процесс, позволяет творчески моделировать работу с этим значительным и таким подвижным пластом русского инокультурного текста в иностранной аудитории, в доступной форме дает возможность студентам не только усвоить программный грамматический материал по предмету, но и расширить их лексический запас, повысить уровень как языковой, так и профессиональной подготовки, а также создать на занятии доверительную атмосферу дискуссии, которая способствует возникновению спонтанных свободных высказываний по обсуждаемой проблеме и содействует коммуникативному развитию инофонов.

Литература

1. Мартинкевич, А. Ищите себе место под солнцем / А. Мартинкевич // «Советская Белоруссия», 5 июня 2012 г. – С.12.

2. Петрачкова, И.М. Русский язык как иностранный: учебно-методическое пособие для студентов 2 курса с русским языком обучения / И.М. Петрачкова. – Гомель: ГомГМУ, 2012. – С.93-97.

И.В. Адашкевич

Республика Беларусь, г. Минск

*Белорусский государственный
медицинский университет*

ГЛАГОЛЫ РАЗНОНАПРАВЛЕННОГО ДВИЖЕНИЯ

*Экзотический язык является зеркалом
по отношению к родному языку.*

Б. Уорф

В последнее десятилетие английский язык стал основным языком-посредником при обучении иностранцев русскому языку. Это привело к тому, что обучаемые часто сравнивают структуру русского языка не со структурой своего родного, а со структурой английского языка, что желательно учитывать преподавателю.

Наибольшую сложность для иностранцев, изучающих русский язык, представляют русские глаголы движения, как однонаправленного, так и разнонаправленного. Для того чтобы сформировать у обучаемых прочные лексико-грамматические навыки, преподавателю необходимо самому иметь представление о сходстве и различиях в семантике глаголов движения, сфере их употребления и формообразовании в русском и английском языках.

Актуальность проблемы обучения использованию в речи русских глаголов движения определяется именно тем, что представители разных языковых культур имеют различные представления об окружающем мире вообще и, как следствие, используют различные способы для выражения пространственных отношений в языке. В то же время жизнь человека связана с постоянным перемещением в пространстве, и поэтому мы часто сталкиваемся с необходимостью точно описать движение какого-либо субъекта или объекта. Эти факторы делают особенно значимой проблему обучения иностранцев использованию в речи глаголов движения.

Глаголами движения (определение даётся по «Грамматике современного русского литературного языка» под ред. Н.Ю. Шведовой, М., 1970, ст. 345 - 346.) называются обозначающие перемещение глаголы несовершенного вида, которые образуются от одного корня и группируются в двучленные соотношения, члены которых противопоставлены по значениям кратности/некратности и однонаправленности/неоднонаправленности. Это следующие глаголы: бежать - бегать, везти - возить, вести - водить, гнать - гонять, ехать - ездить, идти - ходить, катить - катать, лезть - лазить, лететь - летать, нести - носить, нестись - носиться, плыть - плавать, ползти - ползать, тащить - таскать.

Первые члены соотношения означают чётко выраженную однонаправленность некратного движения (так называемые однонаправленные глаголы); вторые члены соотношения не обладают значением однонаправленного движения (так называемые глаголы неоднонаправленного движения); кроме того, в них возможно значение кратности. Будучи соотносительны по реальному значению и образованию, глаголы однонаправленного и неоднонаправленного движения не всегда соотносительны с точки зрения частных грамматических значений: вторые имеют частные значения:

- 1) кратности (ходить в гости);
- 2) длительности (ходить по комнате);
- 3) совершение действия не в один приём (ходить на работу);
- 4) способности к совершению действия (ребёнок ходит, то есть «умеет ходить»);
- 5) отличительных черт субъекта (человек ходит, а птица летает);
- б) движения в двух направлениях (он ходит на рынок за фруктами).

Глаголы движения образуют в русском языке особый пласт лексики. Это обусловлено их грамматической и лексической вариативностью. Как и глаголы всех остальных семантических групп, русские глаголы движения могут быть представлены в парном виде, то есть в виде форм совершенного и несовершенного вида («ходить/прийти»; «бежать/прибежать»). Особенность заключается в семантическом разнообразии форм глаголов совершенного вида, что достигается благодаря разнообразию префиксов, участвующих в образовании глагольных форм («ехать» – «приехать», «уехать», «отъехать», «проехать», «заехать», «поехать», «въехать», «выехать», «доехать», «переехать», «объехать» и т.д.)

Сложность перевода русских глаголов движения на английский язык связана, прежде всего, с различием в структуре этих языков. Как известно, русский язык – язык синтетического склада, таким образом, к примеру, для пополнения поля глаголов движения с корнем -лет- достаточно использовать ряд приставок (прилететь, улететь, подлететь, залететь, отлететь), при том что в аналитическом английском языке каждый из полученных префиксальным путем русских глаголов будет передаваться при помощи предлогов в сочетании с глаголом *to fly* либо с использованием глаголов других семантических полей.

Например:

Птица *летит к* окну. The bird *flies toward* the window.

Птица *подлетает к* окну. The bird *flies up* to the window.

Птица *летит от* окна. The bird *flies from* the window.

Птица *отлетает от* окна. The bird *flies away* from the window.

В русском варианте предложений используется глагол несовершенного вида «летит» в настоящем времени, в третьем лице, единственном числе. На английский язык передается глаголом *to fly* в настоящем времени, в третьем лице, в единственном числе с предлогами *to*, *toward*. Данные предлоги указывают на направление движения объекта.

В русском варианте предложений используется глагол совершенного вида «подлетает, отлетает» в настоящем времени, в третьем лице, единственном числе. На английский язык передается глаголом *to fly* в настоящем времени, в третьем лице, в единственном числе с предлогами *up* и *away* в значении приближения к объекту и удаления от него.

Помимо этого глаголы движения в русском языке представляют сложность для говорящих на английском языке из-за того, что формы русских глаголов изменяются в зависимости от времени, отведенного на совершение действия и от частотности его исполнения, выраженного этими глаголами, что, к примеру, в английском языке передается изменением видовременной формы глагола. Проследим на примерах:

Когда ты ходишь обычно в школу? (привычное действие, совершаемое ежедневно) - When do you usually go to school? (форма Present Simple глагола *to go*)

Ты сейчас идёшь в школу? (действие, совершаемое в данный момент) - Are you going to school right now? (форма Present Continuous глагола *to go*)

Когда ты снова пойдёшь в школу? (вопрос предполагает намерение возобновить прерванное привычное действие в будущем) - When are you going to school again? (форма Present Continuous глагола *to go* в сочетании с наречием *again*)

Ты пойдёшь туда ещё раз? (повтор однократно совершенного действия) - Will you go there once more? (форма Future Simple глагола *to go* в сочетании с наречием *once more*)

Таким образом, при сравнении русских глаголов движения с английскими стоит обращать внимание также на частотность и периодичность совершения действия, выраженного данными глаголами, то есть на семантическую составляющую лексической глагольной единицы.

Русские глаголы движения бинарны по своей природе, что подтверждается рядом их функционально-семантических особенностей и непосредственно отражается на переводе русских глаголов движения на английский язык. Функционально-семантические особенности русских глаголов движения наблюдаются и у соответствующих им английских, однако для них не характерны такие четкие, как в русском языке, оппозиции:

1) Оппозиция однонаправленность / неоднаправленность движения: «идти» - глагол однонаправленный, «ходить» – неоднаправленный. В английском языке направленность движения чаще всего не выражается, например, английское предложение “She goes to the cinema” может быть переведено на русский язык и как «Она идет в кино», и как «Она ходит в кино».

2) Независимость/зависимость движения: глагол «идти – ходить» обозначает самостоятельное движение предмета, глагол «вести – водить» обозначает не самостоятельное движение, а движение как результат воздействия другого предмета. Оппозиция независимости / зависимости в семантике глаголов движения также не совпадает в русском и английском языках.

3) Кратность / не кратность движения: не кратный глагол «идти» обозначает действие, совершающееся в один прием; кратный глагол «ходить» обозначает действие, совершающееся не в один прием. Противопоставление кратных и не кратных глаголов движения в английском языке не реализуется вовсе – различие в частотности и периодичности действий заложено в видовременную форму английского глагола.

Русские глаголы движения часто используются в переносных значениях, при этом глагольная пара «идти/ходить» является наиболее частотно употребляемой. Возьмем для примера фразу «идет снег», которая на английский язык передается аналогом “it’s is snowing”, поскольку в английском языке глагол to snow употребляется для обозначения выпадения снега. Аналогичная ситуация в парах «идет дождь/град: it is raining/hailing», «идет фильм: the movie is playing», «время/жизнь/работа идет: time/life/work goes on».

Вышеописанные различия в семантике и употреблении русских и английских глаголов движения позволяют сделать следующий вывод. В процессе преподавания англоязычным иностранцам темы «Глаголы однонаправленного и разнонаправленного движения» необходимо учитывать, что, по словам Эдварда Сепира, "мы расчлняем природу в направлении, подсказанном нашим родным языком. Мы выделяем в мире явлений те или иные категории и типы совсем не потому, что они (эти категории и типы) самоочевидны; напротив, мир предстает перед нами как калейдоскопический поток впечатлений, который должен быть организован нашим сознанием, а это значит в основном - языковой системой, хранящейся в нашем сознании". Именно поэтому важно постоянно акцентировать связь между семантической и грамматической составляющей глагольных лексем, проводя при этом, по возможности параллели со способами выражения аналогичных значений в английском языке.

Литература

1. Брагарник-Станкевич О. С. Перевод глаголов движения с русского языка на английский [Текст] / О. С. Брагарник-Станкевич // Молодой ученый. — 2011. — №4. Т.1. — С. 207-209.
2. «Грамматика современного русского литературного языка» под ред. Н.Ю. Шведовой, М., 1970, ст. 345 - 346.
3. The Oxford English Dictionary
4. Муравьёва Л.С. Глаголы движения в русском языке, М., 1975.
5. Муравьёва Л.С. Глаголы движения в русском языке (для говорящих на английском языке), М., 2001.
6. Уорф Б. Отношение норм поведения и мышления к языку // Зарубежная лингвистика. – т. 1. - М., 1999. – с. 62

С.В. Филюта

*Республика Беларусь, г. Минск
Белорусский государственный
медицинский университет*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАЦИОНАЛЬНОГО КОРПУСА РУССКОГО ЯЗЫКА В ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИКЕ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ

В обучении иностранных учащихся русскому языку на основе корпусных данных бесценным дидактическим средством является Национальный корпус русского языка (НКРЯ). НКРЯ возник относительно недавно, в 2003 г., и на данный момент содержит более 500 млн. словоупотреблений. По своей структуре НКРЯ представляет собой целостную лингвоинформационную систему, компонентами которой выступают следующие подкорпусы: основной подкорпус, синтаксический (глубоко аннотированный) подкорпус, газетный подкорпус, параллельные подкорпусы, подкорпус диалектных текстов, подкорпус поэтических текстов, обучающий подкорпус русского языка, подкорпус устной речи, акцентологический подкорпус, мультимедийный подкорпус, церковнославянский подкорпус [www.ruscorpora.ru]. Следует заметить, что все подкорпусы в рамках НКРЯ, кроме основного, являются специализированными, т.е. имеют узкое назначение. Причем каждый подкорпус характеризуется своим неповторимым набором текстов, не встречающимся в других подкорпусах.

Ресурсы НКРЯ могут быть использованы в обучении иностранцев грамматике, словообразованию, устной речи, аудированию и т. д. В этой статье мы бы хотели подробнее остановиться на использовании корпуса в вопросах, касающихся лексикологии. Корпус может стать отличным консультантом в предоставлении аутентичных примеров лексической сочетаемости слов и разработке на их основе всевозможных упражнений. Задания на поиск лексической сочетаемости будут способствовать обогащению словарного запаса у учащихся, одновременно с этим может совершенствоваться навык правильного падежного управления. Например, с помощью поисковой программы НКРЯ преподаватель может попросить студентов установить, с

какими существительными употребляется глагол «принимать». Корпусные поисковик найдет такие словосочетания, как «принимать лекарства», «принимать пациентов», «принимать решения», «принимать меры», «принимать душ», «принимать участие», «принимать во внимание» и т.д. Большие трудности вызывают у иностранных учащихся паронимы («предоставлять» и «представлять», «слышать» и «слушать», «жестокий» и «жесткий», «безответно» и «безответственно» и др.). Фонетическое подобие слов приводит к их ошибочному употреблению в речи. Задание на поиск в НКРЯ примеров паронимических пар, позволит учащимся дифференцировать паронимы в естественном словесном окружении, не вырывая их из контекста. Например, задав поиск слов «жестокий» и «жесткий», учащиеся получают примеры «жесткий стул, диван, пол, контроль» и «жестокий человек, король, муж, мир, обман». На основе корпусных данных преподаватель может составить подстановочные упражнения для дальнейшего закрепления дифференциации этих лексем. Можно попросить студентов проанализировать корпусные данные и установить семантические различия у однокоренных прилагательных «кровный», «кровяной», «кровавый». Затем можно попросить выписать существительные, с которыми употребляются данные прилагательные. Данное задание будет способствовать совершенствованию не только лингвистической компетенции, но и социокультурной. Изучая результаты поиска, учащиеся встретятся с фразеологизмом «до кровавого пота», идиоматическими словосочетаниями «кровный враг», «кровная вражда», «кровная обида», «кровная месть», «кровные узы», узнают о таком блюде белорусской национальной кухни, как кровавая колбаса. Таким образом, ещё одной отличительной особенностью обучения на основе корпусных данных является системный, многоаспектный характер изучения языка.

В процессе обучения учащиеся сталкиваются с большим количеством слов, при этом одни используются в языке чаще, другие, наоборот, реже, одни характерны для разговорной речи, другие же присущи научному стилю. НКРЯ может помочь учащемуся проверить коммуникативную ценность лексемы. Так, например, предварительно создав в рамках устного подкорпуса пользовательский подкорпус русской живой речи, учащиеся могут проверить частотность глаголов «использовать» и «применять» в речи. Аналогичным способом можно проверять частотность других групп синонимов, например, глаголов «важничать», «кичиться», «зазнаваться»; «есть», «кушать», «трапезничать» и др. Следует отметить большой потенциал параллельного русско-английского подкорпуса НКРЯ в преподавании РКИ, ресурсы данного подкорпуса могут быть полезны для преподавателей, отечественных и иностранных студентов-филологов и переводчиков, англоговорящих учащихся нефилологических специальностей. Параллельный русско-английский подкорпус НКРЯ позволяет подобрать возможные эквиваленты изучаемой лексики в английском языке, проследить ее значения и функции в тех или иных контекстах, найти соответствия тем или иным грамматическим или стилистическим явлениям в двух языках. Иностранные студенты могут

обратиться к данному подкорпусу для поиска перевода терминов по своей специальности, безэквивалентной русской лексики, например, наименований предметов традиционного быта, таких как *валенки, самовар, борщ, квас, сарафан, балалайка*. Можно использовать ресурсы русско-английского параллельного подкорпуса для поиска интернациональных слов с целью анализа их значений в двух языках. В ходе такого задания англоговорящие студенты могут установить, что значения интернациональных слов в русском и английском языках могут не совпадать либо полностью, например, *complexion* (*цвет лица*) – в русском языке *комплексия* означает *телосложение*, *decade* (*десятилетие*) – в русском языке *декада, десять дней*, либо частично, в таких случаях в обоих языках будет совпадать одно из значений, например, русское слово «*аудитория*» будет совпадать с английским «*auditorium*» только в значении «*помещение для проведения лекций*». Кроме того, интернациональные слова могут иметь различные коннотации в двух языках, это хорошо заметно на примере слов «*амбиция*», «*карьера*». Также с помощью параллельного корпуса НКРЯ иностранные учащиеся смогут изучить принципы перевода на русский язык имён собственных и географических названий, полученные знания они могут применить в устной речи, в таких темах общения, как «*моя семья*», «*мой родной город*», «*моя родная страна*». Таким образом, использование НКРЯ в обучении русской лексике заключаются в работе с аутентичным языковым материалом, привнесении элемента творческого исследования и лингвистического открытия в традиционное обучение языку, в возможности осуществления самостоятельной поисковой деятельности, центральной роли учащегося в овладении знаниями.

Литература

1. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс] / НКРЯ. – Режим доступа: <http://www.ruscorpora.ru/>. – Дата доступа: 02.10.2014.

*М.К. Гладышева, Н.Н. Людчик
Республика Беларусь, г. Минск
Белорусский государственный
медицинский университет*

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ НА НАЧАЛЬНОМ И ОСНОВНОМ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ

Овладеть русским языком как средством общения невозможно без знания грамматики языка. Без понимания роли грамматики как основного и решающего фактора изучения такого сложного явления, как русский язык в качестве иностранного, невозможно создание фундамента, на котором может быть основано прочное, осознанное, активное владение русским языком как специфическим способом национального отражения и моделирования реальной действительности. Недостаток внимания к грамматическому аспекту и на начальном, и на продвинутом этапах изучения русского языка как

иностранный ведёт к загрязнению речи учащихся, их многочисленным ошибкам, значительно затрудняет нормальное общение на русском языке. Поэтому работа над грамматическим материалом должна проводиться постоянно, в течение всего периода обучения учащихся. Преимуществом в обучении способствует систематичности и целостности знаний, применению их в условиях обучения и жизни.

В системе русского языка определяющими являются следующие черты: флективный характер всей системы русского языка и сочетание флективных форм изменения слов с предложными формами, сложнейшая видовременная система глагола, специфика словообразовательных связей русского языка, порядок слов и ритмико-интонационное оформление русских предлогов.

Так как цель изучения грамматики в иностранной аудитории – научить учащихся использовать языковые единицы в актах коммуникации, важнейшей задачей является взаимодействие и взаимосвязь языковых и речевых уровней.

Под языковыми грамматическими навыками понимают навыки по образованию отдельных грамматических форм и структур в соответствии с лингвистическими правилами с учётом парадигматических отношений, т.е. вне коммуникации.

Под речевыми грамматическими навыками понимают автоматизированное употребление грамматических явлений в речи, в основе которого лежат стереотипные речевые связи и способность проявления их в разных видах речевой деятельности.

Работа по созданию языковых и речевых грамматических навыков направлена на формирование умения строить неограниченное количество осмысленных и правильно, с точки зрения грамматики, оформленных коммуникативных единиц. Она должна выполняться в определённой последовательности: создание базиса (языковые навыки на основе знаний, полученных вне коммуникации) – создание речевых навыков (автоматизированное употребление языковых единиц) – коммуникативно-речевые умения.

Сознательно-практический метод очень актуален для изучения и преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе, когда закладываются основные механизмы автоматизации процессов употребления определённых языковых единиц в определённых синтаксических условиях.

Осознание нужно главным образом вначале, когда то или иное грамматическое явление впервые вводится для его активного усвоения. Примером может служить введение форм выражения времени и, в частности, даты: Вчера было десятое октября. Это было десятого октября. Для того чтобы учащиеся правильно усвоили употребление этих конструкций, необходимо сообщить им знания, помогающие дифференцировать случаи употребления конструкций с И. и Р. падежами. После достаточного количества тренировочных упражнений, ответов на вопросы разного типа (Какое вчера было число? Когда было собрание?) вырабатывается навык правильного употребления форм и необходимость в анализе и осознании явлений отпадает.

Наличие (отсутствие) работы по созданию языковых навыков – один из тех факторов, которые определяют разницу в подаче грамматического материала на начальном и продвинутом этапах обучения русскому языку как иностранному.

Начальный этап при изучении русского языка как иностранного является во многом определяющим, т.к именно на этом этапе происходит закладка основных механизмов речевой деятельности на иностранном языке. Задача *среднего* этапа – корректировка знаний, полученных на начальном этапе, и увеличение их объема за счёт расширения фактических знаний. *На продвинутом этапе*, с одной стороны, происходит значительное снижение интереса к вопросам грамматики, с другой стороны, ранее полученные знания позволяют обратиться к сложным вопросам грамматики (например, к стилистически обусловленному функционированию отдельных форм и конструкций, типов предложений и др.)

При изучении грамматики необходим учет принципов практической направленности и мотивации обучения.

Начальный этап должен иметь системный характер работы над грамматическим материалом, что заключается в строгом ограничении набора языковых единиц. Здесь следует учитывать следующие факторы:

- употребимость, т.е. частотность;
- стилистическая нейтральность;
- эталонность (например, при изучении средств выражения места целесообразно обратить внимание прежде всего на употребление форм предложного падежа существительных типа *дом, квартира*, а не типа *санаторий, площадь*, отличающихся особенностями при употреблении).
- необходимость ограничения лексического минимума;
- факторы возможной интерференции.

При обучении грамматике на начальном этапе необходимо применять принцип поступательности – введение материала с переходом от простого к сложному. Например, переходные глаголы позволяют строить трёхчленное предложение, которое распространяется затем обстоятельствами: Я купил журнал (где? когда?).

Подачу грамматического материала целесообразно производить на речевых образцах, т.е. на таких предложениях, которые могут использоваться в качестве модели для построения однотипных фраз путём варьирования составляющих их грамматических компонентов и различного лексического наполнения. Например: Я студент. Я работаю в классе. Сегодня 1 октября. Мы занимаемся уже месяц.

Таким образом, на начальном этапе учащиеся получают представление о языковой системе в целом. Знания эти должны быть достаточными для выхода в реальную коммуникацию. Отбор языкового материала согласуется с принципом практической направленности, а введение материала происходит постепенно, на базе речевых образцов, которые являются единицами представления учебного материала.

Продвинутый этап обучения грамматики предполагает иной принцип подхода к организации изучаемого материала и методам его подачи. На этом этапе обучения учитывается степень овладения учащимися теми основами грамматической системы русского языка, которые составляли предмет изучения на начальном этапе. Нередко возникает необходимость активизировать навыки употребления грамматических форм за сравнительно короткий срок, чтобы обеспечить возможность дальнейшего, более углубленного изучения грамматического строя русского языка. С этой точки зрения полезно провести корректировочный курс по грамматике (предложно-падежная система, глаголы движения, совершенный и несовершенный вид глагола, активные и пассивные конструкции и др.)

В дальнейшем курсе грамматики принцип отбора материала связан с изучением наиболее трудных для иностранцев грамматических явлений русского языка, выделенных практикой преподавания русского языка как иностранного. Изменяется и грамматический минимум: вводится больше форм и конструкций, свойственных письменной речи, научному стилю.

Так, при изучении предикативных отношений в русском языке обычно обращают внимание на конструкции пассивного залога типа *дом строится рабочими* и *дом строится*, а также на синтаксические конструкции типа *дом строят*, *дом построили*. Представляет определённые трудности для иностранцев конструкции типа *мне не спится*, *не спалось*, а также *меня не было*, *его ранило*, *ему надо сказать*.

При изучении атрибутивных отношений в русском языке необходимо особое внимание обратить на употребление полной и краткой форм прилагательных и разграничить использование их в качестве определения и в качестве сказуемого в предложении. Например: *маленькие деревянные дома стояли вдоль дороги. Дома были маленькие, деревянные*. Таким образом, предшествующая тема будет неразрывно связана с последующей, и они взаимно дополняют друг друга.

При изучении субъектно-объектных отношений трудности у иностранцев вызывает употребление падежных форм с некоторыми группами глаголов, т.е. необходимо рассмотреть определённые лексико-семантические группы глагола и их употребление. Употребление видовременных форм глагола также вызывает трудности у учащихся. Изучению видов глагола должно предшествовать длительное накопление видовых пар. Например: *осматривать* – *осмотреть*, *выписывать* – *выписать*, *оперировать* – *прооперировать*, *искать* – *найти* и т.д. Изучение глаголов движения должно даваться небольшими дозами, но итоговое обобщение особенностей употребления этих глаголов может быть дано уже на первом году обучения. Например: *идти* – *пойти* – *прийти*, *ехать* – *поехать* – *приехать*, *ехать* – *ездить*, *идти* – *ходить* и т.д.

Если на начальном этапе большое внимание уделяется формам согласования и управления, то на продвинутом этапе при объяснении деепричастий следует включать уже упражнения на соотношение деепричастных оборотов и сложных предложений с разного рода

обстоятельственными придаточными. Нужны упражнения типа: составить предложения, заменив одно из однородных сказуемых деепричастием. Например: *Студенты пообедали и пошли на консультацию. Пообедав, студенты пошли на консультацию.* При изучении причастий большое место должно быть отведено упражнениям на усвоение форм образования и склонения причастий, на закрепление форм согласования, на замену придаточных определительных предложений причастными оборотами и т.д. Например: *Операция, которую сделал опытный хирург, прошла успешно. Операция, сделанная опытным хирургом, прошла успешно.*

Для усвоения грамматического материала используются различные типы упражнений. Эффективны: а) упражнения на создание определённых речевых ситуаций, которые связаны с жизнью и учёбой иностранных учащихся. В упражнениях должен отрабатываться материал, необходимый учащимся для выступлений на семинарах, научных конференциях и т.п.; б) упражнения на наблюдение и анализ готового речевого материала. Следует избегать упражнений, содержащих повествование или монологическую речь. Учебно-речевые упражнения должны быть подготовительной ступенью для перехода к истинно речевым ситуациям, должны обеспечивать практически свободное владение языком как средством общения.

Таким образом, вводя и активизируя изучаемые грамматические формы в речи, не следует забывать общее требование вводить в упражнения речевой материал, необходимый учащимся в их практическом общении на русском языке. Наряду с развитием навыков живой разговорной речи должны выработываться навыки понимания языка научной литературы, на что следует обратить особое внимание на продвинутом этапе обучения.

З.Н.Саханкова

***Республика Беларусь, г. Минск
Белорусский государственный
медицинский университет***

ТРУДНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ОТРИЦАТЕЛЬНЫМ КОНСТРУКЦИЯМ РУССКОГО ЯЗЫКА

Русский язык для иностранных студентов является не только предметом учения, но и средством получения знаний по специальности. Соответственно, цель изучения русского языка иностранными студентами - овладеть основными видами речевой деятельности, необходимыми в области профессионального, делового, бытового и культурного общения.

Насколько важна письменная речь в обучении студентов-иностранцев? На этот вопрос языковеды отвечают по-разному. Одни считают, что она используется крайне редко, другие утверждают обратное.

Мы же, преподаватели русского языка, считаем, что обучение письменной речи важно, т.к. с первых дней занятий студенты-иностранцы сталкиваются с необходимостью письменной фиксации учебного материала.

Письмо помогает студентам совершенствовать навыки и умения в остальных видах речевой деятельности, выполнять задания и закреплять знания в области грамматики.

В русской грамматике можно выделить несколько тем, которые вызывают трудности в процессе изучения языка иностранцами. Одной из таких трудностей является изучение темы: “Выражение отрицания”. Обучение грамматике неродного языка - одно из самых сложных явлений в учебном процессе.

Традиционно в русском языке к грамматическим средствам выражения отрицания в предложении относятся: частица не-, частица ни-, отрицательные наречия и местоимения с префиксами не-, ни-, предикативны нет, нельзя, невозможно, немыслимо; слова не раз, ни разу.

Для иностранных учащихся выражение отрицания маркируется ограниченным набором слов: нет, нельзя, никогда, никто, никуда, ничто. Лексический минимум базового уровня расширяет этот список словами невозможно, нигде.

На 3 курсе мы изучаем отрицательные местоимения никакой, ничей, некого, нечего, частицу *ни* со значением усиления отрицания. Работа над отрицательными местоимениями осложняется тем, что студенту на уроке необходимо активно продемонстрировать функциональную значимость ударения для различных префиксов не- и ни- (некому – никому), а также усвоить орфографическое правило написания местоимений в косвенных падежах в три слова (не к кому - ни к кому), объединенных одним словесным ударением.

К проблемной зоне обучения отрицательным конструкциям относятся предложения с двойным отрицанием, которое является одной из специфических особенностей русского языка: *Врач не имеет права не помочь больному. Нельзя не любить детей. Нельзя не прислушиваться к советам врача.*

Студенты с интересом узнают, что в результате использования двойного отрицания предложения приобретают значения утверждения.

Работая со словами: не раз, ни разу, мы добиваемся того, что студенты могут правильно понимать эти словосочетания: не раз = много, ни разу = никогда. После ряда упражнений студенты начинают понимать, что частица *не* - отрицательная частица, а *ни* – усилительная, что первая – ударная частица, а вторая – безударная, употребляющаяся обычно в предложениях, где уже имеется отрицание с целью усиления последнего, что та и другая частица в местоимениях может писаться и слитно, и раздельно, в зависимости от наличия предлога (некем – не с кем, никем – ни с кем).

Знание звукобуквенных соответствий имеет огромное значение для овладения как чтением, так и письмом. Письмо также используется в качестве средства контроля усвоения знаний и навыков речевой деятельности на всех уровнях обучения.

Как и любому виду речевой деятельности письменной речи следует обучать последовательно, систематически и целенаправленно.

Организованность и развернутость письменной речи могут быть активно сформированы через систему более частых упражнений, реализованных в системе упражнений по развитию навыков письменной речи.

Письменная речь позволяет сохранить языковые знания, служит надежным инструментом мышления, стимулирует у иностранных студентов такие речевые умения и навыки, как говорение, слушание и чтение на русском языке.

*М.Е. Будько, П.В. Сушкевич
Республика Беларусь, г. Минск
Белорусский государственный
медицинский университет*

СПОСОБЫ СЕМАНТИЗАЦИИ ЛЕКСИКИ НА УРОКАХ РКИ

Смещение в сторону коммуникативного подхода в преподавании языка вызвало переоценку роли, которую словарный запас может сыграть в изучении иностранного языка. Коммуникативный подход предполагает, что целью изучения иностранными студентами русского языка является, в первую очередь, возможность полноценного общения. Один из способов улучшить эту возможность – увеличение, расширение словарного запаса учащихся.

Дэвид Уилкинс так охарактеризовал важность изучения лексики: «Без грамматики мало что можно сказать, без лексики нельзя сказать ничего». Казалось бы, изучение необъятного словарного запаса русского языка – это пугающая перспектива для любого иностранца. Но среднестатистический носитель языка использует в повседневной жизни только около пяти тысяч слов. Более того, нашим студентам вовсе не надо уметь воспроизводить каждое слово, которое они учат, некоторые из них достаточно только узнавать. Отбор необходимого для изучения словаря должен базироваться на частоте употребления и потребностях конкретных студентов. Следующий важный шаг после отбора лексики – решить, что студентам надо знать о лексической единице, и какой способ обучения будет наилучшим.

Итак, что студенту надо знать о лексической единице.

- *Что означает слово.* Важно четко и ясно донести до студентов значение слова. Правильность понимания можно проверить, задав необходимые вопросы. В пособиях, выпущенных нашей кафедрой по различным медицинским специальностям («Читаем тексты по анатомии», «Читаем тексты по гистологии», «Знакомимся с анатомией» и т.д.), перед текстами всегда предлагается словарь с необходимыми дефинициями медицинских терминов.

- *Форма слова.* Студенты должны знать, к какой части речи относится слово, чтобы эффективно его использовать. В предтекстовых заданиях предлагается найти в словах общий корень, поставить вопрос к каждому слову, выбрать однокоренные слова из группы слов, подобрать однокоренные слова.

• *Как произносится слово.* Это может быть весьма проблематично, поскольку не всегда есть прямое соответствие между написанием и произношением. Важно также обратить внимание студентов на ударение в слове.

• *Как пишется слово.* Это всегда непросто для иностранных студентов по причинам, о которых уже говорилось. В контролирующих заданиях, проверяющих понимание текста, часто предлагаются задания с пропущенными словами. Студент должен правильно вписать необходимое слово.

• *Нестандартные грамматические формы слова.* Например, единственное число «человек» – множественное число «люди» или слово требует использование определенного предлога («зависеть от»).

• *Коннотации, которые может иметь слово.* Например, прилагательные «традиционный, упорный, экономный» являются нейтральными, в то время как «старомодный, упрямый, жадный» имеют отрицательную коннотацию. Студентам предлагается та коннотация слова, которая, в первую очередь, имеется в виду в тексте.

• *Ситуация, в которой употребляется (не употребляется) слово.* Является ли оно формальным/нейтральным/разговорным? (Например, «общезитие/общага», «клянусь/обещаю»). Используется преимущественно в письменной или в устной речи? Относится ли к устаревшим словам?

• *Как слово связано с другими.* Например, какие у него синонимы и антонимы. Подобные упражнения всегда предлагаются в предтекстовых заданиях, наряду с составлением словосочетаний, подбором зависимых слов.

• *Сочетаемость слова с другими лексическими единицами.* Можно сказать «крепкое здоровье», но не «сильное здоровье»; «мыть посуду», но не «стирать посуду». Важно обращать внимание студентов на такие особенности, чтобы предотвратить ошибки в употреблении таких слов.

• *Значение некоторых аффиксов (приставок и суффиксов).* Например, приставка «при-» в глаголе «приходить» имеет значение приближения.

Какому из вышеперечисленных аспектов следует уделить больше внимания, зависит от самого изучаемого слова и от уровня студентов.

Семантизация – процесс раскрытия значения слова. Выбор способа семантизации в каждом отдельном случае определяется характером слова, этапом обучения и уровнем обученности. В методике существует определенный арсенал средств и способов семантизации, при помощи которых происходит раскрытие значения изучаемых лексических структур и их осмысление.

• *Иллюстрация.* Этот способ подходит для семантизации конкретных слов (собака, дождь, высокий), а также для учащихся-визуалов. В настоящее время для применения этого способа существуют большие технические возможности. Но у него есть свои ограничения, поскольку не все слова можно изобразить.

• *Мимика и жесты.* Можно использовать, например, для объяснения глаголов. Такой способ может быть смешным и поэтому запоминающимся.

• *Синонимы/Антонимы.* Считается, что этот способ не всегда точный, так как полных синонимов и антонимов не существует, и при этом также предполагается знание студентами слов. Преимущества же заключаются в том, что он помогает установить семантические гнезда слов и экономит время на занятии.

• *Дефиниция.* Этот способ дает возможность установить связь между новым словом и словами, изученными ранее. Он также помогает раскрыть смысловую, понятийную природу слова. Но, с другой стороны, дефиниция часто очень громоздка, отнимает значительную часть времени на уроке и требует определенного уровня владения языком.

• *Перевод.* Если преподаватель знает родной язык студента, тогда этот способ может быть быстрым и эффективным. Но, тем не менее, следует помнить, что не у каждого слова есть точное соответствие в другом языке.

• *Контекст.* Среди одноязычных способов контекст является одним из наиболее употребляемых. При условии однозначности контекста при таком способе обеспечивается определенная точность понимания значения слова. Оно демонстрируется во фразе, в речи, развивается речевая догадка, устанавливается ассоциация между словами. Недостаток же этого способа заключается в том, что требуется определенный уровень овладения языком.

Какому же из рассмотренных способов следует отдать предпочтение? По своей природе слова различны, поэтому не могут быть одинаковыми и приемы работы с разными типами слов. Было замечено, что в разных словах заложены разные специфические трудности их запоминания и усвоения. Часто наилучших результатов позволяет добиться сочетание различных способов.

Выбор способа семантизации лексической единицы зависит от многих факторов. Назовем некоторые из них.

1. Психологические факторы (возраст и уровень образования студентов; их мотивация; их различный культурный опыт и др.)

2. Педагогические факторы (этап обучения: начальный или продвинутый; квалификация преподавателя; наполнение группы: в больших группах предпочтителен перевод, который позволяет значительно экономить время, и т.д.)

3. Лингвистические факторы (абстрактные или конкретные лексические единицы: для семантизации абстрактных лучше использовать перевод; активный или пассивный словарный запас; диапазон значения слова в разных языках: в тех случаях, когда спектр значений не совпадает в родном и изучаемом языках можно рекомендовать перевод-интерпретацию).

Работа над накоплением активного вокабуляра сопутствует всему процессу обучения. Почти на каждом уроке происходит знакомство с новыми словами и работа по их усвоению. Студенты не могут выучить слова немедленно. Они начнут использовать новые слова, когда будут к этому готовы. Мы должны дать им возможность на начальном этапе общаться при помощи простых слов и коротких фраз, прежде чем они смогут использовать законченные предложения. Лучше научить студентов хотя бы нескольким

словам, которые они запомнят хорошо, чем пытаться дать слишком много в ограниченное время.

В заключение следует отметить, что лексика в системе языковых средств является важнейшим компонентом речевой деятельности: аудирования и говорения, чтения и письма. Через лексику реализуется принцип необходимости самовыражения личности в процессе коммуникации. Это определяет ее важное место на каждом занятии по русскому языку как иностранному, и формирование лексических навыков постоянно должно находиться в поле зрения преподавателя. Стоит помнить слова Скотта Торнбери: « Если вы проведете большую часть своего времени, изучая грамматику, ваш язык не улучшится очень значительно. Вы увидите гораздо больше улучшений, если выучите больше слов и выражений. Вы можете сказать очень немного с помощью грамматики, но вы можете сказать почти все с помощью слов!»

А. А. Дерунова

*Республика Беларусь, г. Минск
Белорусский государственный
медицинский университет*

ПОСЕССИВНЫЙ ОНОМАСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПРИЗНАК В СТРУКТУРЕ НАИМЕНОВАНИЙ ДОКУМЕНТОВ СТАРОРУССКОГО ДЕЛОВОГО ЯЗЫКА

Понятие владения, собственности относится к центральным в процессе познания человеком окружающей действительности и находит отражение во всех естественных языках. В основе понятия владения лежат отношения между двумя различными сущностями. Эти отношения в обществе могут быть официально установленными и приобретать институциональный характер. Вместе с развитием института собственности развивались и средства выражения этого понятия в языке [Милованова 2007: 95].

Характеристика предмета по принадлежности в качестве основы номинации была актуальной для старорусского языка [Трофимович 2003:111-112]. Обнаруживается посессивный ономасиологический признак и в наименованиях документов. Это значит, что документ получил свое название потому, что замеченным и привлеченным в именованное оказался признак по принадлежности.

Зафиксировано около 40 наименований документов посессивного типа. Все названия являются двусловными. Это соответствует общей тенденции выражения посессивности в старорусском языке: «в процессе номинативной деривации признак по принадлежности чаще реализуется аналитически, в неоднословной единице, и значительно реже в однословной» [Трофимович 2003:114].

Анализ выявил два основания для характеристики документа по принадлежности. Документ называется по принадлежности тому, кому он

выдается, с указанием его прав и полномочий, или же по принадлежности тому, кто инициирует выдачу этого документа.

Например, **выезжая грамота** – ‘грамота, выданная приехавшему на службу иностранцу, с указанием привилегий’ (выезжий – ‘тот, кто приехал на службу, прибыл на службу из-за рубежа’) [СРЯ, 3, с.201]; **властельная грамота** – ‘документ, выдававшийся частным лицам на владение церковными землями на условиях выплаты оброка (1696г.)’ (властель – ‘владелец, хозяин, господин (Изб.Св. 1073 г.); верховный правитель, властитель (1015г.); должностное лицо’ [СРЯ, 2, с.217-218]); **именной указъ** – ‘указ государя, касающийся определенных имен, лиц’ [СРЯ, 6, с.228]; **приставная грамота (память)** – ‘документ, выдаваемый приставу с указанием его полномочий’ [СРЯ, 20, с.30-31]; **купчинная грамота** – ‘грамота на право торговли’ (купчина - ‘торговец, купец’).

Приведем примеры наименований документов, названных по принадлежности лицу, от имени которого документ был составлен: *гетманские листы, государева грамота, княжая грамота, грамота данная боярская, боярский приговор, королевская грамота, королевские листы, митрополичья грамота, окладчиковая сказка, патриаршая грамота, писцовая выпись, писцовые книги, правосудье митрополичье, светительская потрахильная грамота, подлинной великихъ государей указъ, царева грамота, царский указ, цесарева грамота.* Приведем несколько текстовых примеров. 7198 году августа въ 25 день, **великие государи**, слушавъ докладной выписки, **указали и бояре приговорили:** ... и по сему своему великихъ государей указу и боярскому приговору, и дать князь Петру Лвову на то поместье ... **Подлинной великихъ государей указъ и комнатную выписку** закрепить думный дьяк Никита Зотовъ [АЮБ, Т.3, стб. 58 - 60].

Документ назывался и по принадлежности учреждению, которое выдало его: *соборное уложение, вечная грамота (выданная по решению веча), войсковая грамота, кончальная грамота (выданная по постановлению какого-либо района города (конца), мирской выборъ (документ, выданный по решению мира, т.е. крестьянской или посадской общины): ... и все крестьяне Тавренъскія волости, выбрали есми въ земскіе приставы въ Тавренъскія волости Рыкова Акинфіева сына ... и быти ему приставу, по нашему мирскому выбору ... **Выборъ** писалъ, по мирскому велению, Савка Ефремовъ. На обороте: къ сему мирскому выбору Тавренскіе волости попь Леонтій Симеоновъ руку приложилъ* [АЮ, с.290].

Среди наименований документов посессивного типа находим номинативные единицы, которые выражали значение принадлежности формами родительного падежа имени существительного. Отметим, что такое выражение посессивности характерно для старорусского делового языка [Трофимович 2003:114]. Например, *грамота государя, грамота князя, грамота митрополита. У подлинной Великого Государя жаловальной грамоты* назади написано ... *К сему списку Святейшего Патриарха* стряпчей Андрей Владыкин руку приложил ... [АИ, 3, с.81]. В некоторых текстах находим как атрибутивные сочетания, так и субстантивные с формами Р. п.: ... *богомалец*

*наш Антоний, ... бил челом и положил **благословенные грамоты** Алексея, **митрополита** всеа Руси, и Феогнаста, **митрополита** всеа Руси, и прежних великих князей, ... велети те **благословенные митрополичьи грамоты** и прежних великих князей вписати в сю жаловалную грамоту* [АСВР, Т.1, с.349]. Употребление неоднословных наименований с атрибутивным компонентом и существительным в форме Р. п. в одном тексте говорит о синонимии этих форм выражения посессивности и позволяет привлекать эти названия к анализу.

Зафиксированы также двусловные наименования документов, выраженные двумя существительными, одно из которых стоит в Д.п.: *память приставу, память дьяку, память боярину, память князю да дьяком*. Однако нами зафиксирован только один текст, где встречается синонимия атрибутивно-субстантивного словосочетания и субстантивного с Д.п.: ... *память приставу. Дать ему на поруки Якова Вахромеева сына Еропкина. А **память приставную** писалъ, по его Федорову велению, иноземець Лучка Семеновъ сынъ Ястрепский* [АЮБ, Т.2, стб.730]. Значит, в текстах документов было достаточно реализации одной номинативной модели для выражения посессивности. Отметим также, что модель с Д. п. посессивным реализуется только с компонентом *память*, что обусловлено значением этого слова и его сочетаемостью: *память* (документ-напоминание) *кому?* В тексте читаем: ... *По государеву ... указу, **память дьяку** Никифору Спиридонову. Государь ... и отец его государев ... пожаловали боярина Михаила Борисовича Шеина для своей государевы службы, велели ему дати ... И по государеву ... указу **дьяку** Никифору Спиридонову государево жалованье боярину ... **дати** из Костромския чети для государевы службы тотчас* [Акты Моск. гос-ва, Т.1, с.245].

Состав прилагательных, называющих в бивербальных наименованиях того, кто выдал документ, или того, кто его получил, позволяет сделать определенные выводы. В составе наименований этого типа употребительны атрибутивные компоненты, которые указывают на принадлежность документа представителям верховной власти (*боярская, гетманская, государева, княжья, королевская, царева*), духовенству (*архиерейская, архиепископля, властелинская, дьячий, митрополичья, патриаршая, святительская*), должностным лицам (*казначеева, приставная, писцовая, окладчиковая*). Поскольку правом управлять государством, решать споры, устанавливать законы обладали лица правящей верхушки и духовенства, то они и создавали документы, закрепляющие их права. Таким образом, в наименованиях документов находят свое отражение особенности социально-экономических отношений.

Посессивный тип производных наименований документов не отличался особой продуктивностью в системе старорусской номинации, однако в памятниках письменности мы находим много трехсловных наименований, один из компонентов которых поименован с привлечением посессивного ономаσιологического признака. Приведем примеры таких наименований: *грамота государева жаловальная, грамота государева заповедная, грамота государева образцовая, грамота королевская подтвержденная, грамота монастырская тархалная, грамота светительская потрохильная, грамота*

царская подорожная, грамота царская соляная, грамоты благословенные митрополичьи, грамоты государевы подтвержденные, грамоты государевы, цареви и великого князя ... указные, записка судейская померная, книга патриаршая крепостная, книги поженныя писцовыя.

Таким образом, посессивный ономаσιологический признак редко используется при назывании документов, но частота использования названий документов с посессивным ономаσιологическим признаком говорит о его значимости для системы старорусской номинации.

Литература

1. Милованова, М.В. Понятие посессивности: проблемы определения и структуры / М.В. Милованова // Вестник ВолГУ. Серия 2. – 2007. – Вып. 6.– С. 95 – 102.

2. Трофимович, Т. Г. Типы предметных наименований в языке старорусской деловой письменности: Моногр. / Т. Г. Трофимович. – Мн.: БГПУ, 2003. – 223с.

Список условных сокращений:

АИ – Акты исторические, собранные и изданные Археографической комиссией. – СПб., 1841 – 1842. – Т. 1-5.

АСВР – Акты социально-экономической истории Северо-Восточной Руси конца XIV – начала XVI в.: в 3 т. / отв. ред. Л. В. Черепнин. – М.: Изд-во АН СССР, 1952 – 1964. – Т. 1-3.

Акты Моск.гос-ва – Акты Московского государства, изданные Императорскою Академией наук под ред. Н. А. Попова. – СПб.: Типография Императорской Академии наук. – 1890 – 1894. – Т. 1-2.

АЮ – Акты юридические, или Собрание форм старинного делопроизводства / Изданы Археографической комиссией. – СПб., 1838. – 465 с.

АЮБ – Акты, относящиеся до юридического быта древней России / Изданы Археографической комиссией под ред. Н. Калачова. – СПб.: Типография императорской Академии Наук, 1857 – 1884. – Т. 1-3.

СРЯ – Словарь русского языка XI – XVII вв. / Рос. акад. наук. Ин-т рус. яз. им. В.В. Виноградова / Гл. ред. Г. А. Богатова. - М.: Наука, 1977 – 2002.

СЕКЦИЯ 3. ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

*Г.Н. Аксенова, Н.Е. Кожухова
Республика Беларусь, г. Минск
Белорусский государственный
медицинский университет*

ОТЛИЧИТЕЛЬНЫЕ ЧЕРТЫ ВЕРБАЛЬНО-АССОЦИАТИВНЫХ СЕТЕЙ НОСИТЕЛЕЙ ЯЗЫКА

Ассоциативно-вербальную сеть всех испытуемых на один и тот же стимул можно представить в виде трех ступеней: Анкета – статья – словарь. Совокупность полученных данных позволяет говорить о некоторых нормах, свойственных определенному языковому коллективу, к которому принадлежит личность.

Значимость анкеты заключается в том, что при помощи ее моделируется коммуникативная ситуация, в которой стимул выступает как ступень для порождения некой языковой структуры, находящейся в предречевой готовности.

Совокупность всех реализуемых индивидуальных структур в рамках ассоциативно-вербальной сети выводит на универсальные отношения между словами. Не только их пословное совпадение, но и грамматическое и семантическое подобие контролируется одними и теми же текстами, циркулирующими в данной языковой общности.

На основе индивидуальных анкет строится наиндивидуальная статья, эксплицирующая усредненную ассоциативно-вербальную связь, оказывающуюся в целом ближе к индивидуальной сети в голове каждого реального носителя языка.

В среднем носитель языка для активного повседневного общения использует около 2 тысяч слов (Ю.Н. Караулов, 1987). Эти слова обеспечивают ему понимание всего богатства русского языка, а значит, взаимодействие его индивидуальной ассоциативно-вербальной сети с любой другой индивидуальной ассоциативно-вербальной сетью и тем самым ее включенность в коллективную ассоциативно-вербальную сеть.

По мнению Караулова Ю.Н., эти две тысячи слов-стимулов оказываются достаточными для того, чтобы охватить своими когнитивно-семантическими и логическими отношениями коллективную ассоциативно-вербальную сеть.

Большое число повторяющихся реакций на один и тот же стимул указывает на то, что существует некая языковая норма, которой носители языка подчиняются.

Ассоциативно-вербальная сеть имеет сложное и многоуровневое строение. Уже поверхностное представление о ней, составленное из

соотнесения прямого (от стимула к реакции) и обратного (от реакции к стимулу) ассоциативного словарей, оказывается сетевым.

Данные ассоциативного прямого и обратного ассоциативного словарей выводят нас на макроструктуру ассоциативно-вербальной сети, формируемую за счет следующих массивов: а) реакций, не встречавшихся в числе стимулов; б) стимулов, не встретившихся в качестве реакций; в) списки стимулов и реакций, находящихся в разной степени эквивалентности друг с другом; г) частотный список реакций (по убыванию частоты).

Одной из особенностей ассоциативных вербальных сетей можно назвать и многообразие отношений, лежащих в основе связей между элементами. Если сеть семантическая (лексическая), то отношение все представляются в ней как семантические и парадигматические, при этом словообразовательные и словоизменительные отношения не учитываются.

В ассоциативно-вербальных связях сохраняется все многообразие отношений между элементами, которое покрывает всю структуру языка, и отражается взаимоотношение его единиц на разных уровнях и между уровнями.

Вариативность элементов ассоциативно-вербальной сети – словоизменительная, словообразовательная и семантическая ветви ассоциаций – одно из ее свойств.

К этим разновидностям варьирования добавляются, во-первых, колебание в типах связей между стимулом и реакцией, а также изменчивость в выборе той или иной ветви направления ассоциирования при массовом анкетировании, во-вторых.

И последнее свойство АВС – это многообразие связей между элементами сети и вариативность самих элементов.

В вербально-ассоциативных сетях носителей языка представлена вся потенциальность словообразовательного гнезда в одной ассоциативной статье и в сети в целом, потенциальность корня, потенциальность многозначности словесной реакции, потенциальность словоизменительной парадигмы, которая редко бывает представлена словоизменительными и спрягаемыми парадигмами.

Можно предположить, что ассоциативно-вербальные сети есть способ существования языка в индивиде, что связи между словами устроены так, чтобы обеспечить непосредственно переход от одного слова к любому другому. В ассоциативно-вербальной сети семантическая связность столь велика, что каждый элемент в ней, каждое слово связано с каждым другим либо прямой, либо обратной непосредственной семантической связью.

Усредненной языковой личности вовсе не требуется знание доминирующих семантических связей между словами. Основной опорой в ее речевых действиях служит представление о тождестве слова, употребление которого закреплены в повторяющихся речевых моделях.

И еще следует сказать, что вокруг каждого слова возникает целое семантическое поле смыслов, на которое оказывает воздействие образ жизни и быт народа, особенности культуры.

Анализ структуры ассоциативного поля слов помогает обнаружить вокруг каждого слова-стимула семантическое поле смыслов, наполненных неповторимыми нюансами значений слов. Например, на глагол-стимул ЛЮБИТЬ иностранные информанты при проведении с ними эксперимента на русском языке в своем большинстве выдавали реакции в рамках объективной семантики: любить – друг друга, жену, народ, природу, родителей, подругу, Родину, человека, мир, девочку. У иностранных учащихся крайне редко встречаются причинно-следственные ассоциации (любить – искать, любить – бороться, опасно). Как правило, они единичны. Редки оценочные реакции (любить – важный), словообразовательные (любить – любовь).

По данным словаря ассоциативных норм русского языка «русская любовь» включает в себя разнообразные качественные характеристики этого чувства (любить – сильно, крепко, безумно, очень, горячо, страстно, без памяти, красиво, пламенно), временные характеристики (любить – до гроба, со школьных лет, долго), причинно-следственные отношения (любить – плакать, кричать). Чувство любви может восприниматься русскими в цвете (любить – светлое, белое). Объектом любви русского носителя языка может быть и пища (любить – компот, фрукты, поесть). Ярко выражены отношения противопоставления (любить – ненавидеть – самая частотная ассоциация у глагола любить). Русские информанты выдают целый ряд парадигматических реакций, по-разному отражающих семантику глагола любить: обожать, уважать, очень нравиться, целовать.

Изучение иностранного языка – это освоение норм произношения, лексических, грамматических, синтаксических норм на основе психологической адаптации учащегося к новой языковой системе, формирование у него иного «языкового видения».

*Л.А.Вакулич
Республика Беларусь, г. Минск
Белорусский государственный
медицинский университет*

ФОРМИРОВАНИЕ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РКИ

Целью обучения иностранным языкам является формирование коммуникативной компетенции. Этот термин, введенный еще Н.Хомским для обозначения присущей человеку способности к выполнению какой-либо деятельности, широко используется в современной методике преподавания русского языка как иностранного [2, с.10].

И.А. Зимняя определяет коммуникативную компетенцию как способность средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность, реализуя коммуникативное речевое поведение на основе фонологических, лексико-грамматических, социолингвистических, предметных и страноведческих

знаний, навыков и умений, в соответствии с различными задачами и ситуациями общения в рамках той или иной сферы общения [1, с.219].

Следует дифференцировать понятия компетенции и компетентности. «Компетенция – это круг вопросов, в которых кто-либо хорошо осведомлен, обладает познанием, опытом. Компетентность – это свойства личности, определяющие ее способность к выполнению деятельности на основе сформированной компетенции» [3, с.142].

Коммуникативная компетенция включает: лингвистическую, социолингвистическую (речевую), дискурсивную, стратегическую, социальную, социокультурную, предметную, профессиональную компетенции [3, с.142].

Лингвистическая (языковая) компетенция – это «совокупность знаний о системе языка, о правилах функционирования единиц языка в речи и способность пользоваться этой системой для понимания чужих мыслей и выражения собственных суждений в устной и письменной форме» [3, с.143]. Она предполагает знание категорий и единиц языка всех уровней (фонетического, лексического, словообразовательного, морфологического, синтаксического и текстового) и их функций, а также правил оперирования языковыми единицами для построения высказывания.

Словообразовательный компонент, входящий в состав лингвистической компетенции, играет особую роль в становлении и развитии речевой деятельности инофона.

В иностранной аудитории работа с русским словообразованием основывается на описании актуального для нее деривационного материала (словообразовательных моделей) на ономаσιологической основе (от гиперкатегорий к субкатегориям).

При работе над словообразовательными моделями в аспекте преподавания РКИ необходимо обращать внимание учащихся на следующую языковую информацию:

- часть речи производящего слова;
- семантизацию деривата, в том числе через указание на его вхождение в определенную ЛСГ (что в определенных случаях дает возможность предсказать значение производного);
- грамматические характеристики производящего и производного слова;
- формант;
- морфонологические явления – чередования, усечение, наращение, совмещение морфем;
- значение производного;
- стилистическую окрашенность производного (соотношение стилистических характеристик производящего и производного);
- возможные акцентологические особенности производного по сравнению с производящим.

Критериями отбора словообразовательных моделей для иностранных учащихся являются: продуктивность, регулярность, актуальность словообразовательного значения, учебно-методическая целесообразность.

С точки зрения методики следует различать рецептивное и репродуктивное словообразование. Словообразовательная модель традиционно выступает как основа для семантизации иностранными учащимися незнакомого производного слова на основе словообразовательного анализа при рецептивных речевых действиях. Словообразовательная модель является образцом для построения производных слов при репродуктивно-продуктивных речевых действиях.

При обучении русскому словообразованию как компоненту коммуникативной компетенции используется система упражнений и заданий, направленная на овладение когнитивно-коммуникативными особенностями словообразовательного материала, которая должна включать в себя словообразовательно-ориентированные, условно-речевые и коммуникативно-речевые типы упражнений и заданий.

На первом этапе учащимся предлагаются упражнения на усвоение основных словообразовательных моделей, по которым образуются производные. Работа ведется с производными, образованными на базе знакомых учащимся производящих основ. Далее учащиеся усваивают особенности функционирования таких производных. Им предлагаются диалоги, письменные и звучащие тексты, которые сопровождаются заданиями на использование дериватов.

Работа над данным языковым материалом должна привести к формированию умений использования дериватов в предложениях. Для этого предлагаются коммуникативные упражнения, предусматривающие продуцирование собственного высказывания с использованием производных. Это могут быть ролевые игры, письма.

Формирование словообразовательной компетенции способствует расширению потенциального словаря иностранных учащихся, под которым следует понимать производные лексические единицы, которые могут быть поняты учащимися при чтении и аудировании или созданы ими при говорении и письме на основе изученных деривационных моделей, хотя они не встречались ранее в их речевом опыте. Для этого студенты должны овладеть словообразовательным минимумом и научиться раскрывать семантику образованных слов с помощью словообразовательных значений.

Литература

1. Зимняя, И.А. Психология обучения неродному языку / И.А. Зимняя. – М.: Русский язык, 1989. – 219 с.
2. Хомский, Е. Аспекты теории синтаксиса / Е. Хомский / Пер. с англ. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972. – 259 с.
3. Щукин, А.Н. Методика преподавания русского как иностранного / А.Н. Щукин. – М.: Высшая школа, 2003. – 334 с.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ МОЛОДЕЖНОГО СЛЕНГА В РУССКОМ И ПЕРСИДСКОМ ЯЗЫКАХ

Аннотация:

Статья посвящается сравнительному анализу молодежного сленга русской и иранской молодежи. Молодёжный сленг является отражением национального и культурного менталитета русской и персидской молодёжи. Очевидно, что изучение молодежного сленга является важным аспектом в области изучения иностранных языков.

Ключевые слова: сленг, жаргон, молодёжный сленг, русский язык, персидский язык.

Сленг неотъемлемая часть национального языка, в которой неповторимым образом выражаются дух и своеобразие нации. Сленговые выражения всегда направлены на субъект, то есть возникают они не столько для того, чтобы описывать мир, сколько для того, чтобы его интерпретировать, оценивать и выражать к нему субъективное отношение. Таким образом, сленг является фрагментом языковой картины мира [Мизюрина, 2013: 7].

Что такое «сленг»? Сленг – это когда вместо того, чтобы сказать «превосходно» или «отлично» говорят «железно» или «потрясно». Когда вместо «мы смеялись» говорят «мы оборжались». Это когда имя Параша из «Медного всадника» А.С.Пушкина вызывает у учеников смех, так как оно у них ассоциируется с «парой», то есть с двойкой. Сленг – это слова, которые часто рассматриваются как нарушение норм стандартного языка [Инночкин, 2008:2].

Махмуд Экрами автор книги «Этнография сленга» приводит девять причин возникновения сленга в языке:

1. Скрытие истины.
2. Проявление особой близости.
3. Разделение на социальные группы.
4. Приобретение популярности.
5. Проявление принадлежности к определенной группе.
6. Укрепление солидарности среди членов определенной группы.
7. Обособление определенной группы.
8. Табу у употреблении некоторых слов.
9. Ослабление давления общества [Фазели, 2006:5] .

Термин «сленг» пришел в отечественное языкознание из английского языка, где он начал использоваться в начале XIX века. Этимология слова «сленг» является спорной; в лингвистике существует множество теорий относительно того, откуда в язык пришло это понятие. Одним из наиболее ранних толкователей этимологии слова «slang» был Дж. Хоттен, который считал, что оно происходит от цыганского слова «slang», означающего «тайный язык». Впервые термин «сленг» был зафиксирован в 1756 году со значением

«особый язык бродяг и воров», позднее в 1801 году он стал обозначать «жаргон особой профессии» и лишь в 1818 году приобрел значение «неформального языка, характеризующегося красочностью и новизной». [Николаевна, 2009:5]

Сленг состоит из слов и фразеологизмов, которые возникли и первоначально употреблялись в отдельных социальных группах и отражал целостную ориентацию этих групп [Черкашина, 2007:4].

Молодёжный сленг - социальный диалект людей в возрасте от 12 до 23 лет, возникший из противопоставления себя не столько языку старшего поколения, сколько официальной системе общества. Молодежный сленг, как и любой другой, представляет собой особую лексику на фонетической и грамматической основе общенационального языка, и отличается разговорной, а иногда и грубо-фамильярной окраской. Наиболее развитые семантические поля: человек, внешность, одежда, жилище, досуг. Большая часть элементов представляет собой различные сокращения и производные от них, а также английские заимствования или фонетические ассоциации. Характерной особенностью, отличающей молодежный сленг от других видов, является его быстрая изменчивость, объясняемая сменой поколений. Современный молодежный сленг образовался главным образом в больших городах, постепенно нашел себе применение и на периферии. Молодежь, как правило, легко и быстро подхватывает «прикольные» словечки. Они становятся своего рода паролем языком для «своих». Знание часто применяемых в компании сленговых слов помогает подростку легче вписаться в группу, быстрее освоится и наладить психологический контакт. Представители разных неформальных молодежных течений пользуются огромным числом универсальных сленговых слов, то есть студент прекрасно поймет, что говорит ему байкер или панк.

Главная черта молодежного сленга - излишняя эмоциональность, экспрессивность, оценочность и образность речи. Большое количество слов изобретается молодежью для того, чтобы передать свои переживания, незнакомые взрослым, которым те не придают значения. Порой такие слова просто непередаваемы. Молодежь сдержанна в выражении чувств, но в то же время очень эмоциональна, застенчива и иронична. Поэтому сленг и сочетает в себе некоторую грубость, эмоциональную отстраненность и порой непередаваемую игру слов.

С начала XX века отмечены некоторые бурные периоды в развитии молодежного сленга. Первая датируется 20-ми годами, когда революция и гражданская война, разрушив до основания структуру общества, породили армию беспризорных, и речь учащихся подростков и молодежи, которая не была отделена от беспризорных непроходимыми перегородками, окрасилась множеством «блатных» словечек. Вторая волна приходится на 50-е годы, когда на улицы и танцплощадки городов вышли «стиляги». Появление третьего периода связано с периодом застоя, когда удушливая атмосфера общественной жизни 70-80-х породила разные неформальные молодежные движения и «хиппующие» молодые люди создали свой «системный» сленг как языковой жест противостояния официальной идеологии. [Фабелова, 2010:12] .

Впервые в Иране сленг появился в период конституционного движения и связанного с ним изменения персидского языка. В начале конституционного периода журналисты, поэты и революционеры для привлечения внимания простого народа, особенно молодёжи и для воодушевления и побуждения их к участию в политических преобразованиях были вынуждены использовать сленг, который был знакомым языком для обыкновенных людей. Такие поэты как, Сейед Ашрафолдин Гилани, Ирадж Мирза и Мирзаде Эшги и такие писатели как, Али Акбар Деххода и Сейед Мохаммад Али Джамал-заде в своих произведениях употребляли сленг. [Фазели, 2006:6].

1. Выпасть в осадок – быть крайне удивленным, озадаченным, ошарашенным, шокированным.

От его слов я выпал в осадок.

Факэ(кэси) бэ замин хордан. Ханг кардан. Коп кардан.

Аз шенидан-э ин хабар ханг кардам. Аслан энтезараш ра надаштам.

2. Капуста - деньги

У меня сейчас небольшие проблемы с капустой.

маёе, маёе тилэ.

Мохтар аз кар кардан зир-э дасте педараш хошхал набуд. Михаст беравад си ходаш, вали маёе надашт.

3. Нулёвый - новый

У меня нулёвый компьютер.

Сэфр, акбанд.

Педарам гофт: сал-э айандэ барайам машин-э сэфр имхарад.

4. Тормоз - глуповатый, несообразительный человек.

Такого тормоза, как он я ещё не встречал.

Гагул

Вагеан дуст-э то гагул буд. Хамэ чиз ра байад дах бар барайаш тозих мидадим.

5. Жмот - скупой, алчный, жадный человек.

Как изменить мужчину, который жмот и скупердяй?

Кэнэс

Пир-э кафтар хичи намасид, дариғ аз йек эскенас-э бист тумани. Хак бар сар-э кэнэсаш конанд.

6. Тюряга - тюрьма

Слыш, представь, он в тюряге сидел.

Холофдани, холофдуни.

Вазэ наджур аст. Мигирандэман вали миандазанэман ту-е холофдуни. Ан вағт дигар ки бэ дадэман мирэсад.

7. На своих двоих- пешком

Некоторые бодро приходят на своих двоих с рюкзаками на спинах.
хатт-э йаздах

Отол немихахим, ба машине хатт-э йаздах йаваш йаваш миравим.

8. халява - то, что получено бесплатно. Даром.

Сходили в кино на халяву.

Мофт, мофти

Гофт: ман пул мидахам ва гушт-э хуб мидахам. Гофтам: магар багье мофти мибаранд.»

9. Стукач- тот, кто систематически тайно сообщает кому-либо секретные или необходимые сведения; осведомитель, доносчик. [Никитина, 2007, 676.с] .

Разоблачение от имени Иванова – есть такой стукач применитованный.»

Антэн, Би-Би-Си

Хамэ аз дасташ зеллэ шодэ буданд. Антэн-э махалэ ра мигуйам.

11. Крыша поехала - человек со странностями.

У него крыша поехала.

Калэ-е (каси) парсанг бардаштат, йек тахтэ-е (каси)кам будан.

Пэсар-э хамсайе аз сар-э собх йек банд аваз миханд. Мадарам мигофт кэ калэ аш парсанг бардаштэ.

12. Лох – бестолковый, никчемный, неумелый, бездарный, простой человек, растяпа, простофиля.

Меня обставили, как лоха.

Папэ, чолман

Баччэха-е махал у ра бэ бази нэмигэрэфтанд, аз бас кэ би даст ва па ва папэ буд.

13. Салака, салага - молодой солдат (в первые шесть месяцев срочной службы) [Никитина, 2007: 614] .

Не грусти, салага, свой отслужишь срок, так же, как и я, вернёшься ты домой.

Ашхор. Каси кэ тазэ бэ сарбази рафтэ аст.

Дустэ то чанд мах хэдмат аст? - Хануз ашхор-э.

Принимая во внимание вышеприведенные примеры из русского и персидского молодежного сленга можно заключить, что молодежный сленг в каждом языке ярко отражает картину мира и менталитет молодежи и коренным образом трансформируется. Члены молодежных обществ маркируют субъекта коммуникации при помощи эмотивно-оценочной, экспрессивной лексики в зависимости от того к «чужим» или «своим» он относится. [Бахтина, 2011:29].

Литература

1. Бахтина, М.Б. Эмотивно-оценочная картина мира современной молодежи, Абакан, 2011.

2. Инночкин, Д и Якобишвили, Л.А. Место сленга в современном русском языке. 2008.

3. Мизюрина, Т.В. Определение и общие характеристики понятие «сленг», его роль в языках и культуре современной России. 2013.

4. Наджафи, А. словарь просторечий персидского языка. 2013.

5. М.:Астрель.2007.910С.

6. Николаевна, М.М. Английские корни современного русского молодежного сленга. М.2009.

7. Фазели, Н. Анализ книги молодежного сленга доктора Махмуда Экрами. 2007.

8. Черкашина, А.В, Флоря, А.В и Кудряшова, В.А. Молодёжный сленг в печати.2007.19С Шаркаева, И.М. Молодёжный сленг студенческой среды.

9. Фабелова, С. Семантические деривации в словообразовании в русском жаргоне и сленге. Univerzita Palackého, 2010.

С. Г. Мехтиханлы
Иран, г. Раши
Гилянский государственный
университет
(University of Guilan)

РУССКИЕ И ПЕРСИДСКИЕ ПОСЛОВИЦЫ И ПОГОВОРКИ КАК ЕДИНИЦЫ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИИ

Язык и культура находятся в непрерывном взаимодействии. Основной единицей языка, в которой находит свое отражение культура, является слово, в котором отражены реалии быта, явления национальной культуры, истории, специфика национального мышления. В любом национальном языке находят свое отражение природные условия проживания нации, ее история и культура, тенденции общественной мысли, науки, искусства, ход мирового исторического развития, социальное устройство.

В конце XX века началось активное развитие науки, которая изучает язык как феномен культуры - лингвокультурологии. Это определенное видение мира сквозь призму национального языка.

Лингвокультурология позволяет установить и объяснить, каким образом осуществляется одна из фундаментальных функций языка - создание, развитие, хранение и трансляция культуры. Ее цель - изучение способов, которыми язык воплощает в своих единицах, хранит и транслирует культуру. По мнению В.В. Воробьева лингвокультурология - аспект лингводидактики, рассматривающий проблемы взаимодействия культуры и языка в процессе его функционирования, а также описания и преподавания. Лингвокультурология согласуется с лингвострановедением как системой руководящих принципов решения общеобразовательных и гуманистических задач [Воробьев 1993: 3].

С помощью языкового плана пословиц мы можем изучать культуру, в том числе ценности (общечеловеческие и личностные), данного народа, общества, нации. Главное назначение пословиц и поговорок, как единиц языка - давать народную оценку объективных явлений действительности, выражая тем самым мировоззрение. В пословицах и поговорках выражается свойственный народу склад ума, способ суждения, особенность воззрения; в них проявляются быт и обиход, дух и характер, нравы и обычаи, верования и суеверия.

Вот что сказал И. М. Снегирёв: «Кажется, нигде столь резко и ярко не высказывается внешняя и внутренняя жизнь народов всеми её проявлениями, как в пословицах, в кои облекается его дух, ум и характер» [Снегирёв 2003: 140]. Пословицы и поговорки оказались интересны исследователям в аспекте воплощения в них как устойчивых фразеологических единиц народной психологии и философии, того, что В.Гумбольдт в своё время назвал «народным духом», духовной самобытностью.

Лингвокультурологический подход к пословицам и поговоркам понимается Л.Савенковой как «учёт отражения в них взгляда на ценности, выработанные человеческим обществом в целом и отдельным народом в частности» [Савенкова 2002: 115].

В.Л.Маслова пишет: «В основе лингвокультурологии лежит изучение кумулятивной (накопительной) функции языка, в которой язык выступает как хранилище и средство передачи внеязыкового коллективного опыта, а наиболее ярко они проявляются в пословицах и поговорках» [Маслова 2001: 108].

Постановка проблемы исследования пословиц и поговорок в лингвокультурологическом аспекте стала возможной в связи со становлением теории лингвострановедения, введением понятия культурный компонент значения, которое представлено в работе Е. М. Верещагина, В. Г. Костомарова.

В интерпретации Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова лингвострановедение понимается как «культуроведение, ориентированное на задачи и потребности изучения, но в отличие от культуроведческих дисциплин оно имеет филологическую природу, действует через язык и обязательно в процессе его изучения» [Верещагин, Костомаров 1979: 32].

В.А. Бухбиндер считает, что «в содержание обучения необходимо включать элементы языковой культуры народов, говорящих на изучаемом языке, и страноведческие сведения, применительно к ситуациям общения, о необходимости насыщения предметного содержания речи страноведческим материалом с ориентацией на диалог культур» [Бухбиндер 1986: 2-3].

Каждый язык имеет особую картину мира, и языковая личность обязана организовывать содержание высказывания в соответствии с этой картиной. Понятие картины мира (в том числе и языковой) строится на изучении представлений человека о мире.

С.Г. Тер-Минасова пишет: «Языковая семантика открывает путь из мира собственно языка в мир реальности. Эта ниточка опутана культурными представлениями о предметах и явлениях культурного мира, свойственных данному речевому коллективу в целом и индивидуальному носителю языка в частности» [Тер-Минасова 2000: 41-47].

Пословицы и поговорки, отражая в своей семантике длительный процесс развития культуры народа, фиксируют и передают от поколения к поколению культурные установки и стереотипы.

Пословицы и поговорки являются фрагментами языковой картины мира.

Природа значения пословиц и поговорок тесно связана с фоновыми знаниями носителя языка, с практическим опытом личности, с культурно-историческими традициями народа, говорящего на данном языке. Возьмем к примеру пословицу *«Невыноси из избы сору, так будет меньше вздору»*, в которой заключается «притча, пряма и права, в прямом и переносном смысле: дело право, только гляди прямо. В переносном: не носи домашних счетов в люди, не сплетничай, не баламуть: семейные дразги разберутся дома, коли не под одним тулупом, так под одной крышей. В прямом: у крестьян сор никогда не выносятся и не выметается на улицу: это, через полуаршинные пороги, хлопотно, да притом сор стало бы разносить ветром и недобрый человек мог бы

по сору, как по следу, или по следку, наслать порчу. Сор сметается в кучку, под лавку, в печной или стряпной угол; а когда затапливают печь, то его сжигают. Когда свадебные гости, испытывая терпение невесты, заставляют ее мести избу и сорят вслед за нею, а она все опять подметает, то они приговаривают: *«Мети, мети, да из избы не выноси, а сгребай под лавку да клади в печь, чтоб дымом вынесло»* [Даль 1989: 8-9].

Эти единицы приписывают объектам признаки, которые ассоциируются с картиной мира, подразумевают целую дескриптивную ситуацию (текст), оценивают ее. Своей семантикой пословицы и поговорки направлены на характеристику человека и его деятельности.

Языковая картина мира отражает культурные и социальные характеристики народа-носителя языка, а также географические условия его проживания. Это отражение определяется менталитетом народа.

Понятие менталитета не имеет однозначного определения. Некоторые ученые приравнивают менталитет к картине мира. Наиболее обобщенным, с точки зрения Е.В.Ивановой, является определение И.Т.Дубова, согласно которому менталитет- это «интегральная характеристика людей, живущих в конкретной культуре, которая позволяет описать своеобразие видения этими людьми окружающего мира и объяснить специфику их реагирования на него» [Дубов 1993, № 5: 20-29].

Менталитет формирует картину мира, а также проявляется в языковой картине мира, что говорит о существовании языкового менталитета.

То, что пословицы и поговорки хранят в себе знания о мире и человека в этом мире, позволяет ученым говорить о пословичном представлении о мире. Так, Е.В.Иванова в книге «Мир в английских и русских пословицах» пишет о «существовании пословичной картины мира как об «отдельном фрагменте, части языковой картины мира», а также о существовании пословичного менталитета (менталитета, проявляющегося в пословичной картине мира). Пословичный менталитет – это не менталитет пословицы, а отраженный в пословичном фонде менталитет народа, точнее, определенных социальных групп народа» [Иванова 2006: 49].

В основе пословичной картины мира лежит образное видение мира, формирующееся в процессе коллективного многовекового постижения и преобразования человеком окружающей его среды. Правильная интерпретация пословиц и поговорок и, соответственно, пословичной картины мира предполагает наличие у носителей языка определенного набора общих фоновых знаний, связывающих культурно маркированные единицы языка с элементами культуры.

Мировидение народа и его миропонимание опредмечиваются в языке, в системе характерных для него образов, эталонов, стереотипов, символов и т.п. Особую роль в этом играет пословично-поговорочный состав языка, так как в образном содержании его единиц воплощено культурно-национальное мировидение. Культурно значимый смысл самого образа открывается при буквальном прочтении пословиц [Верещагин, Костомаров 1990: 78].

Черты характера у людей любой национальности одинаковы, но распределяются и проявляются они по-разному в зависимости от народных традиций, культуры, национального темперамента и менталитета. В пословицах и поговорках запечатлеваются либо наиболее характерные для данного этноса черты, либо наиболее яркие и потому отчетливо запоминающиеся.

Наряду с национально-специфическими чертами менталитет народа включает межнациональные и универсальные, общечеловеческие черты. Так, не все паремиологические единицы имеют культурно-национальный колорит, некоторые не обнаруживают связь с культурой и менталитетом народа, имеют общечеловеческое, универсальное значение.

Так, например, пословицы и поговорки русского языка на темы: «дружба»: «*Без друга сирота; с другом - семьянин*», «*Доброе братство милее богатства*», «*Друг денег дороже*», «*Друга на деньги не купишь*»; «любовь к родине (отчизне)»: «*Своя земля и в горсти мила*», «*Своя земля- свой прах*», «*Без корня и полынь не растёт*»; «труд»: «*Без труда не вынешь и рыбку из пруда*», «*Труд человека кормит, а лень портит*», «*На бога уповай, а без дела не бывай*», «*Работай до поту, так поешь в охоту*», «*Хочешь есть калачи, так не сиди на печи!*»; «учеба»: «*Корень учения горек, да плод сладок*», «*Человек неученый, что топор неточеный*», «*Ученье - свет, а неученье - тьма*», «*Век живи, век учись*» и т.д., являются межнациональными и универсальными, содержат в себе общечеловеческие черты.

Что касается персидского языка, то в целом ряде персидских пословиц и поговорок можно увидеть элементы, характерные не только чисто иранским нормам, но и общечеловеческие черты.

Две национальные культуры никогда не совпадают полностью, – это следует из того, что каждая состоит из национальных и интернациональных элементов. Совокупности совпадающих (интернациональных) и расходящихся (национальных) единиц для каждой пары сопоставляемых культур будут различными, поэтому, когда речь идет об их выявлении, всегда имеется ввиду относительность полученного списка, зависимость его состава от результатов конкретного сравнения [Методика обучению русскому языку как иностранному 1998: 201].

Важно помнить, что, складываясь в различных исторических условиях, русские и персидские пословицы и поговорки для выражения одной и той же или сходной мысли часто используют различные образы, которые, в свою очередь, отражают различный социальный уклад и быт двух народов и часто не являются абсолютными эквивалентами, т.е. существуют мысли, свойственные всем народам, но у каждого народа они выражаются по-своему, с учётом этнографических, географических особенностей, обычаев, ментальности и т.д.

Так, темы, которым посвящены русские пословицы и поговорки, нашли свое отражение и в персидских пословицах и поговорках: тема любви к Родине, труду, учёбе и т.д.:

Своя земля и в горсти мила, букв.: *Ж̣ й̣ Қ̣ Ụ̂ Ậ й̣ә̣ Һ̣ ạ́ Ы̣ хакэ*
вәтәнэ ход аз мэлкэ Солейман беһтәр әст;

Без труда не вынешь и рыбку из пруда, букв.: ә А́ Уă У ә Û
набордэ рандж гандж мойăсăр немишăвăд;

На бога надейся, а сам не плошай, букв.: Жă ð ð Жă х ж ð аз то
hărăkăt аз хода бărăkăt;

Век живи, век учись, букв.: â Ý ð ã Ъç ð ã зэ găhварэ та гур данеш
бэджуй;

Ученый без знаний, как туча без дождя, букв.: Ж ð А́ ð А́ Û
алэмэ би элм зăнбурэ би асăл аст.

Национальная паремиологическая система персидского языка уникальна, так как имеет глубокие национальные корни. Но тем не менее, иногда художественные и логические образы близко соприкасаются с образами в русском языке:

посл.: *гора с горой не сходится, а человек с человеком сойдется* کوه به کوه
ادم به آدم می رسد، آدمی نمی کوه бэ кув нэмирэсăд, адăм бэ адăм мирэсăд;

посл.: *дареному коню в зубы не смотрят* اسب پیشکشی دنداننش را نمی شمردند
пишкэши дăнданэш ра нэмишморăнд;

посл.: *нет дыма без огня* هیچ دودی بی آتش نیست нич дуди би атăш нист.

Пословицы и поговорки выполняют функцию наставления, предостережения, назидания. Анализ этих единиц помогает нам понять внутренний мир носителей языка, выделить отличительные черты мировоззрения той или иной нации.

Таким образом, мы приходим к выводу, что лингвокультурология как дисциплина, изучающая взаимосвязи и взаимовлияния языка и культуры, фокусирует свои исследования на образных и фразеологических единицах языка, а именно, на пословицах и поговорках. Именно система образов, закрепленных в языковой семантике, является зоной сосредоточения культурной информации в естественном человеческом языке.

Литература

1. Бухбиндер В. А. Работа над лексикой // основы методики преподавания иностранных языков. К.: Высш. шк., 1986.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного.– М.: Высшая школа, 1979.
3. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании. М., 1990.
4. Воробьев В.В. Лингвокультурологические принципы презентации учебного материала/ проблемы концентризма/.- М., 1993.
5. Даль В.И. Пословицы русского народа. М., 1989.
6. Дубов И.Т. Феномен менталитета: психологический анализ// Вопросы психологии, № 5, 1993.
7. Иванова Е.В. Мир в английских и русских пословицах: Учеб. Пособие. СПб.: Изд-во СПб. Ун-та, 2006.
8. Короглу Х. Персидско-русский словарь пословиц и поговорок. Тегеран, Готенберг, 1993.

9. Мокиенко В.М. В глубь поговорки: Рассказы о происхождении крылатых слов и образных выражений. СПб., 2007.
10. Маслова В.Л. Лингвокультурология. М., Издательский центр «Академия», 2001.
11. Методика обучению русскому языку как иностранному. Хрестоматия/ Сост. А.Н.Щукин.- Воронеж: Издательство Воронежского педуниверситета, 1998.
12. Снегирёв И.М. Обозрение пословиц / Русское устное народное творчество. Хрестоматия по фольклористике. Под ред. Ю.Г. Круглова. М., Высшая школа, 2003.
13. Савенкова Л. Б. Русская паремиология: семантический и лингвокультурологический аспекты. Ростов на/Д: Издательство Ростовского университета, 2002.
14. Тер- Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация.М.: Слово, 2000.
15. Фарсадманеш С.А. Русско-персидский словарь пословиц и поговорок. Тегеран: изд-во Тегеранского университета,2005.

*Е.В. Букаева, Е.И. Родина
Республика Беларусь, г. Минск
Белорусский государственный
медицинский университет*

ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ВО ВНЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Любой язык воспринимается как феномен культуры народа, говорящего на нём. Поэтому обучение иностранному языку на современном этапе все чаще строится по принципу знакомства учащихся с языком через культуру народа. «Учащиеся вместе со словом усваивают значимые элементы культуры, знакомятся с бытом и национальными традициями, с некоторыми историческими событиями, а также с деятельностью выдающихся представителей страны изучаемого языка в различных областях науки, искусства, политики. Культура другого народа в целом должна выступать важнейшим предметом изучения в процессе овладения иностранным языком» [Верещагин 1990: 75]. Такая лингвострановедческая направленность на занятиях создает прекрасные условия для успешной межкультурной коммуникации, для усиления гуманистической составляющей содержания обучения.

С.Г. Тер-Минасова подчеркивает, что основной задачей преподавания любого иностранного языка является, в первую очередь, обучение языку как реальному и полноценному средству общения. И для успешной реализации этой задачи необходимо, чтобы языки изучались в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках. «Научить людей

общаться (устно и письменно), научить производить, создавать, а не только понимать иностранную речь – это трудная задача, осложненная еще и тем, что общение – не просто вербальный процесс. Его эффективность, помимо знания языка, зависит от множества факторов: условий и культуры общения, правил этикета, знания невербальных форм выражения (мимики, жестов), наличия глубоких фоновых знаний и многого другого» [Тер-Минасова 2008: 120]. Привлечение страноведческих и социокультурных сведений не только дает стимул к самостоятельной работе, способствуя укреплению мотивационной сферы изучающих РКИ, но и выступает необходимым условием их полноценной жизни в нашей стране.

Иностранному студенту, изучающему русский язык, кроме фонетики, лексического минимума, грамматики, синтаксических норм должен знать невербальные, лингвострановедческие сведения:

- 1) этикетные нормы;
- 2) пространственно-жестовые нормы общения (дистанция, прикосновения, жесты, мимика);
- 3) обычаи и традиции народа;
- 4) стереотипы речевого общения.

Привлечение страноведческих и социокультурных сведений не только дает стимул к самостоятельной работе, способствуя укреплению мотивационной сферы изучающих РКИ, но и выступает необходимым условием их полноценной жизни в нашей стране. Ведь без соответствующих знаний иностранцам сложно организовать свой быт и приспособиться к новым реалиям. Большинство лингвистов сходятся во мнении, что ментальный смысл репрезентируется в языке:

- «1) готовыми лексемами и фразеологизмами из состава лексико-фразеологической системы языка;
- 2) свободными словосочетаниями;
- 3) синтаксическими конструкциями;
- 4) текстами и совокупностями текстов» [Щукин 2003: 231].

Именно поэтому можно говорить о том, что социокультурная компетенция находит свое выражение на всех уровнях языковой системы. Однако наиболее информативным с этой точки зрения элементом становится текст, поэтому на уроках РКИ проводится интенсивная работа с текстами, раскрывающими специфику национальной картины мира. Они могут содержать информацию о принятых в русской культуре традициях, национальных праздниках, традиционной одежде, национальной кухне, устройстве быта, общепринятых обрядах, культовых явлениях, религиозных взглядах носителей языка и т. д.

Социокультурная компетенция иностранных студентов на уроках РКИ формируется во взаимосвязи с развитием коммуникативных навыков. В связи с этим, на уроке необходимо использовать наглядность, фрагменты музыки и фильмов, пословицы и поговорки, страноведческие тексты (например, «Минск», «Беларусь», «Праздники в Беларуси и в вашей стране», «Полоцк», «Беловежская пуща»), тексты об известных деятелях науки и культуры Беларуси («Ф. Скорина», «Я. Купала», «Я. Колос», «М. Богданович», «Марк

Шагал», «В. Быков»).

Воплощением народной мудрости являются фольклорные тексты (легенды, сказания, мифы, сказки, загадки, анекдоты и др.), использование которых на занятиях не только делает их интересными, привнося развлекательный элемент в процесс обучения, но и становится одним из наиболее важных средств постижения специфики национального характера. Знакомство иностранцев с фольклором (пословицы, поговорки, скороговорки, фразеологизмы) позволяет расширить их словарный запас, повысить мотивацию к изучению языка, т.к. у студентов возникает интерес к проведению социокультурных параллелей. Изучение пословиц не должно проводиться обособленно, преподаватель должен связывать их с определённой коммуникативной темой или с изучением грамматики. Например, *В гостях хорошо, а дома лучше. О вкусах не спорят* (при изучении предложного падежа существительных множественного числа). *Ходить вокруг да около. Идти куда глаза глядят. Ходить на голове* (изучение глаголов движения). *Не имей сто рублей, а имей сто друзей* (родительный падеж со значением количества). *Не говори, что делал, а говори, что сделал* (виды глагола). *Выше головы не прыгнешь. Старый друг лучше новых двух. Добрые слова дороже богатства. Дела говорят громче слов* (употребление родительного падежа при сравнительной степени).

Содержание социокультурной компетенции может быть представлено в виде четырёх аспектов:

а) социокультурные знания (сведения о стране изучаемого языка, духовных ценностях и культурных традициях, особенностях национального менталитета);

б) опыт общения (выбор приемлемого стиля общения, верная трактовка явлений иноязычной культуры);

в) личностное отношение к фактам иноязычной культуры (в т. ч. способность преодолевать и разрешать социокультурные конфликты при общении);

г) владение способами применения языка (правильное употребление социально маркированных языковых единиц в речи в различных сферах межкультурного общения, восприимчивость к сходству и различиям между родными и иноязычными социокультурными явлениями).

Таким образом, изучение на уроках РКИ традиций, обычаев, этикетных норм, стереотипов речевого общения выступает необходимым условием адаптации иностранных студентов к новой социальной среде. Социокультурная компетенция на уроках РКИ формируется во взаимосвязи с развитием коммуникативных и грамматических навыков. Включение в урок лингвострановедческих текстов, пословиц, поговорок позволяет не только расширить словарный запас иностранцев, но и сформировать у них интерес к изучению языка и культуры.

Литература

1. Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить: для преподавателя русского языка как иностранного. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Рус. яз. Курсы, 2002. – 256. с.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Лингвострановедческая теория слова / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М.: Русский язык, 1990. – 254 с.
3. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. – М: Слово, 2008. – 624 с.
4. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: уч. пособие/А.Н. Щукин. – М.: Высш.шк., 2003. – 334 с.

*Аксенова Г.Н., Кожухова Н.Е.
Республика Беларусь, г. Минск
Белорусский государственный
медицинский университет*

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ – ВЕДУЩЕЕ ПОНЯТИЕ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

Ведущее понятие методики преподавания РКИ: коммуникация, мотивация, индивидуализация – триада, обеспечивающая сравнительно высокие результаты в тестах успеваемости, активности, прилежания и интереса.

Никакая деятельность, в том числе и речь, невозможна без мотивации, т.е. без потребности в ней. Это потребность выражать свои мысли, делиться ими, обмениваться информацией в процессе общественного производства и других видов социальной деятельности, выражать свои чувства, намерения, стремления, а, следовательно, совершать необходимую коммуникацию на изучаемом языке.

Коммуникативная компетенция – овладение разными видами речевой деятельности на иностранном, т.е. овладение коммуникативной компетенцией, – является важнейшей целью обучения русскому языку как иностранному на современном этапе развития методики РКИ. В силу этого учебный процесс по русскому языку предполагает решение реальных или правдоподобно имитированных задач общения в сферах речевой деятельности, отвечающих профессиональным интересам студентов-медиков.

Узконаправленная, конкретная мотивация студентов-иностранцев под влиянием учебной мотивации, формируемой путем развития познавательного интереса к предмету, широкого знакомства с историей, культурой, вопросами развития медицины в России и Беларуси, с известными учеными-медиками, может перерасти в универсальную мотивацию.

Любая профессиональная компетенция опирается на интеллектуальный потенциал и социальную активность ее носителя, предполагает развитие логического мышления, аналитико-моделирующих умений, осмысления и обобщения признаков и связей явлений, способов действия из одних видов деятельности в другие. В этой связи можно говорить о базовой компетенции, включающей широкие фоновые знания и типовые умения, как основе любой профессиональной, предметной и частной компетенции.

Для студентов-иностранцев медицинского профиля главной следует считать подготовку к учебно-профессиональной сфере деятельности, в которой может быть выявлено до 11 подсфер, отличающихся определённым своеобразием:

- 1) слушание лекций,
- 2) подготовка к практическим занятиям,
- 3) работа на семинаре,
- 4) работа в лаборатории,
- 5) сдача экзаменов и зачётов,
- 6) консультации,
- 7) подготовка докладов и сообщений,
- 8) беседы с научным руководителем по теме научной работы или реферата,
- 9) оформление лабораторных, научных работ или рефератов,
- 10) участие в клинической практике,
- 11) неформальное общение внутри учебной группы, потока и т.д.

Потребность такого общения возникает у них ещё до начала конкретного коммуникативного акта. Эта потребность порождается самой учебной деятельностью иностранного студента, вытекает из неё. Поэтому определение необходимых для иностранного студента-медика навыков и умений речевого общения естественно начинать с анализа деятельности обучаемых в условиях реальной коммуникации.

Изучая профессию будущего врача в вузе и анализируя деятельность врача в период клинической практики, студент выступает и в учебном процессе и во время практики пока в следующих социальных ролях: санитаря, медсестры (медбрата), ассистента врача, врача, консультанта. При этом конкретную мотивацию его речевое поведение приобретает, когда появляется конкретный партнёр по общению.

Из множества диад профессионального общения, по нашему мнению, наиболее существенными для студентов медицинских вузов являются следующие: врач — больной, врач — врач, врач — родственники больного.

На наш взгляд, очень важно соотнести профессиональные коммуникативные потребности с этапами специального поиска: постановка задачи, поиск вариантов решения, анализ вариантов, оценка результатов.

Анализ коммуникативных потребностей иностранных студентов-медиков показал, что чтение и аудирование являются основными источниками получения профессионально значимой информации для учащихся в период обучения в вузе.

Обучение языку на современном этапе, постулирует коммуникативная методика, должно быть максимально приближено к условиям и целям реального использования языка каждой возрастной, социальной и дифференцированной по образовательному признаку категорией учащихся. Такая задача предполагает тщательное изучение коммуникативных потребностей тех, кто учится языку. На этой основе выделяется языковой материал, входящий в разнообразные речевые формы и формулы,

обеспечивающие удовлетворение этих потребностей. Учебное занятие разворачивается таким образом, что, создавая напряжение речевой потребности, проблемная ситуация позволяет удовлетворить эту потребность через предъявление и активизацию соответствующего речевого материала. И здесь возникают следующие вопросы:

1. Как соотносятся цели и задачи обучения и выделяемые в связи с ними коммуникативные потребности обучаемых с особенностями языкового и речевого материала? Насколько этим особенностям соответствует интенциональный план речи, связанный с воплощением коммуникативных потребностей?

2. Как соотносится способ отбора языкового материала для того или иного типа обучения с применяемым коммуникативным принципом обучения? Как при этом соблюдается принцип системности подачи материала? Какие свойства языкового и речевого материала учитываются при отборе материала для обучения разным видам речевой деятельности?

Остановимся на коммуникативном принципе и системном способе отбора и организации языкового материала. Языковая, речевая и коммуникативная компетенции соотносятся и в обучении, и в реальном речеупотреблении носителей языка таким образом, что каждая последующая из названных компетенций обеспечивается предыдущей. Предполагается, что в учебном процессе перейти от первой компетенции ко второй можно через отработку речевых операций, а для этого необходимо установить должную пропорцию в комплексном применении системного, функционального и собственно коммуникативного подходов. Абсолютизация последнего может затормозить обучение не в меньшей мере, нежели абсолютизация любых других подходов. Методика должна быть гибкой и многообразной, как гибок и многообразен сам язык.

В настоящее время создание любого коммуникативно ориентированного учебника начинается с установления коммуникативных потребностей учащихся. Предполагается, что если установить их совокупность, то уже одним этим обеспечивается коммуникативный, т.е. наиболее современный и прогрессивный, тип обучения. Доминирующей функционально-речевой разновидностью является язык специальности, который становится языком «выживания» студента в вузе, обеспечивая ему возможность изучения спецпредметов, сдачи зачетов и экзаменов. Практика убеждает, что на изучение языка специальности целесообразно планировать не 40, а 80-85% учебного времени, проводя отбор и минимизацию подлежащего изучению языкового материала по различным спецдисциплинам и определив уровень требуемой коммуникативной компетенции, перечень навыков и умений, которые необходимо сформировать.

Процесс обучения языку специальности исключает подмену занятий по специальности, носит упреждающий характер, имеет своей конечной целью формирование у студента языковой и речевой компетенции, достаточной для чтения учебниковых текстов по спецдисциплинам, прослушивания лекций

преподавателей, участия в семинарских занятиях, выполнения заданий по спецпредметам в устной и письменной форме.

Посмотрим, как выделяются коммуникативные потребности в учебном пособии «Русский язык будущему врачу», подготовленном преподавателями кафедры нашего института.

Коммуникативные задачи в учебно-профессиональной сфере обучения реализуется в объеме тем, предусмотренных программой для студентов I курса «Общий уход за больным»:

1. Клятва врача Республики Беларусь (урок 1);
2. Основы медицинской этики и деонтологии (темы: «Каким должен быть врач» (урок 2), «Врач и больной» (урок 4);
3. Основные типы лечебных учреждений (урок 3);
4. Приемное отделение больницы (урок 5);
5. Личная гигиена больного (урок 8);
6. Температура тела и ее измерение (урок 7);
7. Лечебное питание (урок 6) и т.д.

Эти темы представлены в каждом уроке.

Социально-культурная тематика представлена в четвертом разделе каждого урока темами с предварительной установкой: читаем и говорим о людях, медицине и стране:

1. Здоровье — это дар природы.
2. Выдающийся офтальмолог (С. Федоров).
3. Охрана материнства и детства в Беларуси.
4. Международная деятельность Общества Красного Креста Республики Беларусь.
5. Здоровье и долголетие.
6. Врач в космосе и т.д.

Мотивационные тексты лингвокультурологической направленности широко представлены в учебно-методическом пособии для № курса «Развитие монологической речи» (И.В.Адашкевич. – Минск: БГМУ, 2013) и в практикуме «Русский язык в клинике» (И.В.Адашкевич, В.В.Белый – Минск: БГМУ, 2012) Целью этих пособий является не только развитие речи иностранных студентов в сфере профессионального общения, но и на материале текстов, освещающих актуальные в настоящее время общечеловеческие проблемы, научить их анализировать данный материал, выделять в нём главную информацию, высказывать свою точку зрения, На материале текстов данных пособий целенаправленно происходит перерастание целенаправленной мотивации студентов-иностранцев в универсальную мотивацию.

На продвинутом этапе обучения при работе над дальнейшим повышением профессиональной компетенции полезно использовать художественные тексты, которые вводили бы учащихся в сферу их будущей профессиональной деятельности. Решение этой задачи диктует необходимость подбора художественных текстов, в которых находила бы отражение практическая работа специалистов. Работа над текстами должна быть построена таким образом, чтобы учащиеся не только увидели речевое своеобразие текста,

глубоко и полностью осмыслили содержательную его сторону, но и почувствовали рабочую атмосферу, в которой трудятся их будущие коллеги.

Умело подобранный преподавателем художественный текст способствует закреплению программного материала. Короткие рассказы, стихотворения, отрывки художественной прозы писателей А. Чехова, В. Вересаева, А. Куприна, К. Паустовского, А. Кронина, М. Булгакова, Г. Николаевой; ученых-медиков Амосова, Вагина и Росновского, Углова и других — лучшие образцы для воспитания у студентов врачебной этики, а также повод для дискуссии на медицинские темы.

Художественные произведения писателей врачей (Чехова, Вересаева) побуждают интерес студентов-медиков к русскому языку, к русской литературе. Особо близкими становятся будущим врачам такие художественные произведения, как, например, повесть «Мысли и сердце», написанная крупным ученым, медиком-практиком хирургом Н. Амосовым. Заметим, что такие произведения, кроме большой воспитательной ценности, содержат также элементы, влияющие на повышение заинтересованности студентов в изучении будущей специальности, повышают уровень владения русским языком как средством общения в профессиональной группе медиков, помогают научиться пользоваться словом в общении с коллегами по работе, с больными. Успех работы врача во многом зависит от его речевой культуры, от умения пользоваться словом. Слово заботы, участия согревает человека, вселяет в него бодрость, надежду ...

Обладая богатейшим методическим потенциалом при обучении языку, художественные произведения вместе с тем довольно трудны для изучающих язык. Эти трудности вызваны самой природой, сущностью художественных произведений.

Трудности восприятия художественных произведений обуславливаются не только природой самих произведений. Глубина понимания зависит и от индивидуально-психологических особенностей тех, кто эти произведения читает. Художественные произведения требуют определенного уровня интеллектуального развития, наличия определенного жизненного опыта, интереса к теме.

Отсутствие необходимого лексического запаса (равного 4000-4500 единиц) обеспечивает лишь самое поверхностное понимание произведения, превращая чтение из естественного процесса в процесс дешифровки текста, при котором глубокого понимания художественного произведения не происходит.

Насильственное приобщение к чтению художественных произведений, при наличии таких трудностей не создает благоприятной мотивации в обучении, не дает учащимся удовлетворения, ведет к утрате интереса к художественной литературе.

Однако все вышесказанное не означает, что мы отказываемся от использования художественных произведений в процессе обучения языку. Методический потенциал художественных произведений так высок, что использование их желательно на разных этапах обучения языку, но при соблюдении определенных условий.

Обращению к художественным произведениям должна предшествовать работа с учебными художественными текстами (адаптированными и неадаптированными). В процессе этой работы происходит накопление словарного запаса, формируется потенциальный словарь, вырабатывается умение понимать особую организацию слов в художественном произведении, выразительный, образный характер всех элементов произведения. В ходе такой работы учащиеся готовятся к полноценному восприятию художественного произведения.

Работа над учебными художественными текстами требует развернутого методического аппарата, включающего в себя традиционные предтекстовые, притекстовые и послетекстовые задания, которые способствовали бы формированию важнейших умений чтения художественных произведений и делали бы доступным само чтение, развивали бы вкус и потребность в чтении.

Все сказанное позволяет сделать вывод, что комплексная и целенаправленная работа над специальным художественным текстом способствует формированию у студентов не только художественного восприятия текста, доставляющего эстетическое наслаждение, но и формирует у них профессиональную компетенцию, активизирует мотивацию.

Литература

1. Бей Л.Б. Интерпретация художественного текста при обучении русскому языку иностранных студентов-нефилологов: Автореф. ... канд.пед. наук. М., 1985.

2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М., 1990.

3. Демидова Г.Н., Милославская С.К., Римская-Корсакова Н.Н. Художественный текст — содержательная основа речевых тем и ситуаций // Русский язык за рубежом. — 1983. — № 4.

4. Зимняя И.А. Понимание как результат рецептивных видов речевой деятельности // Психология и методика обучения чтению на иностранном языке: Сб. научн. тр. / МГПИИЯ им. М. Тореза. Вып. 130. М., 1978.

5. Костомаров В. Г., Митрофанова О.Д. Пути развития методики // Русский язык за рубежом. — 1986. — № 3.

6. Кулибина Н.В. Методика лингвострановедческой работы над художественным текстом. М., 1987.

7. Шаклеин В.М. Лингвострановедческие вопросы интерпретации художественных текстов. Дис. ... канд. филол. наук. М., 1983.

8. Щерба Л.В. Методика преподавания русского языка. М., 1957.

*М. Г. Ситникова
Республика Беларусь, г. Гомель
Гомельский государственный
медицинский университет*

ПРЕДТЕКСТОВАЯ РАБОТА С ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИМИ И ЭКСТРАЛИНГВИСТИЧЕСКИМИ ТРУДНОСТЯМИ ПОНИМАНИЯ ИНОФОНАМИ РАССКАЗА БУЛГАКОВА «ТЬМА ЕГИПЕТСКАЯ»

Обращение к текстам рассказов Булгакова о медицине на занятиях по русскому языку как иностранному позволяет будущим медикам не только развить навыки чтения, работы с текстом, коммуникативную компетентность, но и приобщиться к высоким образцам профессиональной этики врача, осознать важность и сложность избранного ими профессионального пути. Исследователи творчества Булгакова высоко оценивают рассказы, входящие в цикл «Записки юного врача», отмечая их гуманистический смысл, образность, детальное понимание жизни и трудностей работы молодого врача, начинающего самостоятельную профессиональную деятельность в маленькой деревне. Яркий и образный язык рассказов цикла «Записки юного врача» позволяет иностранцам значительно расширить собственный тезаурус, тексты рассказов иллюстрируют сферу употребления терминологической лексики, способы передачи эмоционального отношения говорящего, выражение оценочности на лексическом уровне, стилистические различия медицинских терминов и их синонимов в разговорном языке и диалектах, фразеологическое богатство русского языка. Однако яркая образность, экспрессивность и насыщенность текста Булгакова фраземами, идиомами может стать препятствием для понимания содержания рассказов иноязычным читателем. Среди собственно лингвистических трудностей понимания текстов Булгакова инофонами значительную подгруппу составляют трудности фразеологические.

Обращение внимания студентов к рассмотрению роли фразеологизмов в цикле рассказов Булгакова «Записки юного врача», анализу частотности фразем, их семантики и стилистических функций способствует выявлению и снятию языковых трудностей инофонов, связанных с фразеологизмами.

Двуплановость фразем, являющихся единством прямого и переносного значений устойчивых словосочетаний, обуславливает их яркую образность, играющую важную роль при передаче эмоциональности, экспрессивности, авторского отношения к персонажу, его характеристике. Однако идиоматичность фраземы может становиться источником её неверной интерпретации иностранцем, продолжающим изучать русский язык, но ещё не владеющим им в достаточной для понимания фразеологизмов степени. В этом случае неверное понимание фраземы становится языковой трудностью, препятствующей восприятию содержания текста, лишаящей иностранного читателя возможности полноценного художественного восприятия картины мира, созданной автором литературного произведения, искажающей правильное понимание его тематики, проблематики и идеологической направленности. Преодолению трудностей восприятия и понимания

фразеологизмов в тексте художественного произведения, являющегося учебным текстом на практическом занятии по русскому языку в иностранной аудитории, способствует проведение методически грамотной предтекстовой работы по семантизации фраземы. Данный тип предтекстовых заданий особенно важен при работе с текстом, где фразеологизм является названием. Как отмечает Н. В. Кулибина в монографии «Зачем, что и как читать на уроке. Художественный текст при изучении русского языка как иностранного», «название произведения содержит значительную смысловую информацию, которая позволяет читателю сделать предварительный прогноз о содержании текста и подготовиться к его восприятию. Поэтому если текст имеет название, то следует продумать к нему специальное задание» [1: 27]. Исследователь подчёркивает необходимость разъяснения преподавателем непонятных инофонам слов, вынесенных в заглавие текста, на этапе предтекстовых упражнений. Практика работы с художественным текстом на занятиях РКИ подтверждает эти требования и в отношении фразеологизмов. Особую важность предтекстовая семантизация фразеологизма, вынесенного в название литературного произведения, приобретает при чтении рассказов Булгакова в иностранной аудитории, что объясняется спецификой идиостиля писателя и характерной для него функцией фразем отсылать к сюжетообразующим мотивам, размышлениям и идеям, структурирующим композиционно-контекстуальное единство рассказа.

Преподавателю необходимо добиваться выделения студентами фразеологизма из ряда словосочетаний с прямым значением, научить иностранцев понимать внутреннюю форму фраземы и её переносное значение, так как ошибочное понимание фразеологизма как словосочетания может значительно снизить мотивацию к чтению и успешность понимания художественного текста. Так, при отсутствии семантизации фразеологизма «тьма египетская» на этапе, предшествующем чтению рассказа Булгакова «Тьма египетская» в туркменоязычной аудитории, обладающей достаточным для понимания данного текста уровнем знания русского языка, было отмечено значительное возрастание эстетических и экстралингвистических трудностей понимания текста: ошибочное отнесение событий рассказа к современности, перенесение места действия в Египет и недоумения в результате обнаружения в тексте описания холодов, метели и зимних морозов, некоторые студенты ошибочно сочли эксплицитного автора египетским молодым врачом, проходящим ординатуру в русской деревне, некоторые решили, что описывается работа советских медиков в Египте.

Обращение к фразеологическим словарям позволяет студентам узнать библейское происхождение и стилистическую принадлежность фраземы «тьма египетская», её значение: 1. Беспросветная, угрожающая тьма. 2. Невежество, духовная темнота.

Знание о сфере употребления данного фразеологизма, характерного для книжного стиля, позволяет студентам увидеть, как употребление фразеологизмов создаёт иллюзию живой речи и характеризует персонажа: «—Тьма египетская, — заметил фельдшер Демьян Лукич, приподняв штору.

Выражается он **торжественно**, но очень метко. Именно – египетская.» [2 : 124] Употребление этого книжного фразеологизма библейского происхождения даёт представление об уровне образованности фельдшера, его манере речи и характере.

Без информации о значении «невежество, культурная отсталость» фразеологизма «тьма египетская» идея рассказа Булгакова о самоотверженной борьбе врача за физическое и нравственное здоровье его пациентов («...я буду бороться с египетской тьмой ровно столько, сколько, сколько судьба продержит меня здесь в глуши») не может быть понята правильно и в полном объеме. Заголовок-фразеологизм актуализирует содержание текста рассказа, влияет на его семантику, делая весь текст контекстом для развития антонимических отношений противопоставленных концептов «свет знания» – «тьма невежества». Например, эксплицитный автор характеризует «интеллигентного мельника» как «светлый луч во тьме». Предшествующая чтению цикла рассказов Булгакова «Записки юного врача» работа по семантизации фразеологизмов и этимологический комментарий преподавателя содействует снятию языковых и экстралингвистических трудностей у иностранцев, обеспечивает осознание будущими медиками композиционно-содержательного единства художественно текста, его идейной направленности и иллюстрирует специфику идиостиля Булгакова.

Обращение к фраземике при чтении художественного текста на занятиях по русскому языку как иностранному на этапе выполнения притекстовых и предтекстовых упражнений интенсифицирует формирование навыков изучающего и ознакомительного чтения инофонов, снимает экстралингвистические и языковые трудности понимания литературного произведения, содействует расширению словарного запаса и повышает образность и выразительность речи иностранных студентов.

Литература

1. Н. В. Кулибина Зачем, что и как читать на уроке. Художественный текст при изучении русского языка как иностранного. – СПб.: Златоуст, 2001.- 264с
2. Булгаков М. А. Избранное. М.: Худож. лит., 1980. – 400 с.

*А.А. Шарпа
Республика Беларусь, г. Минск
Белорусский государственный
медицинский университет*

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ - МЕДИКОВ НА УРОКАХ РКИ

Овладение профессией врача, выполнение своей профессиональной деятельности (общение с пациентами и медицинским персоналом на русском языке, чтение специальной литературы и т.д.) требует от иностранных

студентов высокого уровня профессиональной и коммуникативной компетенции.

Теоретические и практические аспекты формирования иноязычной профессиональной компетенции анализируются в работах В.И. Байденко, Т.М. Балыхиной, М.Н. Вятютнева, И.К. Гапочки, Н.Н. Гез, И.А. Зимней, Д.И. Изаренкова, Л.П. Клобуковой, Е.Л. Корчагина, В.Б. Куриленко, О. Д. Митрофановой, Е.И. Мотиной, Е.И. Пассова, В.В. Сафоновой, А.В. Хуторского, А.Н. Щукина, Н. Hummel, P. Kirschner, P.V. Vilsteren C.A., S.J. Savignon и др.

Вопросы, связанные с языковой подготовкой иностранных учащихся медицинского профиля, рассматриваются в исследованиях Э.Р. Бердниковой, Е.И. Гейченко, Е.В. Ершовой, О.Л. Королевой, Л.П. Мухаммад, Е.С. Суздалевой, М.М.Цыренковой и др.

Содержание профессионально направленного обучения иностранных студентов-медиков ориентировано на речевую деятельность врача-практиканта, направленную на исследование состояния здоровья человека, поиск способов лечения болезни или ее предупреждение. В деятельность врача, вне работы с больными, входят также его самообразование, специализация, общение с коллегами.

Собственно профессиональное общение студентов происходит во время прохождения производственных практик, и только клиническая практика (в отличие от медсестринской) дает возможность понять специфику будущей профессиональной деятельности врача, свою готовность к ней.

Можно выделить следующие формы учебно-профессионального общения студентов медицинских специальностей: слушание лекций по специальности, работа на практических занятиях, семинарах, консультациях, ответы на зачётах, коллоквиумах и экзаменах, изучение материала, представленного в учебниках и учебных пособиях по специальным дисциплинам.

Анализ профессионального общения медиков позволяет выделить четыре основных вида речевого общения профессиональной деятельности врача:

- 1) общение в системе "врач - пациент";
- 2) общение в системе "врач - вспомогательный медицинский персонал";
- 3) общение в системе "врач - врач, коллега";
- 4) врач – «близкие больного».

Терминология как отражение классификационной деятельности человека в той или иной области знания закрепляет полученную в результате этой деятельности информацию в системе языковых знаков, создавая представление об одном из фрагментов научной картины мира. Расширение контактов специалистов-медиков разных стран делает необходимым наиболее полное владение терминологией для профессионального общения.

В связи с этим возрастает роль терминологической грамотности будущих врачей. Задача преподавателя-русиста и состоит в том, чтобы помочь иностранцу увидеть и освоить общеязыковую семантику лексики терминологического происхождения. Каждая терминология, как известно, имеет свои понятийные особенности и специфические языковые признаки на

морфологическом, словообразовательном, лексическом, семантическом и синтаксическом уровнях.

Наличие в терминологической системе как общих с лексикой русского языка, так и специфических характеристик предполагает двустороннюю направленность изучения термина. С одной стороны, предметом анализа становятся те параметры термина, которые сближают его с общеупотребительными словами, с другой стороны, интерес вызывает специфика термина, которая определяет его принадлежность к особой терминосистеме. Каждый термин независимо от того, в какой сфере он функционирует, соотносится с обозначаемым им понятием и является своего рода носителем и хранителем знаний, определенной информации о деятельности человека. Основная функция терминов в науке – «фиксация знания, выражение категорий и понятий, которые, в свою очередь, являются содержанием научных определений. С помощью терминов осуществляется также передача знаний во времени и пространстве (Лейчик, 2000).

Одним из важных компонентов терминологической грамотности является изучение терминообразовательного фонда. Основной целью изучения терминов является выявление закономерностей использования терминов в общении и их систематизация.

Как известно, медицинская терминология имеет свою специфику и различную этимологию. Термины медицины бывают разными по структуре – корневые, производные, образованные путем словосложения и словосочетания, метафорического или метонимического переноса (*фиброаденома, дельтовидная мышца, морская болезнь, барабанные пальцы, Бакулева игла, глазурные органы, экстрасистолия* и др.); по происхождению заимствованные из других языков и исконно русские (*абдоминальный, варикоз, педиатр, пилор, детский врач, брюшной рубец*). Греко-латинские термины зачастую имеют свои русские эквиваленты (*сокращение- систола, венечный – коронарный, скрытый – латентный* и т.д.). Последнее является одной из трудностей в усвоении терминологии, поскольку такие синонимы воспринимаются иностранными студентами как абсолютно разные слова. Особенно это характерно для студентов, не владеющих европейскими языками. По мнению В.Н.Прохоровой, термины лексико-семантического образования, отличаясь своими ономазиологическими и формальными свойствами от терминов других способов образования, обладают качествами, нужными для функционирования терминов в терминосистеме: запоминаемостью, усвояемостью в системе, способностью указывать на связь общеупотребительных и специальных понятий (Прохорова, 1996).

В теоретических исследованиях последнего времени, посвященных словообразовательной семантике, выделены те ее аспекты, которые имеют непосредственное отношение к практике преподавания русского языка как иностранного. Изучение структуры мотивированных слов направлено на то, чтобы учащийся мог не только предсказать значение слова, но и правильно образовать необходимое мотивированное слово для выражения определенного значения.

Эти две задачи тесно связаны с двумя важными проблемами словообразовательной семантики: 1) компонентами значения мотивированного слова; 2) семантическими закономерностями образования слов и их лексической реализацией. Эти проблемы особенно актуальны для практики преподавания русского языка как иностранного.

На начальном этапе обучения усвоение медицинской терминологии сопряжено с большими трудностями из-за значительного ее объема и разнообразия. Но формирование терминологической компетенции в медицинском вузе является одной из важнейших задач РКИ уже на подготовительном факультете. Для её реализации необходима система заданий и упражнений, имеющих своей целью всестороннее знакомство с законами словоупотребления и словообразования, сочетаемости и взаимозависимости лексических единиц, выработку навыков практического владения медицинской терминологией.

Поскольку словообразование является соединительным звеном между грамматическими и лексическими структурами в русском языке, целенаправленная работа над ним позволяет студентам ощутить специфику изучаемого языка. Безусловно, знание структурных особенностей клинического термина может иногда дать студенту-медику ценную и подробную характеристику болезни. Помня анатомический или физиологический термин и всматриваясь в значение корня, в основы сложных слов, приставки и окончания, студент-медик легче поймет диагностический смысл многих медицинских терминов.

Работа над словообразованием является частью общей работы над медицинской терминологией, в процессе которой учитываются значения слов, их сочетаемость и словообразовательная модель. Раскрытие связи словообразовательных моделей с производящим словом, дает возможность обогащения словарного запаса обучаемых, способствует пониманию лексико-грамматических связей в языке и активному овладению языком, формированию терминологической компетенции. У студентов-медиков должно быть четкое представление о лексике изучаемой специальности как об определенной системе. Описание той или иной отрасли знаний как системы предполагает, прежде всего, исследование совокупности терминов её составляющих, изучение отношений и связей между ними.

Особое значение при обучении медицинской лексике приобретают способы её презентации, выбор наиболее эффективного для данного термина приема раскрытия его, семантики. Потребности практики преподавания русского языка иностранцам диктуют необходимость детального анализа семантики терминологической лексики и разработки способов выявления культурологического потенциала терминов, его презентации, активизации в учебном процессе.

Известно, что в медицине с древнейших времен до настоящего времени нередко используются не строгие термины, что присуще точным наукам, а образные выражения, мифологические и фольклорные имена. Эти выражения не всегда могут быть понятны начинающему врачу, а тем более иностранцу,

изучающему медицину в странах СНГ. Не каждый врач может дать объяснение таким выражениям, как «вольтеровское лицо», «волошский орех», «линия Купидона», «ожерелье королевы», «Бахита картины», а также таким образным выражениям, как синдром «запертого человека», синдром «серого новорожденного», синдром «кошачьих глаз», синдром «кудрявых волос», симптомы «барабанных палочек» и «часовых стёклышек», синдром «утенка», Иерусалимский синдром, Парижский синдром, синдром «китайского ресторана», синдром «чужой руки» и др.

Ряд болезней, симптомов и синдромов обязаны своим названием художественному воображению авторов, их описавших. Например:

«Ваньки-встаньки» симптом (описан русским хирургом В. Н. Розановым) — признак внутрибрюшного кровотечения при разрыве селезёнки: больной лежит на левом боку с поджатыми к животу бёдрами; при попытке повернуть больного на спину или другой бок он тотчас же переворачивается и занимает прежнее положение.

«Симптом возжей» (описан русским хирургом П. Г. Корневым) — ранний признак туберкулёза нижних грудных и поясничных позвонков: при движении или поколачивании молоточком отмечается появление напряжённых мышечных тяжей, идущих от пораженного позвонка к лопаткам.

«Воздушной подушки» симптом (описан французским невропатологом и психиатром Dupre) — признак кататонического ступора: лежащий больной длительное время удерживает голову над подушкой; во время сна симптом исчезает.

«Выдвижного ящика» симптом (описан французским хирургом Rocher) — признак повреждения крестообразных связок коленного сустава: при согнутом колене голень смещена кпереди, если повреждены передние связки, или кзади — если повреждены задние связки.

«Спелого арбуза» симптом (описан А. А. Опокиным) — признак симфизита: сдавливая таз толчкообразными движениями можно прослушать фонендоскопом хруст в области лонного сочленения (наблюдается после родов или аборта (Блейхер, 1995).

Большой интерес у студентов вызывает история терминов, связанных с искусством, таких, например, как «синдром Стендаля». Этот синдром впервые был описан итальянским психиатром Грациэллой Магерини (Graziella Magherini) в 1979 году и назван в честь французского писателя Анри Мари Бейля, более известного под псевдонимом Стендаль. После посещения Италии Стендаль на основе своего путевого дневника издал книгу «Рим, Неаполь и Флоренция» («Rome, Naples et Florence», 1818). В ней он подробно описал необычные эмоции и ощущения, которые вызывали у него шедевры живописи в храмах Флоренции (поэтому синдром также называют флорентийским). «...Я был уже охвачен некой восторженностью при мысли, что нахожусь во Флоренции, в соседстве с великими людьми, чьи гробницы только что увидел. Поглощенный созерцанием возвышенной красоты, я лицезрел ее вблизи, я, можно сказать, осязал ее. Я достиг той степени душевного напряжения, когда вызываемые искусством небесные ощущения сливаются со страстным

чувством. Выйдя из Санта-Кроче, я испытывал сердцебиение, жизненные силы во мне иссякли, я едва двигался, боясь упасть» (Записи Стендаля в дневнике, сделанные во время путешествия по Италии).

Первооткрыватель синдрома — Грациэлла Магерини — в настоящее время писатель, психотерапевт, крупный специалист в области психологии искусства, президент ассоциации «Искусство и психология», много лет работала главным врачом отделения психического здоровья больницы Санта Мария Нуова (Santa Maria Nuova) во Флоренции. Книга профессора Магерини «Синдром Стендаля» (Sindrome di Stendhal) была впервые опубликована в 1989 году и с тех пор не раз переиздавалась. Она основана на ее наблюдениях за иностранными туристами, у которых после ознакомления с культурным наследием города наступало необъяснимое острое расстройство психики, приводившее к госпитализации. Доктор Магерини проанализировала около 100 подобных случаев за более чем 10 лет и, сопоставив данные историй болезни с записями в дневнике Стендаля, назвала синдром именем писателя (Поспелов, 2010). Синдром Стендаля актуален и сегодня. Он по сей день регистрируется у многих туристов, посещающих итальянские города-музеи. В своих крайних формах синдром Стендаля проявляется в агрессии в отношении произведений искусства, вплоть до вандализма.

Следует отметить, что очень большую часть медицинской терминологии составляют эпонимические термины, например, в неврологии эпонимы составляют около 30% всего терминологического фонда. Рост эпонимов в современной терминологии объясняется не только желанием увековечить авторство первооткрывателя, но и в связи со сложностью сразу образовать или отыскать более краткий и точный термин, чтобы адекватно отобразить нужный предмет, признак или качество. Более 16% эпонимических терминов – это единицы, констатирующие тематическую группу, включающую наименования результатов индивидуальной научно-исследовательской и врачебной деятельности специалистов, поэтому комментарий, обогащенный разнообразной культуроведческой информацией, выводимой либо из самого названия, либо требующий от преподавателя внесения дополнительных пояснений, делает, на наш взгляд практическое занятие более разнообразным и запоминающимся. Кроме того, работа по разъяснению смысловой или иных сторон термина через его этимологию значительно усиливает познавательную мотивацию иностранных учащихся. Безусловно, работа над терминологической лексикой должна проводиться в тесном контакте кафедры русского языка со специальными кафедрами. Особенно это касается вопросов отбора лексики и организации её в системные задания.

Итак, следует подчеркнуть, что знание, правильное освоение и применение научной медицинской терминологии является необходимой частью профессиональной подготовки специалиста-медика.

Литература

1. Лейчик В.М. Проблемы отечественного терминоведения в конце XX в. // Вопросы филологии. 2000. №2. С.23

2. Прохорова С.Н. Русская терминология (лексико-семантическое образование), МГУ, Москва, 1996.
3. Блейхер В.М., Крук И.В. Толковый словарь психиатрических терминов. Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995.
4. Поспелов Г. Ю. Именной синдром//Катрен- Стиль, №3, М. 2010
5. Graziella Magherini, La sindrome di Stendhal. Il malessere del viaggiatore di fronte alla grandezza dell'arte, Ponte alle Grazie, 2003.
6. Маталова, С.В. Система обучения иностранных студентов-медиков речевому общению при подготовке к клинической практике [Текст] / С.В. Маталова, О.Г.Жиркова // Актуальные проблемы обучения культуре русской речи, методике преподавания русского языка и дисциплинам специализации: тезисы докладов и статьи VII Межд. науч.-практ. конф. (21-22 апреля 2011 г.). – Н. Новгород: НГПУ, 2011. – С. 139-142.
7. Куриленко В.Б., Макарова М.А., Смолдырева Т.А. Обучение иностранных студентов-медиков общению на профессиональные темы // Современные научные исследования и инновации. 2012. № 3 [Электронный ресурс]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2012/03/10584> (дата обращения: 01.08.2014).

М.Ю. Узгорок

*Республика Беларусь, г. Минск
Белорусский государственный
медицинский университет*

ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИИ ПАТРИОТИЧЕСКИХ УБЕЖДЕНИЙ В УСЛОВИЯХ ПОСТИНДУСТРИАЛЬНОГО ОБЩЕСТВА

История развития общества свидетельствует о том, что в периоды ломки общественно-экономических формаций происходит разрушение старых форм духовного производства, меняются нравственные нормы и ценностные ориентации в новообразуемом или реформируемом обществе. Но неизменным при этом остается главное: в условиях идеологической, политической и социальной нестабильности, нарастания «внутренних» и «внешних» угроз национальной безопасности государства возрастает активность патриотических движений и повышается значение формирования истинного патриотизма у каждого человека. Именно идеология патриотизма помогает всем слоям населения, особенно молодежи, не растеряться и найти в обществе «фундамент» гражданской консолидации. В условиях реального культурного пространства и времени патриотизм объединяет народ смысложизненными установками по отношению к своему государству, Родине, истории.

На протяжении веков патриотизм был важнейшей формой культурной связи общезначимого масштаба, закрепляясь в общественном сознании в качестве высшей идеи, главной общенародной традиции, способной сплачивать весь народ для решения сложных задач экономического, политического и военного характера. И в настоящее время идеи патриотизма находят широкий

отклик в общественном сознании, важнейшей составляющей которого является патриотическое сознание.

Патриотические убеждения также не могут возникнуть стихийно, сами по себе, их формирование требует систематических и эффективных усилий и определенных ценностных, социокультурных оснований (детерминант). Результаты исследований и новейшие теоретические разработки дали возможность выделить важнейшие социокультурные детерминанты формирования патриотических убеждений: 1) культурно-исторические; 2) духовно-нравственные; 3) политико-идеологические; 4) социально-экономические.

Культурно-исторические детерминанты формирования патриотизма заключаются в осознании особенностей национальной белорусской культуры, во влиянии истории и культуры на формирование компетенции патриотизма. История включает в себя различные элементы культурного наследия народа – «ментальные, религиозные, этические, ценностные и нормативно-регулятивные структуры» [20, с. 118], которые способны оказывать длительное воздействие на его характер, систему ценностей и особенности мировосприятия.

Исторический путь становления и развития белорусской культуры является сложным и противоречивым. Периоды настоящего взлета сменялись периодами, когда ее существование оказывалось под серьезным вопросом. Однако, как отмечает исследователь национальной культуры Беларуси Л. Лыч, несмотря на разрушительные для белорусской культуры времена (Ливонская война 1557-1582 гг., война 1648-1667 гг., внутренние войны в Речи Посполитой, Северная война 1700-1721 гг., вторжение войск Наполеона в Российскую империю, Первая мировая война 1914-1918 гг., Вторая мировая война 1939-1945 гг.), она всегда преодолевала процессы духовного распада, возрождалась и начинала восхождение к новым высотам [11].

Характер формирования и развития белорусской культуры обусловлен различными факторами, к основным из которых относятся факторы геополитические. Из-за «пограничного» расположения для Беларуси всегда был характерен интенсивный процесс взаимодействия культур. Кроме того, важное значение имеет то, что страна включает в себя два больших культурных региона, два культурных мира-цивилизации – православно-византийский и римско-католический [9, с. 305]. В результате белорусская культура нередко первая среди восточнославянских стран воспринимала западноевропейские формы социальной жизни, культуры и искусства (магдебургское право, книгопечатание, садово-парковое искусство, художественные стили: готику, ренессанс, маньеризм, барокко и др.) и транслировала их в другие регионы славянского мира [3, с. 10; 228]. Но в тоже время именно пограничье и постоянное нахождение в сфере различных культурно-цивилизационных влияний не дали белорусской культуре возможности до конца самоопределиться. Наш народ не может в отличие от русского, украинского, прибалтийского народов идентифицироваться только с одной культурной традицией. «Проблема поиска своего пути развития была характерна для белорусской культуры на протяжении всей ее истории» [7, с. 314]. Однако, по мнению некоторых исследователей, проблема заключается не только в

этнической и культурно-религиозной самоидентификации, но и в том, что «носители развитого национального самосознания, представляющие культуру отечественной социальной и творческой элиты, имели недостаточную степень культурно-этнического единства с традиционной, народной культурой» [9, с. 305], в связи с чем «способ существования белорусской культуры как культуры самостоятельного этноса с XIII – XVI вв. практически всегда был раздвоенным» [9, с. 305]. В эпоху ВКЛ наиболее образованные белорусы обращались к латинскому, польскому и русскому языкам, что помогало постичь и освоить культурные достижения других стран и способствовало сближению с Россией и Европой. Впоследствии же, в XVII – XIX вв. белорусской культуре пришлось испытать значительное воздействие со стороны соседних государств, более сильных в политическом отношении, которые, «поддерживая развитие своих культурных традиций, одновременно навязывали белорусской культуре сателлитный статус, статус региональной культуры с размытыми границами» [9, с. 305]. К примеру, запрет на использование белорусского языка в качестве государственного вело «к денационализации социальной белорусской элиты, которая и так была дистанцирована от автохтонной крестьянской культуры по классовым, культурно-образовательным, конфессиональным, языковым факторам» [9, с. 305]. Принадлежность к белорусской нации была актуальна только для тех белорусов, уровень высокого национального самосознания которых способствовал ускорению культурно-исторического процесса в своем Отечестве, и приближению его к эпицентрам мирового развития. К примеру, деятельность С. Будного, К. Калиновского, А. Мицкевича, Л. Сапеги, В. Тяпинского, Я. Чечота, участников национально-освободительного и социал-демократического движения конца XIX – первой половины XX в. способствовала развитию национальной белорусской культуры [9, с. 305].

Существенную роль в развитии национальной белорусской культуры играет фактор культурной диффузии, «возникающей в результате интерференции, то есть наложения, сложения различных культурных потоков» [10, с. 201]. К явлениям культурной интерференции различные исследователи относят «билингвизм и полилингвизм, соединение язычества с христианством, толерантность и «тутэйшасць» в менталитете, использование готики и барокко в архитектурной практике православной церкви, проявления поликультурности в музыке и литературе» [10, с. 201]. Исходя из влияния вышеперечисленных факторов, развитие белорусской национальной культуры правомерно рассматривать как состояние подъемов и спадов, культурных потоков, порой разрушительной силы, которые пересекают территорию Беларуси то с западной, то с восточной стороны [1, с. 8–15]. Весь ход исторического процесса на землях Беларуси с его частыми военно-политическими конфликтами обусловил выработку белорусской народной культурой особой парадигмы своего существования, которая определила мировоззрение белорусов: «склонность к обычным земным ценностям или склонность к бытоприземленной естественной эволюции как органической перестройки изнутри» [15, с. 406]. По мнению отечественного исследователя А.М. Петкевича, приоритет обычного перед высоким формировал понимание

значимости домо-родового фактора – своего края, предков, семьи и определял человеческие отношения на локальном уровне в системе общности [15, с. 406]. На это указывают фольклорные произведения, а также пословицы и поговорки, например: «Дарагая тая хатка, дзе мяне радзіла матка», «Кожнаму свой куток міл». Для белорусов всегда имела актуальность не просто принадлежность к определенной нации, а место рождения, кровнородственные и территориальные связи, то есть белорусский народ объединяли не столько идеологические связи (мы – народ, нация), сколько обычные (мы – «тутэйшыя») [19, с. 58]. Этим и объясняется тот факт, что этничность проявляет себя не в организованных формах, а при столкновении с другими, иными, с теми, кого трудно понять. Отношение к другим основывается у белоруса чаще всего на собственном индивидуальном опыте. Благодаря славянской языковой близости эта граница находится далеко и чужой как таковой на пограничье отсутствовал. «Здесь мог появиться кто угодно. Тут уже действует уровень расы. Здесь всегда был велик момент узнавания другого» [10, с. 202].

По мнению многих исследователей белорусской культуры, отсутствие акцента на своей национальной принадлежности вытекает из пресловутого феномена «тутэйшасці», являющегося весьма неоднозначной чертой национального характера. «Мы – тутэйшыя», нередко отвечал белорус на вопрос, какой он национальности. И в этих, казалось бы, безобидных словах во многом кроется причина неочерченности, амбивалентности нашего национального самосознания» [19, с. 58]. «Природный белорус называется «тутэйшы» за сращенность с краем, где он родился, за любовь к малой родине» [21, с. 149]. Феномен «тутэйшасці» характерен для сформированных в средневековой культуре эпохи феодализма замкнутых локальных общностей. Белорусы не стремились идентифицировать себя с конкретной государственной властью, а определяли свою сопричастность к социуму, расположенному на определенной территории. По мнению Ю. Чернявской, «осознание себя не русскими, не поляками, а «тутэйшымі» было даже неким пассивным способом защиты самобытности народа и культуры» [19, с. 60].

Следует отметить и то, что самоидентификация белорусов носила в основном локальный характер и основывалась больше на принадлежности к определенной территории, местности, региону («тутэйшыя»), духовной общности (православные, католики и т. д.). Отсутствие непрерывной традиции, воздействие различных культур и цивилизаций затрудняли процессы идентификации белорусов, не давали четких критериев определения культурной принадлежности [7, с. 315].

Географические условия Беларуси также оказали значительное влияние на развитие национальной культуры и способствовали становлению патриотических убеждений. Географически Беларусь формировалась как органическое единство равнинного типа, землю белорус воспринимает как живое и родное ему существо. «Связь равнинного крестьянина с землей всегда носит симбиотический характер» [19, с. 69]. Самая страшная клятва для белоруса – клятва, произнесенная с землей во рту или в руке. Во многом в нежелании оскорбить «маці–зямлю», отмечает Ю.В. Чернявская, и кроется

причина очень малого использования в лексиконе белорусского крестьянина ненормативной лексики [19, с. 69]. Земля для белоруса – не просто место обитания, это фундамент бытия, его главная опора. Мир белоруса тесно связан с его землей. Показательно, что в белорусском фольклоре гораздо меньше упоминаний о дальних краях в сравнении с фольклором русским. Мир белоруса – это не огромная необъятная родина, но «родны кут», уголок, который всегда радуется сердце его обитателей [19, с. 70]. Малая родина является краеугольным понятием белорусской национальной культуры. Вероятно, этим объясняется тот факт, что миграция не была свойственна белорусам. Возможно, именно в том обстоятельстве, что «понятие Родины у исторического белоруса отождествляется с понятием «роднага кутка» и кроется причина широкого масштаба партизанского движения на территории Беларуси во время Великой Отечественной войны» [19, с. 70].

Эмоционально-чувственное, трепетное и сокровенное отношение белоруса к земле подтверждается обращением к ней в самые непростые и значительные моменты его жизни. Например, в поэме Якуба Коласа «Новая земля» Михаил обращается к земле перед смертью, в «Полесской хронике» Ивана Мележа Василь Дятел – разговаривая с возлюбленной. Антей, воспетый М. Богдановичем в книге «Венок» (цикл «Думы»), черпал силы в осознании своей связи с родной землей [5, с. 190]. Также из лирики М. Богдановича: «Не забыл твой сын тебя, родную, За тебя он в землю лег сырую. Как Василий в бою умирал, Все сторонку свою вспоминал» [5, с. 46].

Древние белорусы клали новорожденного на землю, считая, что земля дает человеку силу, выносливость, чувство защищенности.

Исследуя белорусскую экологическую культуру, в недрах которой экологические ценности самым тесным образом соединяются с культурными ценностями этнонационального характера, М.А. Можейко подчеркивает, что земля «выступае ў беларускай экалагічнай традыцыі не проста галоўнай, але абсолютнай каштоўнасцю» [12, с. 11]. Белорусу свойственно восприятие «канкрэтнага прыроднага асяроддзя жыцця індывіда як асобай, інтымна значнай для чалавека мікраландшафтнай зоны (менавіта «свая» зямля), якая залежыць у сваёй эвалюцыі ад яго намаганняў, як знешне практычных, так і ўнутрана душэўных» [12, с. 10].

Ценностная доминанта в отношении к земле характерна для многих художественных текстов белорусской литературы (М. Богданович, Ф. Богушевич, Я. Колас, В. Короткевич и др.), которые свидетельствуют о том, что земля понимается человеком как национальная святыня.

Национальному духу белорусов в целом не свойственно возвышенное, романтическое отношение к жизни. А.М. Петкевич отмечает, что «беларуская народная культура характэрная не столькі высокімі паэтычнымі арыенцірамі, колькі звычайнымі, яны дапамагалі адкрываць прыгожае у штодзённым жыцці» [14, с. 78]. «Беларуская народная традыцыя часцей пазбягала таго, каб выстаўляць на паказ і балючае, і радаснае. Эмацыянальная прытоеннасць (паутон), якая рэалізуецца нярэдка пры дапамозе легкага гумару, самаіроніі і за якой крыецца усталяваны маральна-этычны закон – яшчэ адна характэрнасць

беларускай народнай культуры, яе стылевая рыса» [14, с. 79].

Особенности белорусской национальной культуры обнаруживаются и в принципах толерантности и терпимости к иноверцам и иноземцам. В данном случае имеет смысл рассматривать *духовно-нравственные детерминанты*, которые реализуются, прежде всего, через систему духовных ценностей. Так, со времен Великого Княжества Литовского, на нашей территории, кроме белорусов, литовцев и русских, жили украинцы, татары, евреи, немцы, и поляки, общая их численность около 700–800 тыс. человек [6, с. 28]. Конфессиональная структура населения Беларуси перед разделом Речи Посполитой выглядела следующим образом: греко-католиков (униатов) – 75%, римо-католиков – 18%, православных – 6,5 %, кальвинистов – 0,5 % [6, с. 314]. То есть веротерпимость, как и полиэтничность, являлась проявлением толерантности белорусов. Это подтверждается фактом отсутствия религиозных войн внутри белорусского общества, за исключением религиозных конфликтов после Люблинской унии.

На мировосприятие белорусов значительное влияние оказали такие религиозные течения, как униатство – отсюда склонность к мирному решению серьезных проблем, протестантизм привнес индивидуализм и воздержанность в мыслях и действиях. Весомый вклад в развитие поликонфессиональности и религиозной толерантности в культуру белорусов внес католицизм.

Необходимо отметить, что для белоруса толерантность – это уважительное отношение к Другому, чьи ценности интегрировались и ассимилировались в культуре. Толерантность является важнейшим компонентом белорусского этнонационального менталитета, на основе которого формируется архетип «гостеприимного и доброго соседа» и как признание «инаковости выступает идентификационным признаком, позволяющим обозначить образ белоруса как со стороны взгляда Другого, так и в контексте саморефлексии» [4, с. 103].

На специфику белорусского менталитета и мировосприятия также повлияли и многочисленные военные сражения. Терпение к иноверцам и иноземцам дополняется новой интерпретацией: терпимость к лишениям. В результате развивается способность человека органически приспосабливаться к изменяющимся условиям жизнедеятельности, формируются такие категории мышления и ментальные качества, как жизнестойкость, долготерпение, умеренность, способность к борьбе. Уже было отмечено, что в силу своего геополитического положения Беларусь часто являлась заложником военных действий, требовавших ее соучастия. Притязания со стороны крестоносцев, Московского царства значительно активизировали чувство патриотизма и сопричастности к родной земле.

Также следует отметить, что наряду с умением терпеть, существенной чертой белорусов является миролюбие. Ни одна из множества войн, проходивших на территории Беларуси, не затевалась по инициативе белорусского народа. Этим, по-видимому, объясняется тот факт, что в богатейшем белорусском фольклоре нет жанра героического эпоса. На протяжении всей истории в Беларуси культивируется образ не мужчины-воина,

а селянина, жизнь которого была регламентирована и детерминирована крестьянским образом жизни. Аграрный способ жизни является основой для формирования сезонно-природных видов деятельности и циклического восприятия действительности. Именно в этом, на наш взгляд, кроется одна из причин актуальности борьбы белорусов за свободу и независимость: нежелание изменять устоявшиеся нормы и правила связано с консервативностью аграрной культуры, носящей традиционный характер. «Даже сконструированный архетип «Беларуси-партизанки» говорит не об активном воинствующем духе белоруса, а о нежелании покоряться, предавать свою землю» [4, с. 104].

Особенность белорусского менталитета еще и в том, что белорусы – спокойный народ, он никогда не прибегает к крайностям, у него отсутствует идея «мессианства». Белорус не стремится осчастливить весь мир, но он сделает многое для счастья своих близких и процветания своей малой родины. Ю. Чернявская видит в этом и обратную сторону медали: нередко желание покоя приводит к тому, что с замечательной выразительностью иллюстрирует белорусское слово «абыякавасць». Причины этого явления носят геополитический характер: долгая жизнь в окружении сильных и активных народов, долгие столетия отсутствия собственной государственности [19, с. 77]. Возможно, сегодня, это в определенной степени затрудняет проявление активной гражданской позиции и, с другой стороны, побуждает к поиску новых путей формирования патриотических убеждений.

Побудительной силе творческой деятельности человека, специфике национального характера и белорусского менталитета посвятил многие свои произведения крупнейший белорусский писатель Якуб Колас. На страницах его книг мы находим ответы на вопросы, объясняющие некоторые особенности формирования ценностного отношения к патриотизму у белорусов. Писатель раскрывает особенности белорусского менталитета, акцентируя внимание на таких качествах, как осторожность, трудолюбие, основательный подход к делу. В качестве одной из существенных особенностей менталитета белорусов писатель называет склонность к размышлениям над фундаментальными проблемами человеческого существования. Колас близко подошел к пониманию сильной и перспективной стороны национального мировидения, без которой в принципе невозможно продвижение к новым рубежам освоения социоприродного мира. Особенно актуально это сегодня, когда в связи с глубоким кризисом техногенного общества остро стоит проблема цивилизационного выбора.

Патриотическая тема занимала важнейшее место и в произведениях знаменитого белорусского философа и гуманиста XVI в. Ф. Скорины. Идея величия Родины, родной Полоцк, белорусский народ – главная тема и основные образы его произведений. Патриотические призывы Скорины к соотечественникам почитать Отечество и язык стали основополагающим фактором формирования гражданского самосознания белорусов [2, с. 11]. Как духовный наказ потомкам звучат и сегодня слова просветителя из «Предисловия к книге «Юдифь»: «Понеже от прирожения звери, ходящие в пустыни, знаюць ямы своя; пtiці, летающие па возъдуху, ведають гнезда своя; рыбы, плавающие по морю и в реках, чуоць виры своя; пчелы и тым подобная

– боронять ульев своих, - тако ж и люди, и где зродилися и ускормлены суть по Бозе, к тому месту великую ласку имають» [16, с. 45]. Считаем необходимым отметить, что многие исследователи (В.В. Агиевич и др.) трактуют деятельность Скорины и как экуменистическую попытку преодолеть религиозную разобщенность христиан с целью достижения единства христианских взглядов. Возникнув в начале XX века, проблема христианского единства опиралась на идеи веротерпимости, религиозной толерантности и свободы совести, сформированные в XV – XVIII вв. благодаря деятельности просветителей того времени, в частности, Ф. Скорины.

Патриотизм, верность свободолюбивым идеалам, идеи белорусского национального возрождения являются характерными чертами поэзии Алоизы Пашкевич (Цетки). Образы родной Беларуси проникнуты любовью и теплотой к родному краю, белорусской природе, трудолюбивым землякам («Родная веска». «На чужой старонцы», «Сірацінка» и др.) [18].

Важным для понимания духовной составляющей белорусов, на наш взгляд, является то, что такие нравственные качества как духовная чистота, святость, правдивость, любовь к Родине, верность традициям предков, готовность к защите Отечества, дружелюбность, терпимость к инакомыслию нашли свое воплощение в белом цвете, который является частью культурного архетипа в культовой символике нашего народа. Именно благодаря культурно-исторической традиции, свойственной местному населению, эпитет «белая» утвердился за частью территории Древней Руси. На наличие этнонимов в белорусской этнической культуре указывал и В. Короткевич, отмечая, что название «беларусы» ассоциировалось с образами «белы», «чысты», «свабодны» [2, с. 206]. «Этот культурно-поведенческий духовный архетип (менталитет) имел зримые материальные символы, воплощенные в белых одеяниях жрецов, князей, правящей элиты. Начиная с XIII XVI вв. он закрепился в празднично - парадной одежде белорусов в целом, что в XIX-XX вв. стало одним из ярких символов белорусской нации .

Политико-идеологические детерминанты патриотизма, в отличие от духовно-нравственных, являются вторичными ценностными образованиями, более доступными для воздействия со стороны соответствующих структур, следовательно, и более управляемыми. Идеология, являясь отражением социальной реальности с позиции интересов тех или иных классов и социальных групп, всегда содержит в себе определенную программу действий по формированию социальной реальности.

А.И. Осипов в монографии «Духовность. Традиция. Патриотизм», рассматривая политико-идеологические основания патриотизма, отмечает, что «это более узкие основания, они менее прочны, больше подвержены энтропийной эрозии в случае ослабления управляющего воздействия и нуждаются в постоянной подпитке, идеологической антиэнтропийной «накачке» [13, с. 11].

На политико-идеологических классовых ценностях основывался советский патриотизм. Однако политико-идеологические основания советского патриотизма в республиках бывшего Советского Союза были утрачены вместе с

распадом прежней страны, а новые факторы формирования патриотического сознания в настоящее время находятся еще в стадии становления. Представляется важным создать современную систему формирования патриотического сознания. Идеология белорусского государства – это идеология самобытного белорусского пути общественного развития. В ней должен быть мировоззренческий стержень. Этим стержнем является белорусская гражданственность, национальное государственное самосознание и патриотизм.

Основой идеологии белорусского государства может стать идея Отечества, поскольку понятия «Родина» и «Отечество» являются мощным средством консолидации власти и народа. Отечество является общей Родиной и для патриотов, и для просто лояльных или даже аполитичных граждан, и для оппозиционеров. Сын Отечества – это соединение гражданина и патриота в одном лице. История нам доказывает, что только те войны получают название Отечественных, в которых, защищая страну, граждане и правительство действуют героически и как одно целое. Подчеркивая значимость идеологии в процессе формирования социального идеала, детерминирующего патриотическую деятельность, Н. Сташкевич отмечает, что «идеология призвана сформулировать идеал белорусского общества, составными элементами которого является построение демократического правового государства, создание условий для свободного и всестороннего развития личности, для достойного вхождения страны в европейскую и общечеловеческую общность» [17, с. 147].

Немаловажное значение в формировании патриотического сознания имеют *социально-экономические детерминанты*. Общественное, в том числе и патриотическое, сознание определяется в своей основе общественным бытием. Под ним понимается материальная жизнь общества, то есть экономические отношения, складывающиеся в процессе производства. Экономическая структура составляет основу социально-политических, общественных и юридических отношений. Следовательно, если изменяется экономический строй общества, то закономерно трансформируются социальные отношения, политика, мораль, право, патриотическое сознание. Эта органическая взаимосвязь проявляется в любом государстве на определенном этапе исторического развития. К примеру, в 90-е годы XX века наше общество находилось на историческом перепутье: менялись экономические и общественные отношения, духовные приоритеты, рушилось социальное единство людей; утрачивались отношения коллективизма, соборности; ослабевали чувства патриотизма, гражданственности; набирали силу идеи индивидуализма, эгоизма, стяжательства и другие негативные явления. Но как только государственная экономика начала стабилизироваться и развиваться, негативные процессы в обществе стали постепенно ослабевать. Американский исследователь Р. Инглхарт предложил теорию межгенерационных ценностных изменений, используя в качестве базы данных «Всемирные обзоры ценностей». Инглхарт доказывает, что культура меняется медленно, но, в конце концов, она все-таки отвечает на вызов меняющейся среды. Перемены в социально-экономической среде, воздействуя на жизненный опыт индивидов, тем самым

способствуют переформированию убеждений, позиций и ценностей на индивидуальном уровне [8].

Подводя итог необходимо отметить, что рассмотрение особенностей национальной культуры Беларуси дает нам возможность определить ее роль в формировании компетенции патриотизма, требующей систематических усилий и определенных ценностных социокультурных оснований.

Основополагающими факторами становления и развития патриотизма являются культурно-исторические, духовно-нравственные, политико-идеологические и социально-экономические детерминанты.

Пограничное положение Беларуси и постоянное нахождение в сфере различных культурно-цивилизационных влияний способствовали тому, что Беларусь одна из первых восточнославянских стран воспринимала западноевропейские формы социальной жизни, культуры и искусства. Однако это не дало возможности белорусскому народу идентифицироваться только с одной культурной традицией. Отсутствие непрерывной традиции, воздействие различных культур и цивилизаций затрудняли процессы идентификации белорусов, не давали четких критериев определения культурной принадлежности, что не самым лучшим образом сказывалось на процессе формирования патриотических убеждений. В определенной степени ослабляла патриотические позиции низкая степень культурно-этнического единства и значительная дистанцированность социальной и творческой белорусской элиты от традиционной крестьянской культуры.

Географические условия, а именно, равнинный тип территории Беларуси сформировали связь с землей на глубинном уровне. Земля для белоруса является живым, родным и близким существом, главной опорой, фундаментом бытия, причем это не необъятное отечество, а малая родина, которая является краеугольным понятием белорусской культуры. Место рождения, кровнородственные и территориальные связи ценились народом больше, чем просто принадлежность к определенной нации. То есть белорусов объединяли не столько идеологические связи, сколько обычные («мы – тутэйшыя»), сопричастность к социуму, расположенному на определенной территории. Это объясняет тот факт, что патриотизм носил в основном локальный характер.

Специфическими особенностями белорусского этнонационального менталитета также являются толерантность как позитивное восприятие иной культуры и терпение к иноверцам и иноземцам, дополненное терпимостью к лишениям, в результате чего формируются такие ментальные качества, как жизнестойкость, долготерпимость, умеренность. Белорусам не свойственна идея «мессианства», идея превосходства над другими народами.

Белорусы никогда не инициировали военные сражения, хотя в силу географического положения Беларусь часто являлась заложником военных действий, требовавших ее соучастия, что значительно активизировало чувство патриотизма и привязанности к родной земле.

Основой идеологии современного белорусского общества может быть государственно-патриотическая идеология, важнейшим направлением которой является формирование патриотического сознания у современной белорусской

молодежи.

На формирование патриотической компетенции значительное влияние оказывают экономические отношения. Изменения экономического строя, кризисные явления в экономике закономерно вызывают трансформацию социальных отношений, политики, морали, права, особым образом сказываясь и на патриотическом сознании. Изменения экономических и общественных отношений, смена духовных приоритетов, утрата коллективизма, соборности, социального единства людей в значительной степени ослабляли патриотические убеждения.

В настоящее время в республике осуществляется комплексная работа по формированию компетенции патриотизма, в которой по мере возможности используются в своей совокупности различные социокультурные детерминанты, что позволяет проводить эту работу более эффективно.

Литература

1. Абдзіраловіч, І. Адвечным шляхам: дасьледзіны беларускага сьветагляду / І. Абдзіраловіч. – Менск : Навука і тэхніка, 1993. – 44 с.
2. Банцэвіч, П.К. Творчасць Уладзімера Караткевіча ў кантэксце культуралогіі / П.К. Банцэвіч ; Гродзен. дзярж. аграр. ун-т. – Гродна : ГДАУ, 2007. – 310 с.
3. Барока у беларускай культуры і мастацтве : [зборнік] / Нац. акад. навук Беларусі, Ін-т мастацтвазнаўства, этнаграфіі і фальклору ; навук. рэд. В.Ф. Шматаў. – 2-е выд. – Мінск : Беларус. навука, 2001. – 304 с. : іл.
4. Батраева, О.В. Беларусь как социокультурный тип в контексте восточного славянства / О.В. Батраева // Беларус. думка. – 2010. – № 2. – С. 103–1.
5. Богданович, М.А. Стихотворения : пер. с белорус. / М.А. Богданович ; сост. И. Поступальский. – М. : Художеств. лит., 1971. – 190 с.
6. Гістарычны шлях беларускай нацыі і дзяржавы = The history of the Belarusan nation and state / [М. Біч і інш.] ; Міжнар. грам. аб'яднанне «Згуртаванне беларусаў свету «Бацькаўшчына». – Мінск : Медисонт, 2006. – 438 с.
7. Идеология и молодежь Беларуси : пособие / [Л.С. Аверин и др. ; под ред. Л.Е. Землякова, С.Д. Лаптенка. – Минск : Акад. упр. при Президенте Респ. Беларусь, 2005. – 386 с.
8. Инглхарт, Р. Постмодерн: меняющиеся ценности и изменяющиеся общества / Р. Инглхарт // Полис. – 1998. – № 4. – С. 60–76.
9. Культурология : учеб. пособие / З.А. Неверова [и др.] ; под науч. ред. А.С. Неверова. – 3-е изд., испр. – Минск : Выш. шк., 2007. – 367 с.
10. Ларкина, В.Н. Проблема внутренней формы белорусской культуры / В.Н. Ларкина // Менталитет славян и интеграционные процессы: история, современность, перспективы : материалы III междунар. науч. конф., Гомель, 22–23 мая 2003 г. / Гомел. гос. техн. ун-т ; редкол.: В.В. Кириенко (г. ред.) [и др.]. – Гомель, 2003. – С. 200–202.
11. Лыч, Л. Вытокі беларускай нацыянальнай ідэі / Л. Лыч // Беларус. гіст. часоп. – 1998. – № 3. – С. 11–19.
12. Мажейка, М.А. Беларуская экалагічная культура ў прасторы дзялога заходняй і ўсходняй традыцыі / М.А. Мажэйка // Весн. Беларус. дзярж.

ун-та культуры и мастацтваў. – 2007. – № 8. – С. 4–12.

13. Осипов, А.И. Духовность. Традиция. Патриотизм / А.И. Осипов. – Минск : Молодеж. науч. о-во, 2001. – 99 с.

14. Пяткевіч, А.М. Старонкі спадчыны: культурнае памежжа Гродзеншчыны : працэсы, з`явы, асобы / А.М. Пяткевіч. – Мінск : Беларус. кнігазбор, 2006. – 239 с.

15. Пяткевіч, А.М. Стыль беларускай культуры: сучасныя трансфармацыі / А.М. Пяткевіч // Этносоциальные и конфессиональные процессы в современном обществе : материалы междунар. науч. конф., Гродно, 5–6 июня 2003 г. / Гродн. гос. ун-т ; редкол.: У.Д. Розенфельд (отв. ред.) [и др.]. – Гродно, 2003. – С. 406–409.

16. Скарына, Ф. Творы: прадмовы, сказанні, пасляслоўя, акафісты, пасхалія / Ф. Скарына ; уступ. арт., падрыхт. тэкстаў, камент., слоўн. А.Ф. Коршунава ; паказ.: А.Ф. Коршунаў, В.А. Чамярыцкі. – Мінск : Навука і тэхніка, 1990. – 207 с.

17. Сташкевич, Н. Формирование идеологии белорусской государственности / Н. Сташкевич // Беларус. думка. – 2001. – № 1. – С. 136–147.

18. Цетка. Творы / Цетка. – Мінск : Мастацкая літаратура, 1976. – 301 с.

19. Чернявская, Ю.В. Народная культура и национальные традиции : пособие для учителей / Ю.В. Чернявская. – Минск : Беларусь, 2000. – 198 с.

20. Чернявская, Ю.В. Этнокультурная самоидентификация белорусского народа : дис. ... канд. культурологии : 24.00.01 / Ю.В. Чернявская. – Минск, 2002. – 120 л.

21. Ширшов, И.Е. Синтагма как внутреннее формообразование национального характера белорусов / И.Е. Ширшов // Этносоциальные и конфессиональные процессы в современном обществе : материалы междунар. науч. конф., Гродно, 5–6 июня 2003 г. / Гродн. гос. ун-т ; редкол.: У.Д. Розенфельд (отв. ред.) [и др.]. – Гродно, 2003. – С. 147–153.

*Е.И. Гринкевич, А.А. Шарапа
Республика Беларусь, г. Минск
Белорусский государственный
медицинский университет*

**К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ СПЕЦИФИЧЕСКОГО ВИДА
МОТИВАЦИИ В СФЕРЕ МЕДИЦИНСКИХ ТЕРМИНОВ
(НА ПРИМЕРЕ ТЕРМИНОВ-ЭПОНИМОВ)**

Аннотация: Данная статья посвящена вопросам функционирования терминов-эпонимов в медицинской лексике, проблемам упорядочения медицинской терминологии, трудностям, с которыми сталкиваются иностранные студенты-медики при изучении этих лексических единиц.

Освещаются вопросы, связанные с упорядочением и систематизацией медицинской терминологии, и анализируются проблемы, которые мешают

адекватному восприятию научной информации, переводу научной медицинской литературы и создают определенные сложности в работе практических врачей.

Прослеживается динамика типов медицинских терминов на примере функционирования терминов-эпонимов в анатомии, отмечается необходимость комплексного описания терминосистем разных языков, что позволяет выявить общие и особенные черты формирования, функционирования эпонимических терминов и является важным фактором как для языка в целом, так и для понимания процессов терминообразования.

Ключевые слова: *медицинская терминология, термины-эпонимы, терминологические единицы, семантическая мотивированность.*

***To the Problem of Application of Specific Types of Motivation in Medical Terminology
(Exemplification on eponymous)***

This article is devoted to the questions of functioning of terms- eponyms, in medical lexicon, to problems of streamlining of medical terminology, and to difficulties with which foreign medical students meet when studying these lexical units.

The questions connected with systematization and streamlining of medical terminology are taken up, and problems which disturb adequate perception of scientific information, to transfer the scientific medical literature and create certain difficulties in work of practical doctors are analyzed in this article.

On the example of functioning of terms-eponyms in anatomy is traced the dynamics of types of medical terms. Need of the complex description of terminosystem of different languages is noted here, that allows to reveal the common and special features of formation, functioning of eponymous terms and is an important factor both for language as a whole, and for understanding of processes of a new terms growth.

Keywords: medical terminology, eponyms, terminological units, semantic motivation.

Актуальность изучения процессов, происходящих в терминосистемах разных языков, обусловлена тенденцией к постоянному увеличению объема терминологической лексики.

Точный подсчет терминологических единиц (далее – ТЕ), по мнению В.М. Лейчика, весьма затруднителен из-за отсутствия «исчерпывающих словарей этих единиц, содержащихся в отдельных естественных языках», однако в словарях неологизмов процент подобных лексических единиц составляет «на два порядка выше, чем количество неспециальных единиц... Так, в словаре-справочнике по материалам прессы и литературы 60-х годов XX века (Новые слова и значения 1971) около 80% материала составляют специальные единицы или их употребления в "специальном значении". Аналогичные подсчеты, выполненные по словарю-справочнику по материалам

70-х годов (Новые слова и значения 1984), дали сходные результаты – 74,4 %» [Лейчик, 2007: 8].

Понятие как компонент какой-либо системы знаний определяет необходимость его дефинирования не только через перечисление существенных характеристик, но и через определение места в системе, указание связей с другими членами системы. Отсюда и важная роль дефиниции в сфере специальной лексики: она выводит термины за пределы словарного состава общенародного языка, формирует, закрепляет, объясняет содержание понятия, обозначенного термином, отражая его существенные признаки, является основным средством систематизации термина. По утверждению В.Д. Табанаковой, «именно системность и понятийность отличают термин от нетермина и придают специальной лексике статус научной терминологии» [Табанакова, 2001: 37].

Эту точку зрения не разделяет В.М. Лейчик: «Дефинитивный термин – это неточное название полностью мотивированных терминов. "Дефинитивность" термина, выражение термином понятия – факультативный признак термина. Любой термин обладает номинативной функцией, любой термин обладает знаковой функцией; характер же реализации обеих этих функций различен: если любой термин называет понятие, то каждый термин делает это по-разному, с разной степенью полноты, расчлененности, точности. В этом плане можно далее говорить, что не все термины выражают понятия» [Лейчик, 2007: 66].

Мы считаем, что мотивированность можно рассматривать как один из признаков слова в терминологическом употреблении, которое, в отличие от обычного слова, выполняет две функции: номинативную и дефинитивную, т. е. и называет, и определяет понятие.

В процессе терминологической номинации терминируемый концепт не всегда квалифицируется с опорой на его наиболее существенные признаки, в результате появляются ТЕ, номинированные по нескольким признакам одновременно: *короткий разгибатель большого пальца, длинная связка, короткая связка, широкая фасция*; а также ТЕ, которые характеризуются неверной или устаревшей объясненностью (т. е. семантические слагаемые внутренней формы, утратившие связь с соответствующим лексическим значением, не раскрывают мотивированности слова): рус. *обонятельные железы* 'орган (или эпителиальная клетка), продуцирующий физиологически активные вещества или концентрирующий и выводящий из организма конечные продукты диссимиляции' – лат. *glandulae olfactoriae* (от *glandula* 'шейная железа'; *olfactoriae* 'благовонный, душистый' (см. подробнее: [Гринкевич, 2010: 20–24]). Во многих медицинских терминах отразились признаки их возникновения и функционирования в определенной терминосистеме; в таких ТЕ вербализуется сема, характеризующая экстралингвистические (антропонимические, топонимические и др.) признаки: *ганглий Ленгли; грыжа Бохдалека; диафрагма Жювары; железа Цельса; жизненный индекс Покровского; закон Стокса; лимфодренаж по Пайру; лицо*

Гиппократ; микротелеопсия Ван Богарта; теория Гете; точка Боткина и др.

Медицинская терминология, в особенности клиническая терминология, характеризуется наличием значительного количества эпонимических терминов (эпоним 'дающий имя'), большая часть из которых вошла в употребление в течение XVI–XIX вв., кроме того, появляются новые термины, отражающие не только этапы развития новых отраслей медицинской науки, но и приоритет того или иного ученого, страны в открытии новых фактов (см. подробнее: [Коколина, 2005: 1–99]).

В.М. Лейчик выделяет термины-эпонимы двух типов, основанные на именах собственных, – по фамилии ученого называется «какое-либо явление или закономерность либо ... какой-либо прибор и пр.): *ампер; наган; первый закон Ньютона; болезнь Паркинсона (синоним дрожательный паралич)*» [Лейчик, 2007: 44]. Использование этого специфического вида мотивации в сфере терминов, по мнению исследователя, свидетельствует о сложности данной проблемы.

Анализ логико-понятийной системы клинических терминов-эпонимов позволил выделить следующие группы ТЕ:

названия лекарств (*бальзам Шестаковского; паста Розенталя; мазь Вишневского*);

названия болезней (*болезнь Дзержинского; инфантилизм Хюбнера-Гертера; контрактура Дююитрена; опухоль Кодмена; остеомиелит Олье; паралич Эрба-Крюмпке*);

названия симптомов (*симптом Боголетова; симптом Мюссе; симптом Оливера-Кордарелли; симптом Петрушки*);

названия синдромов (*синдром Ван Богарта-Шерера-Эпштейна; синдром Дрейфуса; синдром Лоу; псевдосиндром Фрелиха; синдром Херрика*);

названия методов, способов исследований, способов лечения (*гипсовая повязка по Пирогову; метод Буяльского; метод Вейгерта; метод Сали; окраска Алексеева; скульптурный метод Пирогова; способ Амосова; способ Максимова; фиксация Гелли*);

названия операций (*ампутация по Пирогову; анастомоз по Блелоку-Тауссинк; костно-пластическая операция по Пирогову; операция Мыша; доступ Углова; шов Кузнецова-Пенского*);

названия инструментов (*зажим Сатинского; зеркало Ван-Гельмантово; игла Кириша; катетер Фолея и Фогерти*);

названия научных теорий и концепций (*концепция Крога; правило Вальдейера; положение Гарвея; принцип Ру; схема Гаазе; теория Гете; учение Кювье; феномен Шахламова*);

названия анатомических объектов и структур (*волокно Вьессана; кость Грубера; мешок Сакса; мышца Гавара; оболочка Руже; хрящ Врисберга*).

Структурный анализ данных ТЕ показал, что наиболее распространенной моделью выступает двухкомпонентный эпонимический термин: *атрофия Аллисона; валик Лоуэра; операция Ру-Герцена; симптом Щеткина-Блюмберга; синдром Дрейфуса; Ахиллово сухожилие; синус Мейера; сфинктер О'Бейрна-*

Пирогова-Мутье; тельца Гассалья-Вихрова и др. Нередко встречаются и многокомпонентные терминологические конструкции (далее – ТК), часть из которых – описательные наименования, например: *железа поджелудочная малая Винслова; методика пластики трехстворчатого клапана по Д. Вега-Амосову; порок развития Арнольда-Киари; связка нижняя наружной лодыжки Вейтбрехта; треугольник безопасности Войнич-Сяноженецкого; фиксированная круглая спина Линдермана* и др.

В ряду медицинских терминов, обозначающих различные симптомы, синдромы и болезни, наиболее представленными оказываются эпонимические клинические термины, в которых запечатлены имена ученых-врачей, впервые описавших механизмы их проявления, способы диагностики или впервые применивших соответствующий метод лечения (*абсцесс Броди; болезнь Дауна; болезнь Шпренгеля; вилка Лушки; интро- и экстраверсия Юнга; метод Сали; отек Квинке; повреждение Мальгенья; проба Пратта; саркоидоз Бека; симптом Бельского; синдром Бодструпа; смесь Воробьева; точка Абражанова; точки Гербста болевые; триада Фалло; шов Альбрехта; язва Курлина*). Встречается немало эпонимических терминообозначений, в составе которых определитель представляет собой полилексемное слово, включающее от двух до пяти фамилий врачей (*болезнь Клиппера-Тренони-Вебера-Рубашева; варикозное расширение вен Претта-Пиуллакса-Видаля-Баракки; синдром Аллана-Касворта-Дента-Вильсона; синдром Мак-Кюна-Бруха-Олбрайта-Брайцева; синдром Хенда-Шюллера-Кристиана-Леттерера-Зиве; синдром Якобсона-Ласка-Бехтерева-Кемпнера* и др.). Нередки случаи, когда имя одного и того же автора присваивается двум и более болезням, симптомам или синдромам, которые он описал (*клятва, лицо, маска, митра, ноготь, скамья и шапка (Гиппократ); болезнь, синдром, тельца, точка, феномен (Боткина); отек, признак, пульс (Квинке); кость, косточки, связка (Везалия), отверстие Везалия; симптом Бабинского I... – симптом Бабинского IX* и др.).

Второй по значимости оказывается группа клинических терминов-эпонимов, отражающих названия отдельных частей органа, ткани, клетки, наиболее распространенные методы исследования, морфологические теории или научные открытия, получившие широкое признание (*апоневроз Пирогова; биологическая теория эмоций Анохина; букет Риолана; бухта Пертикова; выпускник Везалия; гидатида Морганиева; гребешок Листера; гроздь Имлаха; дротик горный Галлера; жом Герофила; закон Вейгерта-Майера; звезды Винслова; зуб Пфлюгера; концепция Крога; личностный опросник Айзенка; метод Буяльского; правило Коуна; принцип Бернулли; положение Гарвея; стресс-реакция Селье; способ Воробьева; теория воспаления Мечникова; учение Кювье* и др.).

С одной стороны, положительным качеством терминов-эпонимов можно считать отсутствие ассоциаций. Кроме того, несомненным положительным качеством большого числа терминов-эпонимов, аккумулирующих усилия ученых и врачей разных стран мира в познании строения и функциональных особенностей органов человеческого тела, увековечивающих преемственность научного знания, без которой невозможно успешное развитие современной

морфологической науки, является их интернациональный характер (*диаграмма Коул-Коула, симптом Мюссе*). Изучение эпонимических терминов способствует раскрытию эволюции медицинских дисциплин, формированию терминологической компетенции у студентов-медиков, овладению ими языком специальности.

С другой стороны, недостаточная семантическая мотивированность ТЕ такого типа (*комплекс Гольджи; триада Сухаревой* и др.), объясняемая асемантической входящих в их состав имен собственных, чрезвычайно затрудняет их освоение, поскольку в большинстве случаев такие термины не вызывают представлений и не отражают связи данного понятия с другими [Виноградов, 2001: 199].

Следует отметить, что эпонимы увеличивают и без того значительный удельный вес синонимичных терминов и ТК, выступая в качестве относительных синонимов¹ (*Аммонов рог – гиппокамп; артерия Видиева – артерия крыловидного канала; болезнь Базедова-Грейвса-Перри – диффузный токсический зоб; болезнь Боткина – инфекционный вирусный гепатит; болезнь Верльгофа – аутоиммунная тромбоцитопения; болезнь Гебердена – грудная жаба; железа Купера – бульбоуретральная железа; симптом Волковича – симптом лягушачьих лап*).

Кроме того, самим эпонимическим терминам присуще явление синонимии (*долинка Рейля – углубление Рейля; болезнь Коновалова – синдром Вильсона; венозная корона Сали – синдром Сали; железа Ривинусова – железа Сизаннова; симптом Бельского – симптом Филатова; триада Протопопова – синдром Протопопова; точка Губергрица – симптом Губергрица; паралич Ландри – синдром Ландри; дистрофия Флейшера – синдром Флейшера; ядро Вестфалья-Эдингера – ядро Якубовича* и др.).

Некоторые термины-эпонимы входят в многокомпонентные синонимические ряды (*болезнь Бурневилля – болезнь Бурневилля-Стрингла – болезнь Бурневилля-Бриссо – нейрокожный синдром типа Бурневилля – факоматоз Бурневилля – болезнь Бурневилля Пелацци – туберкулезный склероз*), а количество синонимичных терминов-эпонимов достигает в отдельных случаях пятнадцати единиц.

Некоторые эпонимические термины не лишены эмоциональности и экспрессивности, как позитивной, так и негативной (*«Алиса в стране чудес»*,

¹ В качестве синонимов в медицинской терминологии могут употребляться мотивированные ТЕ, среди которых выделяются **абсолютные (полные)** или **относительные (частичные)** синонимы. К **абсолютным** синонимам относятся термины-дубликаты, корневые или словообразовательные элементы которых имеют одно и то же или близкие значения. Один и тот же мотивирующий признак в абсолютных синонимах (*теменной бугор, теменное возвышение; грудная полость, полость груди*) может быть представлен разнокоренными словами или разными словообразовательными элементами, у которых в общенародном языке значение очень близкое или тождественное. Использование в процессе номинации разных мотивирующих признаков способствует появлению **относительных** синонимов (например, для именованного одного из лицевых нервов используют ТК *парасимпатический корешок, барабанная струна*) (см. подробнее: [Гринкевич, 2012: 49–50]).

Вандейера «жемчужная дорожка», Галлера «горный дротик», Генке «апельсин», Линберга замок «ласточка», «ожерелье Венеры», «пляска святого Витта», «Эльшига жемчужины» и др.), что отражает систему эмоциональных характеристик языковой личности их создателя, а номинативность отодвигается на второй план.

Во всех подсистемах медицинской терминологии встречаются диминутивы в качестве самостоятельного термина или в составе ТЕ и ТК (*бахромка радужки Краузе; бороздки Киллиана; бугорок Дарвина; гребешок Листера; долина Рейля; дольки Малла; «звездочки» Ферейена; зубчики Гушке; каналец Верги; клубочек Мальгипиев; комочки Биша; островок Рейля; поясок реснитчатый Арнольда; пуговка Ландольта; подушечки Эбнеровы; сосочек Санториниев; тельце Швальде; трубочки Беллини; узелок Карабелли и др.*). Их усвоение также может представлять определенную сложность (не зная системы диминутивных суффиксов, иностранный студент не может определить степень морфемной членимости терминов и понять их значение).

Все вышесказанное препятствует упорядочению и систематизации медицинской терминологии, адекватному восприятию научной информации и переводу научной медицинской литературы, создает определенные сложности в работе практических врачей и часто приводит к путанице в постановке правильного диагноза и назначении лечения, затрудняет изучение медицинской терминологии студентами-медиками (учебные пособия для студентов средних и высших медицинских учебных заведений перенасыщены терминами-эпонимами).

Трудности при изучении медицинских терминов студентами-иностранцами могут быть связаны с наличием значительного количества ТЕ, мотивированных на основе переносного характера мотивационного признака. Такие проблемы возникают у студентов уже на первом курсе, когда в учебниках по морфологическим, анатомическим, клиническим, физиологическим и другим дисциплинам они встречаются термины-эпонимы (*«апельсин» Генке; букет Риоланов, бухта Пертикова; бокал Воссана; веретено Кюна; вилка Лушки; водопровод Сильвиев; возвышение Меккелево; воротник Стокса; дельты Гальтона; зеркало Гельмонта; карман Дугласов; карта Фогта; крыло Штрэнгеля; кольцо Ловерово; корона Бишофа; конус Галерра; ленты Бюнгнеровы; мост Варолиев; нити Аммона; окно Дивера; перешеек Гюйона; пещера Виллизия; пирамиды Мальгипиевы; проток Пеке; поля Кренинга; ромб Михаэлиса; синус Ашоффа; сумка Сакса; треугольник Пирогова; труба Евстахиева; туннель Кортиев; угол Луи; футляр Лямбре; шов Вормиев*), в составе которых есть лексические единицы (например, *ромб, пещера, бухта, окно, зеркало* и др.), известные им не в том значении, которое они имеют в медицинской терминологии.

Запоминание русских фамилий представляет определенную трудность для иностранных студентов-медиков. Знакомство с жизнью и деятельностью русских ученых-медиков, внесших огромный вклад в мировую науку, – Н.И. Пирогов (*ампутация по Пирогову*), С.П. Боткин (*точка Боткина*), А.В. Вишневский (*мазь Вишневского*), В.М. Бехтерев (*Бехтерева парасимболия*),

Н.М. Амосов (*способ Амосова*), Ф.Г. Углов (*доступ Углова*), Г.А. Илизаров (*моделирующая остеотомия голени Илизарова*) – может помочь иностранным студентам в изучении специальности и значительно облегчить усвоение материала (без предварительного знакомства с биографией ученых-медиков, которые получили мировую известность, эти эпонимические термины не будут в полной мере восприняты в лекционном курсе).

Поэтому при обучении специальной терминологии на занятиях РКИ следует руководствоваться правилом актуальности и целесообразности использования ТЕ в соответствии с тематическим и грамматическим минимумом, который дается на данном этапе обучения, а также соблюдать принцип мотивации, эпонимические термины предъявлять поэтапно, т.е. придерживаться поэтапности формирования терминологической лексической базы (см. подробнее:[Шарапа, 2000: 224–230], [Шарапа, 2002: 229-238]) Многолетняя работа по упорядочению медицинской терминологии приводит к постепенной замене нейтральных эпонимических ТЕ и ТК квалификативными и ассоциативными терминами, которые являются мотивированными.

Необходимость такой замены связана с тем, что термины-эпонимы часто служат ис-точниками ошибок и неточности. Так, например, ТЕ *синдром Леффлера* включает в свой понятийный объем информацию о двух синдромах (эозинофильном летучем инфильтрате и рестриктивной кардиомиопатии); ТЕ *артротомия Лангенбека* имеет три значения: 1 – артротомия тазобедренного сустава разрезом мягких тканей от задней верхней подвздошной ости к большому вертелу и Т-образным разрезом суставной капсулы; 2 – артротомия лучезапястного сустава продольным разрезом мягких тканей по тыльно-лучевой поверхности предплечья от дистального эпифиза лучевой кости до середины II пястной кости; 3 – артротомия локтевого сустава продольным разрезом мягких тканей по задней поверхности сустава от дистальной трети предплечья с поперечным пересечением локтевого отростка и отсечением внутреннего надмыщелка плечевой кости [Энциклопедический словарь медицинских терминов, 1983: 98]. Поэтому многие ученые-медики и врачи-клиницисты выступают за то, чтобы постепенно заменить термины-эпонимы медицинскими терминами, отражающими сущность этих болезней (*болезнь Аддисона-Бирмера* предлагается назвать *наследственной мегалобластной анемией*, а *болезнь Базедова-Грейвса-Перри* – *диффузным токсическим зобом*).

Проследим динамику типов медицинских терминов на примере функционирования терминов-эпонимов в анатомии. Анатомическая терминология была перегружена эпоними-ческими терминами. Всемирная организация здравоохранения запретила официальное употребление медицинских терминов-эпонимов. Многие из них были успешно заменены квалификативными терминами, которые прямо отражают существенные признаки понятия, но в производных они по-прежнему сохраняются и в лечебной практике активно используются.

Вместо ассоциативного термина-метафоры *ахиллово сухожилие* теперь употребляется квалификативный термин *пяточный бугор*, а терминологический элемент

ахилло- ‘относящийся к пяточному сухожилию’ выступает как составная часть сложных слов (*ахиллобурсит, ахиллотенопластика, ахиллотомия* и др.).

Эпонимические термины иногда заменяли ассоциативными терминами-метафорами (*мальгишиева сеть – чудесная сеть; Галлера ноготь – птичья шпора*), и в «Энциклопедическом словаре медицинских терминов» эпонимы в качестве синонимов к этим ТЕ уже не приводятся.

Имя Атланта, греческого титана, державшего на своих плечах небесный свод, использовалось при номинации первого и седьмого шейного позвонка (русский термин *позвонок* ‘общее название коротких непарных костей, из которых состоит позвоночный столб’ – прямой перевод лат. *vertebra* ‘сочленение, сустав, позвонок’) еще в эпоху Возрождения. И в современной анатомической терминологии для номинации первого шейного позвонка используется термин ученого XVI в. Андреаса Везалия *атлант* – лат. *atlas, atlantis*, а ТК *первый шейный позвонок* применяется в качестве синонима.

Существительное *влагалище* встречается в современной анатомической терминологии в составе полилексемных терминов *vagina bulbi* – влагалище глазного яблока, *vagina ureterica* – влагалище мочеточниковое и др. Термином *vagina bulbi* заменили термин-эпоним *tenon capsule* – тенонова капсула, названный так по имени французского анатома и хирурга Ж.Р. Тенона, который впервые описал влагалище глазного яблока. Однако в медицинском социолекте эпонимический термин продолжает активно использоваться.

В современной анатомической терминологии мозговая оболочка обозначается моноксемным термином *leptomēnix* ‘лептоменинкс’ и ТК *arachnoidea mater et pia mater* ‘паутинная оболочка и мягкая оболочка’. Определение *arachnoidea* в составе данной ТЕ – один из немногих эпонимических терминов, сохранившихся в латинской анатомической терминологии. (Арахна (греч. *αράχνη* ‘паук’) – мифологический персонаж, искусная ткачиха, превращенная богиней Афиной в паука).

В Международной анатомической терминологии содержится указатель эпонимов, в котором представлены ТЕ, заменившие термины-эпонимы (*Adam’s яблоко (адамово яблоко* ‘кадык, выступ на передней поверхности шеи у мужчин, образованный сходящимися под углом пластинками щитовидного хряща гортани’ и др.). Метафорические ТЕ *адамово яблоко*, вербализующие сему ‘форма’, заменили современные термины с отглагольным дериватом *выступ*, который отражает МП и по форме, и по функции (анатомическая структура «выступает, выдается вперед»: рус. *выступ гортани* – лат. *prominentia laryngea*).

Таким образом, в ходе длительного и сложного формирования медицинской терминологии происходила перегруппировка семантических слагаемых внутренней формы, и вторичная номинация в большинстве случаев строилась с учетом классификационных, родовых признаков изучаемых объектов и явлений, и поэтому эпонимический термин, как правило, вытеснялся. Исключение составляли ТЕ, давно и прочно вошедшие в терминологию и от которых, в свою очередь, уже образованы производные слова. Так, при номинации хирургического инструментария многие

эпонимические термины в силу их краткости и привычности продолжают активно использоваться (*зажим Кохера, корсет Гоффы, щипцы Гоффманна* и др.).

Терминологическая эпонимизация представляет собой закономерное явление и занимает важное место в формировании медицинской терминосистемы. Комплексное описание и изучение терминологических систем разных языков позволяет выявить общие и особенные черты формирования и функционирования эпонимических терминов, что является важным фактором как для языка в целом, так и для понимания процессов терминообразования.

Рассмотренный нами материал позволяет сделать следующие выводы:

изучение эпонимических терминов способствует раскрытию эволюции медицинских дисциплин, формированию терминологической компетенции у студентов-медиков, овладению ими языком специальности;

недостаточная семантическая мотивированность ТЕ такого типа затрудняет понимание и освоение медицинской лексики;

использование эпонимов увеличивает значительный удельный вес синонимичных терминов, что приводит к формальной и семантической вариантности ТЕ;

термины-эпонимы часто служат источниками ошибок и неточности, что создает определенные сложности в работе практических врачей и часто приводит к путанице в постановке правильного диагноза и назначении лечения, затрудняет изучение медицинской терминологии студентами-медиками;

постепенное устранение терминов-эпонимов, снижающее уровень терминологической информации, способствует повышению уровня мотивированности медицинской терминологии.

Литература

1. Виноградов С. И. Культура русской речи / С. И. Виноградов. – Учебник для вузов; под ред. проф. Л. К. Граудиной и проф. Е. Н. Ширяева. – М.: Издательская группа НОРМА-ИНФРА М, 2001.

2. Гринкевич Е.И. К вопросу о синонимии и вариантности / Е.И. Гринкевич // Русский язык и литература. – 2012. – № 8.

3. Гринкевич Е.И. Языковая мотивированность и принципы номинации в русской анатомической терминологии / Е.И. Гринкевич // Весн. Белар. дзярж. ун-та. Сер. 4, Филология. Журналістыка. Педагогіка. – 2010. – № 3.

4. Коколина В.Ф. Эпонимы. Синдромы и симптомы в гинекологии детского и подросткового возраста / В.Ф. Коколина. – М.: Медпрактика-М, 2005.

5. Лейчик В.М. Терминоведение: предмет, методы, структура / В.М. Лейчик. – 3-е изд. – М.: ЛКИ, 2007.

6. Табанакова В.Д. Идеографическое описание научной терминологии в специальных словарях: дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.21 / В.Д. Табанакова; Тюмен. гос. ун-т. – Тюмень, 2001.

7. Шарапа А.А. О месте и роли клинических терминов-эпонимов в процессе обучения иностранных студентов-медиков языку специальности / А.А.Шарапа // Теория и практика преподавания славянских языков и литератур:

Материалы V-й международной конф., Венгрия, Печ, 5–7 мая 2000 г. / SLAVICA QUINQUEECCLESIENSIA VII. Culturologia. Literatura. Methodica. – PECS, 2001.

8. Шарапа А.А. К характеристике клинических терминов-эпонимов и их роли в процессе обучения РКИ студентов-медиков/А.А. Шарапа Актуальные вопросы славянской ономастики: Материалы Международной научной конференции, УО «Гомельский государственный университет им.Ф.Скорины», Гомель, 2002

Энциклопедический словарь медицинских терминов: в 3 т. / редкол.: Б.В. Петровский (гл. ред.) [и др.]. – М.: Советская энциклопедия, – Т. 2: Кабана болезнь–Пяточный бугор / П. П. Блохин [и др.]. – 1983.

СЕКЦИЯ 4. БЕЛОРУССКИЙ ЯЗЫК СЕГОДНЯ: СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

*А. А. Носік, Н. В. Ратынская
Рэспубліка Беларусь, г. Мінск
Беларускі дзяржаўны
медыцынскі ўніверсітэт*

ЛЕКСІКА ДУШЭЎНАЙ СФЕРЫ ЧАЛАВЕКА: ШЛЯХІ І СРОДКІ ПАПАЎНЕННЯ

У лексічнай сістэме сучаснай беларускай літаратурнай мовы ў асобны разрад вылучаецца лексіка, звязаная з характарыстыкай чалавека ў псіхічных адносінах. Сярод яе істотную частку складаюць запазычанні з іншых моў. Спрабуючы высветліць паходжанне якога-небудзь слова, мы вывучаем яго як з боку фанетыкі, так і сэнсавай нагрукі.

На працягу ўсёй гісторыі свайго існавання беларуская літаратурная мова, захоўваючы сваю ўласную лексічную сістэму, папаўняла свой склад за кошт увядзення ў мову пэўнай колькасці запазычанняў. У свой час у айчынным мовазнаўстве існавалі сцверджанні аб фарміраванні новай беларускай літаратурнай мовы на аснове народных гаворак і ўплыву рускай мовы, аб адсутнасці сувязі паміж літаратурнай старабеларускай і сучаснай беларускай літаратурнай мовай, аб запазычанасці многіх уласных беларускіх лексем з рускай, польскай або з іншых моў, праз іх пасрэдніцтва.

На адсутнасць непасрэднай пераемнай паміж старабеларускай і новай беларускай мовамі указвалі Л. Шакун, І Крамко, А. Юрэвіч, А. Яновіч. Супрацьлеглы погляд на гэтую праблему мелі прыхільнікі бесперапыннага шляху развіцця беларускай мовы (А. Баханькоў).

Навейшыя вывады ў галіне айчыннага мовазнаўства, атрыманыя ў выніку грунтоўных даследаванняў, звязаны з прызнаннем новай беларускай літаратурнай мовы спадкаемніцай старабеларускай літаратурнай мовы і найперш на лексічным узроўні: “Беларуская мова старога і новага перыядаў – гэта не дзве розныя мовы, а два этапы ў развіцці адной і той жа мовы, створанай адным і тым жа этнасам на базе адзінства духоўнай культуры. Іх звязвае і радніць той грунт жывой народнай мовы, на які яны абапіраліся ў сваім развіцці і ў які яны глыбока пусцілі карані” [8, с. 16 – 17].

Уяўленні чалавека – гэта своеасаблівыя “партрэты” прадметаў з мінімальнай індывідуалізацыяй. Расчляненне ўяўленняў чалавека пра шматтаблічча рэальнага свету і элементаў яго ўласнага вопыту, пераўтварэнне іх у больш абстрактную форму абагульнення ажыццяўляецца пры дапамозе намінацыйных знакаў шляхам вылучэння і называння паўторных уяўленняў, атрыманых у выніку параўнання і распазнання іх носбітамі мовы ў працэсе пазнання і камунікацыі.

Згодна з меркаваннем Ю. Д. Абрэсяна, кожная натуральная мова адлюстроўвае пэўны спосаб успрымання і канцэптуалізацыі свету. У развіцці эмоцый, як яны ўвасабляюцца ў мове, вылучаюцца наступныя фазы:

- першапрычына эмоцый – фізічнае ўспрыняцце ці ментальнае сузіранне нейкага стану рэчаў;

- непасрэдная прычына эмоцый – інтэлектуальная ацэнка пэўнага стану рэчаў як пажаданага ці непажаданага для суб'екта. Прычынай станоўчых эмоцый (радасці, надзеі, любові) з'яўляецца інтэлектуальная ацэнка нейкіх падзей як пажаданых, а прычынай адмоўных эмоцый (смутку, нянавісці, адчаю) – ацэнка нейкіх падзей як непажаданых;

- уласна эмоцыя, ці стан душы, абумоўлены становішчам рэчаў, якое успрыняў чалавек.

Разам з тым самі станоўчыя і адмоўныя станы могуць значна адрознівацца ў выпадку розных эмоцый. У стане *страху* суб'ект зведвае адны непрыемныя адчуванні, у стане *смутку* – іншыя.

Назоўнікавая лексіка ў працэсе гістарычнага развіцця беларускай мовы пашырыла свой семантычны аб'ём за кошт развіцця новых пераносных значэнняў устойлівага характару, многія з якіх маюць тэндэнцыю да спецыялізацыі і тэрміналагізацыі. Актыўнае папаўненне лексікі адчування, успрымання і пачуцёвага ўяўлення ў зрокавай, гукавой зоне таксама ажыццяўляецца за кошт метафарычнай намінацыі. Ю. Д. Абрэсян адзначае, што метафарычныя пераносы ажыццяўляюцца ў кірунку ад слоў, якія называюць “нізкія” адчуванні, да намінацыі “высокіх”: зрок 1 – слых 2 – пах 3 – смак 4 – дотык 5: *горкі плач* 4 – 2. [1, с 156–177].

Вялікую групу слоў, якія характарызуюць пачуцці, эмацыянальны стан, уласцівасці характару, паводзіны ўтвараюць запазычаныя заходняга паходжання, прычым пераважаюць паланізмы: *пагарджаць* – *gardzić*, *заўзяты*, *люты*, *злосны* – *zawziety*, *зайздрасць* – *zazdrość*, *кахаць* – *kochać*, *лімаць* – *litość* [3, с. 132 – 137].

Пры даследаванні эмоцый і эмацыйных станаў варта лічыць дамінуючым уяўленне пра іх як пра вадкае цела, што запаўняе чалавека, яго душу, сэрца, якія прымаюць форму сасуда. Любое пачуццё, настрой, псіхічны стан маюць тэндэнцыю разрастацца да такой ступені, каб запоўніць сабой усё “нутро” чалавека, увесць “сасуд” яго душы ці сэрца. Душа ўяўляецца і як змест чалавека, і як умяшчальня яго духоўных перажыванняў.

Спустошанасць чалавека, адсутнасць у ім пачуццяў, сіл, думак часам адчуваецца так, быццам “змесціва” чалавечай душы было некім выпіта. Невыпадкова, калі чалавек перастае зведваць спантанныя эмацыйныя рэакцыі, кажуць, што *сэрца* яго *скамянела*, *здзержанела*, *зацвярдзела*, *акасцянела*, *стала жорсткім*, *сухім*, гэтыя значыць як бы перайшло ў той “стан матэры”, які пазбаўлены рухомай зменлівасці вадкага рэчыва [2, с. 386 – 390].

Інтэнсіўныя эмоцыі прымаюць стан кіпучай вадкасці, а таксама паўстаюць у выглядзе палаючага агню, полымя, пажару. Чалавек уяўляецца як сасуд, у якім гарыць полымя душы. Гэты вобраз уводзіць у мову такія

спалучэнні, як *гарэць жаданнем, палаць страсцю, разгараецца ў сэрцы зайздрасць (гнеў, нянавісць)*.

У эмацыйны пласт лексікі актыўна ўключаюцца фразеалагічныя адзінкі. Эматыўныя фразеалагізмы ў сучаснай мове намінуюць пераважна высокі і вельмі высокі ўзровень праявы эмоцый, якія перажывае суб'ект: *кроў у жылах тыне, ледзянее кроў* – пра пачуццё моцнага страху, жажлівасці; *лезці на сценку, лопацца ад злосці* – быць у стане крайняга раздражнення, гневу; *на сёмым (на дзясятым небе)* – бязмерна шчаслівы, вельмі задаволены чымсьці.

Дадзеная з'ява разглядаецца намі як сведчанне таго, што фразеалагічныя адзінкі ўказанай семантыкі займаюць сваю асаблівую нішу ў мове, непадобную да намінацыйнай нішы, якую займаюць лексемы, і тым самым бяруць на сябе “адказнасць” за абазначэнне канкрэтнай дэнататыўнай прасторы (высокі ўзровень праявы эмоцый). Гэта пацвярджае той факт, што фразеалогія ў мове не ўяўляе сабой асобнай падсістэмы, а выступае інтэгральнай састаўной часткай адзінай лексіка-фразеалагічнай сістэмы мовы.

Пры разглядзе эматыўных фразеалагізмаў бачна, што для гэтай групы адзінак характэрна з'ява варыянтнасці рознага тыпу. У слоўніках зафіксаваны шматлікія выпадкі лексічнай варыянтнасці (усечаныя варыянты – *не знаходзіць <сабе> месца, не верыць <сваім> вачам, рук зацяць <няма за што>, вочы на лоб <лезуць>*; варыянты з рознымі кампанентамі – *душа ў пяткі <пяты> ўскочыла, зляцець <сарвацца> з языка <язычка>, перабіраць <перамываць> косці <косткі, костачкі>*).

Выпадкі словаўтваральнай варыянтнасці сустракаюцца значна радзей (мамін <мамчын> сыноч <сыночак>), як і марфалагічнай (*пахадзілі рукі <пахадзіла рука>, рэжа вочы <вока>, мераць вокам <вачамі>*). Адзінкавыя сінтаксічныя варыянты (*і крошачкі набраў <усе крошачкі пазбіраў>*).

Даследчыкі сцвярджаюць, што эматыўная фразеалогія ўтварае 4 асноўныя семантычныя разрады:

- 1) найменне станоўчых эмоцый: *быць на сёмым небе, душа ў душу, дзякуй богу (дзякаваць богу)*;
- 2) найменне нейтральных эмоцый (*разяўляць рот, душа не прымае*);
- 3) найменне адмоўных эмоцый (*рваць сэрца, душу <на часткі> рваць*);
- 4) найменні няпэўных эмоцый (*божа мой, мурашкі на спіне, сэрца сціскаецца*).

Сярод эматыўных фразеалагізмаў пераважаюць адзінкі дзеяслоўнага, дзеяслоўна-прэпазіцыйнага і выклічнікавага разрадаў.

1. Выклічнікавыя фразеалагізмы, хоць і ўваходзяць у дадзеную групу, характарызуюцца спецыфічнасцю. Яны выкарыстоўваюцца для непасрэднага выражэння эмоцый: *вось табе і на, дзякуй богу, дзе <вы> бачылі, авохці мне, барані божа, бач <бачыш> ты <яго>, бог з табою, вось табе і маеш*. Пры вызначэнні сэнсу выклічнікавых фразеалагізмаў важную ролю адыгрывае інтанацыя, з якой яны вымаўляюцца.

2. Дзеяслоўна-прэпазіцыйныя эматыўныя фразеалагізмы маюць агульнае значэнне “зведваць нейкую эмоцыю” і набліжаны да катэгорыі стану. Сюды ўваходзяць фразеалагічныя адзінкі са структурай двухсастаўных сказаў (*сэрца*

разрываецца, гара з плеч звалілася, вочы гараць, камар носа не падточыць) і са структурай аднастаўных, у асноўным безасабовых (*у жар кідае, мову адняло, вушам не верыцца, адлягло ад сэрца, калі на тое пайшло, з языка сарвалася*).

3. Дзеяслоўныя эматыўныя фразеалагізмы валодаюць такімі граматычнымі катэгорыямі, як і дзеяслоў: *сваім вачам не верыць, устаць не з той нагі, прыйсці ў сябе, зубы скаліць, вока мець, закінуць слова*. Дадзеныя фразеалагізмы аб'ядноўвае сема быцця (“зведваць нейкую эмоцыю”) ці каўзатыўнасці (“выклікаць у некім эмоцыю”) [4, с. 8 – 10].

Як асобны камунікатыўны тып эматыўныя выказванні вылучаны і прааналізаваны Л.А. Піятроўскай на матэрыяле рускай мовы [6], аднак у беларускім мовазнаўстве гэты тып выказванняў ніколі не быў прадметам спецыяльнага вывучэння. І хаця мадэлі пабудовы выказванняў у роднасных мовах маюць больш агульнага, чым спецыфічнага, блізкасць і нават тоеснасць канструкцый не адпрэчвае наяўнасці адметнага і своеасаблівага ў іх арганізацыі і выкарыстанні: “такая спецыфічная “рэштка” ў кожнай мове невялікая, аднак важная хаця б ужо таму, што дэманструе самабытнасць і арыгінальнасць нацыянальнага вербальнага мыслення” [6, с. 17].

Такім чынам, лексічная сістэма сучаснай беларускай мовы з’яўляецца адкрытай структурай. Папаўненне складу эмацыйнай лексікі адбываецца за кошт выкарыстання запазычанняў, метафарызацыі асобных выказванняў, а таксама ўжывання значнай колькасці фразеалагізмаў. У лексіцы сучаснай беларускай літаратурнай мовы фразеалагізмы займаюць асаблівае месца, даючы магчымасць тонка перадаць эмоцыю і аформіць дасціпнае, маляўнічае і вобразнае выказванне.

Літаратура

1. Апресян, Ю.Д. Коннотация как часть прагматики слова / Ю.Д. Апресян // Избранные труды: в 2 т. – М., 1995.
2. Арутюнова, Н. Д. Язык и мир человека / Н. Д. Арутюнова. – 2-е изд., испр. – М., 1999.
3. Булыка, А. М. Лексічныя запазычання ў беларускай мове XIV – XVIII ст.
4. Волкова, Н. Н. Русская эмотивная фразеология. – Воронеж, 2005.
5. Лепешаў, І. Я. Фразеалагічны слоўнік беларускай мовы: У двух тамах. – Мінск, 1993.
6. Норман, Б.Ю. Универсальное и специфическое в синтаксических моделях славянских языков / Б.Ю. Норман. – Минск: Изд-во “Университетское”, 1988.
7. Пиотровская, Л.А. Эмотивные высказывания в современном русском языке: учеб. пособие / Л.А. Пиотровская. – СПб.: Образование, 1993.
8. Струкава, С. М. Лексіка беларускай мовы: гісторыя і сучаснасць. – Мінск, 2008.

*Ю.Э. Егоркина
Республика Беларусь, г. Минск
Белорусский государственный
медицинский университет*

БЕЛОРУССКИЕ ПРАЗДНИКИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ (НА МАТЕРИАЛЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА «БЕЛАРУСЬ»)

В современных условиях взаимопроникновения и взаимовлияния культур невозможно изучение языка, овладения коммуникативной компетенцией без культуроведческих знаний. Процесс обучения иноязычному общению должен протекать в контексте диалога культур с учетом различий в социокультурном восприятии мира. Тесное взаимодействие языка и культуры на занятиях по русскому языку как иностранному (далее РКИ) рассматривается в рамках лингвострановедческого подхода. Спецификой занятия в названном подходе является использование филологического способа преподнесения страноведческой информации, которая извлекается из самих иноязычных структур – слов, словосочетаний, текстов и т.д. В результате обучения происходит процесс формирования лингвострановедческой компетенции, которая является неотъемлемой частью профессионально-коммуникативной компетенции учащегося. Лингвострановедческая компетенция – это «знание национальных обычаев, традиций, реалий страны изучаемого языка, способность извлекать из единиц языка страноведческую информацию и пользоваться ею, добываясь полноценной коммуникации» [2, с. 128].

Средством формирования лингвострановедческой компетенции инофона в обучении РКИ являются белорусские праздники. Данная тема интересна в иностранной аудитории, потому что праздники – это часть традиционно-бытовой культуры всех народов, они понятны и близки студентам из разных стран. Рассмотрение на занятиях именно белорусских праздников, а не русских, обусловлено спецификой преподавания РКИ в РБ: учащиеся обучаются русскому языку в условиях белорусской культурной среды, что, естественно, вызывает у них желание узнать этносоциокультурное наследие Беларуси. Информация о праздниках позволяет приобщиться инофонам к ценностям другой национальной культуры и вызвать интерес не только к белорусскому народу, его традициям и обычаям, но и к русскому языку. Основу лингвострановедческой компетенции студентов составляют фоновые знания типичного образованного представителя лингвокультурной среды. К фоновым знаниям относятся страноведческие фоновые знания (знания историко-культурного, социокультурного, этнокультурного и семиотического фонов), а также входящие в их состав лингвострановедческие фоновые знания (знания лексических единиц с национально-культурным компонентом семантики). При изучении темы «Белорусские праздники» раскрывается этнокультурный фон страноведческих фоновых знаний (сведения о праздниках, быте и традициях белорусского народа), рассматриваются исторические факты (Великая Отечественная война, Октябрьская революция и т.д.), этикетные нормы,

стереотипы речевого поведения в белорусском обществе. Учащиеся знакомятся с литературой белорусов (по текстам из белорусской классики), СМИ (по публицистическим текстам), кино (по фильмам с фрагментами праздничных гуляний), песнями, музыкальными инструментами, с религией (по текстам о праздниках Рождество, Пасха), кухней. Студенты усваивают лингвострановедческие фоновые знания: лексику с национально-культурным компонентом (далее НКК) семантики (*дуда, изба, блины* и др.), формулы речевого этикета.

Для реализации лингвострановедческого подхода в обучении РКИ важно правильно выбрать учебный материал. Поэтому перед нами стоит актуальная задача по выявлению того лингвострановедческого минимума по теме «Белорусские праздники», который может быть реально освоен иностранными учащимися на занятиях по РКИ. Решение данной проблемы – это определение критериев отбора методического материала, то есть выделение тех белорусских праздников, текстов и лексики по ним, которые имеют наибольшую дидактическую ценность и способность содействовать не только обучению общению на русском языке, но и приобщению к белорусской культуре. Мы выделяем следующие критерии отбора лингвострановедческого материала по теме «Белорусские праздники»: критерий соответствия учебной программе и учебно-методическому плану по РКИ; критерий культурологической и страноведческой ценности; критерий социальной значимости; критерий учета интересов учащихся; критерий учета особенностей родной культуры студентов-иностранцев; критерий актуальности; тематический критерий; критерий учета уровня языковой подготовки студентов; критерий учета профиля обучения и профессиональной направленности учащихся; критерий функциональности и лингвистической прагматики; критерий лингвострановедческой насыщенности; критерий наглядности [3]. В соответствии с выделенными критериями нами отобраны следующие белорусские праздники с целью презентации их в учебном процессе: 1) религиозные / христианские (Рождество, Пасха); 2) календарные / языческие (Масленица, Коляды, Радуница, Купалье, Дожинки, Деды); 3) общереспубликанские (Новый год, День защитников Отечества, Международный женский день, Праздник труда, День Октябрьской революции); 4) государственные (День Победы, День Независимости РБ).

Лингвострановедческие тексты по выделенным нами праздникам для обучения иностранцев можно найти в лингвокультурологическом комплексе «Беларусь» [1]. Данное пособие значимо с точки зрения лингвострановедческого аспекта: в нем раскрывается ментальность белорусского народа и его культура через русский и белорусский языки в доступной для инофона форме. В комплексе содержатся тексты о белорусских праздниках в разделе «Лингвострановедческий словарь национальных реалий Белоруссии» и в главе «Аутентичные тексты» в рубрике «Сегодня в нашем доме праздник...». Рассматриваемые аутентичные тексты о праздниках разнообразны по стилю: представлены публицистический, художественный, элементы разговорного и научного стилей. Тексты, размещенные в данном разделе, больше рассчитаны на продвинутый, профессионально достаточный

уровень владения языком. Преподаватель может тот или иной аутентичный текст адаптировать к конкретному занятию и к конкретной аудитории. В составе текстов о праздниках из комплекса «Беларусь» можно отметить наличие лексики с НКК семантики (безэквивалентной, фоновой и коннотативной). Рассматриваемую лексику мы представляем следующими тематическими группами слов и словосочетаний: музыкальные инструменты; песни; исполнители; название одежды; еда и напитки; жилье, утварь, предметы домашнего обихода; животные, растения, явления природы; фольклорные и мифологические слова; семейное родство; населенные пункты; религия; занятия, труд белорусского народа; топонимы; антропонимы; название атрибутов и обрядов белорусских праздников и др.

Формирование лингвострановедческой компетенции учащихся по теме «Белорусские праздники» в аудиторное время осуществляется в процессе обучения всем видам речевой деятельности. Мы представляем примеры заданий на чтение, аудирование, говорение, письмо, которые могут использоваться на занятиях по РКИ. Для аудирования и чтения нами используются лингвострановедческие тексты о белорусских праздниках комплекса «Беларусь».

Примеры упражнений на развитие навыков аудирования:

- Упражнения на образование безэквивалентных, фоновых и коннотативных слов. Например, *забава – позабавить, утеха – потешить, пир – пировать, зерно – зернята* и др.

- Определить, какие слова являются безэквивалентными для родного языка учащихся. Например, список слов: *праздник, гость, открытка, венок, баня, подарок, хоровод*.

- Составить ассоциогамму основных понятий (ключевых слов, фраз) по теме текста. Например, какие ассоциации вызывает слово «*Купалье/Купала*».

- Разбить прослушанный текст на смысловые блоки (создание плана). Подобрать к каждому абзацу заглавия. Например, по тексту «*Радуница*» В. Литвинко [1, с. 88] можно составить такой план: 1. *Что такое «Радуница»*; 2. *Всенародный праздник*; 3. *Как празднуют Радуницу*; 4. *Праздники поминовения предков*.

- Сравнить предложения, написанные на карточке и произносимые диктором. Установить лексические и грамматические различия между ними.

- Прослушать фрагмент текста и найти в нем предложения со словами и словосочетаниями, соответствующими картинкам.

- Рассказать на примере данного текста о своем любимом празднике.

- Составить диалог по теме текста.

- Пересказать ту часть текста, которая является описанием данного рисунка.

- Провести дискуссию по теме текста. Например: «*Актуален ли в настоящее время в Беларуси праздник День Октябрьской революции*», «*Какой подарок на 23 февраля лучше всего подарить мужчине*» и др.

Примеры упражнений на развитие навыков чтения:

- Найти синонимы в ряду данных безэквивалентных, фоновых и

коннотативных слов. Например, дан такой список слов: *родич, жених, хата, чарка, празднества, утеха, родственник, суженый, рюмка, гулянья, забава, изба*.

- Назвать слово, с которым ассоциируются все слова данного тематического ряда. Например, дан такой тематический ряд: *лакомство, закуска, вечеря, застолье, трапеза, каравай, угощенья*. (Ассоциация: еда).

- Определить значение сложного слова по его элементам. Например, слова: *земледелец, хлебороб, чревоугодие*.

- Выделить предложения в тексте, в котором содержится вывод. Например, в тексте «Рождество. Коляды (Святки)» Ф. Капицы [1, с. 83] вывод следующий: *Рождественские праздники всегда наполнены радостью и весельем – игрища, гадания, игры, пляски, колядки, переодевания*.

- Закончить предложения, используя прочитанный текст.

- Определить, соответствует ли утверждения изложенным в тексте фактам (верно/неверно). Например, могут быть даны такие утверждения по тексту «Купалье» А. Лозки [1, с. 91]: *1. Купала – это языческий праздник; 2. Купальский костер не занимает центральное место в обрядах и гуляньях Купалья; 3. Купала в древности был праздником воды*.

- Подобрать пословицу или поговорку, которая наиболее точно передает идею текста и которой можно озаглавить данный текст. Для текста «Масленица» Ф. Капицы [1, с. 84] можно предложить следующие пословицы и поговорки на выбор учащихся: *Праздник придет - гостей приведет. Не красна изба углами, а красна пирогами. Не житье, а масленица. Незванный гость хуже татарина*.

- Просмотреть фрагмент фильма о праздновании праздника и, используя содержания текста, дать комментарий к данному отрывку: правильно ли режиссер снял сцену празднования, отражена ли специфика самого праздника и т.д. Например, может быть использован отрывок из фильма «Сибирский цирюльник» (реж. Н. Михалков) о праздновании Масленицы.

Примеры упражнений на развитие навыков говорения:

- Составить ситуацию, используя пословицу (поговорку). Например, «незванный гость хуже татарина». Рассказать в повествовательной форме эпизод из своей жизни в качестве иллюстрации к теме разговора.

- Подготовить развернутые монологические высказывания к пресс-конференции, посвященной «Праздникам мира». (Рассказать о понравившемся белорусском празднике, используя презентацию и наглядность).

- Используя только вопросы, назвать праздник, загаданный одним из учащихся в аудитории (отработка умения задавать вопросы).

- Сравнить, как отмечают праздники на родине студентов и в РБ. Найти эквиваленты празднику на Родине учащихся (отработка конструкций со значением сравнения, противопоставления).

- Составить рейтинг популярности в аудитории тех или иных белорусских праздников.

- Получив приглашение на праздник от белорусского друга, студент - иностранец должен выяснить необходимые подробности: как правильно вести

себя во время праздника, как одеться, во сколько начало праздника, как добраться до места проведения и т.д.

- Провести интервьюирование (темы могут быть разными: «Нужен ли тот или иной праздник современному обществу», «Какой подарок лучше дарить женщине на 8 Марта» и др.).

Примеры упражнений на развитие навыков письма:

- Разгадывание кроссворда (употребляя слова во множественном числе).

- Написание сочинения (темы могут быть разными: «Придумать праздник, которого нет»; «Ваш любимый праздник» и др.).

- Написание письма близким о понравившемся белорусском празднике. Пишущий должен не только продумать содержательную канву письма, но и оформить его в соответствии с эпистолярной традицией: обратиться к адресату, выразить приветствие, извинение за молчание, а затем изложить суть письма (рассказать о белорусском празднике).

- Рекламирование своего любимого праздника (так, чтобы все захотели побывать на его праздновании): написать слоган, подобрать к нему красочные картинки.

- Составление поздравительной открытки: придумать поздравительные слова, обратить внимание на оформление открытки (цвет, рисунки).

- Написание рецепта блюда, готовящегося на праздник.

- Написание реферата, аннотации, резюме, рецензии, словарных и фонетических диктантов.

Во внеаудиторное время при изучении темы «Белорусские праздники» целесообразно проводить учебные экскурсии для учащихся, тематические вечера, посвященные теме «Праздники», выставки, круглые столы, возможно использование проектной деятельности. Как в аудиторное, так и внеаудиторное время могут использоваться фильмы, иллюстрации, фотографии, слайды, телепередачи самых разнообразных жанров, реклама, мультипликация, репродукции картин, песни праздничной тематики, народные танцы и мн. др. [4]

Таким образом, белорусские праздники и тексты о них являются эффективным средством формирования лингвострановедческой компетенции иностранных учащихся. Изучение данной темы на занятиях по РКИ позволяет иностранным учащимся приобщиться к образу жизни, отдыху, духовным ценностям, культуре, истории, традициям и обычаям белорусского народа; способствует аккультурации и социализации студентов в белорусской культурной среде, а также стимулирует мотивацию к изучению русского языка.

Литература

1. Беларусь: лингвокультурологический комплекс / под ред. Л. Н. Чумак. – Минск: БГУ, 2008. – 111 с.

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

3. Егоркина, Ю.Э. Критерии отбора лингвострановедческого материала для занятий по РКИ (на примере белорусских праздников) / Ю.Э. Егоркина // Мова і

літаратура: матэрыялы 68-й навук. канф. студэнт. і аспірант. філал. ф-та БДУ, Мінск, 27 крас. 2011 г. / пад рэд. К.А. Тананушка. – Мінск: РІВШ, 2011. – С. 30 – 33.

4. Егоркина, Ю.Э. Формирование лингвокультурной компетенции иностранных учащихся на занятиях по РКИ (на материале аутентичных текстов о белорусских праздниках комплекса «Беларусь») / Ю.Э. Егоркина // Язык и социум: материалы IX Междунар. науч. конф., Минск, 3 – 4 дек. 2010 г. В 2 ч. Ч. 1 / редкол.: И.С. Ровдо (пред.) [и др.]; под общ. ред. Л.Ф. Гербик. – Минск: Изд. центр БГУ, 2011. – С. 96 – 99.

В.П. Клімавец

Рэспубліка Беларусь, г. Мінск

Беларускі дзяржаўны

медыцынскі ўніверсітэт

**ТЫПОВЫЯ ПАМЫЛКІ СЛУХАЧОЎ ПАДРыхтоўчага
АДДЗЯЛЕННЯ БДМУ ПРЫ ВЫКАНАННІ ЗАДАННЯЎ
ЦЭНТРАЛІЗАВанага ТЭСЦІРАВАННЯ**

Асноўнай формай праверкі ведаў абітурэнтаў па беларускай мове пачынаючы з 2004 года стала цэнтралізаванае тэсціраванне. Тэставыя заданні складзены так, што яны патрабуюць ведання ўсіх раздзелаў школьнай праграмы.

Вынікі абітурэнтаў па ЦТ могуць быць больш высокімі, калі выкладчык будзе звяртаць асаблівую ўвагу на характэрныя недахопы, дапушчаныя навучэнцамі ў папярэднія гады.

Працуючы шмат гадоў на падрыхтоўчым аддзяленні БДМУ, я адзначыла сабе наступнае: многія абітурэнты не імкнуцца засвоіць матэрыял базавай праграмы ў поўным аб'ёме, паколькі шмат гадоў запар на пэўных тэмах прапаноўваліся тоесныя заданні. І калі пачынаючы з 2010 года на ЦТ змяніліся некаторыя фармулёўкі заданняў, абітурэнты разгубіліся і не змаглі сарыентавацца, таму вынікі іх аказаліся ніжэйшымі, чым яны разлічвалі.

У сваёй працы я імкнуся дабівацца свядомага разумення слухачамі ПА усіх аспектаў праграмы. Гэта досыць складана, паколькі далёка не ўсе абітурэнты свабодна гавораць па-беларуску. У 90-я гады становішча было значна лепшым. Зараз выказаць свае думкі на беларускай мове для многіх цяжка, паколькі слоўнікавы запас слухачоў ПА невялікі, лексічнае значэнне многіх слоў ім невядома, адценняў лексічнага значэння яны не адчуваюць. Адбываецца гэта таму, што мастацкіх твораў на беларускай мове слухачы ПА амаль не чытаюць, хаця я пастаянна знаёмлю іх са зместам часопісаў “Полымя”, “Маладосць”, якія можна ўзяць у бібліятэцы ўніверсітэта, і новымі мастацкімі і публіцыстычнымі творамі, якія выходзяць з друку.

З-за дрэннага валодання беларускім словам нізкая пакуль што якасць ведаў значнай колькасці абітурэнтаў. Да прыкладу, у заданні *Адзначце пары слоў, у якіх націск служыць для адрознення іх граматычнай формы* пара слоў “*дугі – дугі*” прымаецца абітурэнткай за амонімы, паколькі яна не ведае

лексічнага значэння слова і лічыць, што *дугі* – прыметнік. Або, аналізуючы сказ, слухач адчувае цяжкасці і пытаецца: “Што такое пекнаты?” Слова “пекната” ён не ведае, таму і не пазнае формы роднага склону адзіночнага ліку – пекнаты.

На трэцім навучальным месяцы 2013 – 2014 вучэбнага года я правяла тэсціраванне па варыянтах 1 – 3 на матэрыяле цэнтралізаванага тэсціравання, у якім удзельнічалі 29 чалавек. Хачу прааналізаваць вынікі гэтай работы. Колькасць заданняў па кожным раздзеле праграмы наступная.

№ п/п	Раздзел праграмы	Колькасць заданняў	Нумар задання	Працэнт ад агульнай колькасці
	Лексікалогія. Фразеалогія	2	A31, B4	5
	Фанетыка і арфаэпія	2	A29, A30	5
	Арфаграфія	6	A1, A2, 3, A4, A5, A6,	15
	Марфемная будова слова і словаўтварэнне	2	A7, B3	5
	Марфалогія і арфаграфія	12	A8, A9, A10, A11, A12, A13, A14, A15, A32, B1, B2, B5	30
	Сінтаксіс і пунктуацыя	13	A16, A17, A18, A19, A20, A21, A22, A23, A24, A25, A26, A27, B6	32,5
	Маўленне	2	B7, B8	5
	Комплекснае заданне	1	A28	2,5

Цяжкім для слухачоў ПА з’яўляецца раздзел “Лексікалогія”. Яны памылкова палічылі адназначнымі мнагазначныя словы “моц”, “днямі”, затое адназначныя словы “пагорак”, “вецер”, “сініца”, “веснавы” палічылі мнагазначнымі. Нават словы “*востравугольныя*”, “*прамавугольныя*”, “*тупавугольныя*” шэсць чалавек аднеслі да мнагазначных. Агульны працэнт выканання задання 28.

Заданне на вызначэнне адпаведнасці паміж фразеалагізмамі і іх значэннямі выканалі правільна ўсе ўдзельнікі тэсціравання.

Выкананне заданняў па фанетыцы і арфаэпіі яшчэ раз пацвердзіла, што навучэнцы не ўмеюць вызначаць адрозненне ў пастаноўцы націску ў рускай і беларускай мовах. Слаба выпрацаваны арфаэпічныя нормы: слухачы ПА не ведаюць месца націску ў рускіх дзеясловах прошлага часу жаночага роду (*позвала́, назвала́, собрала́*; у беларускай мове – *пазва́ла, назва́ла, сабра́ла*). Не

адрозніваюць месца націску ў прыметніках (*маленький – малёнькі, гліняный – гліняны, старый – стары*); у назоўніках (*осока – асака, мизинец – мезенец, крапіва – крапіва, молодость – маладосць, обруч – абруч*); у прыслоўях (*дочиста – дачыста, унаймы – внаймы, вприсядку – уприсядкі*) і інш. Агульны працэнт выканання склаў 35%.

Правільна вызначылі фанетычную з’яву ў словах “*адзітвае*”, “*абавязкова*” амаль усе абітурыенты. Заданне на вызначэнне марфемнай будовы слова з 29 чалавек 15 выканалі правільна. Астатнія “ўбачылі” канчатак у слове “*грукнуўшы*”; няправільна разабралі па саставу словы “*адносны*”, “*узаемны*”. Гэтай тэме, значыць, трэба надаць больш увагі, каб сфарміраваць навыкі марфемнага і словаўтваральнага разбору.

Другое заданне па гэтай тэме (знайсці слова, утворанае прыставачна-суфіксальным спосабам) дакладна выканалі 25 чалавек, або 87%.

Па тэме “Арфаграфія” было прапанавана 6 заданняў. Заданні на правапіс галосных літар а, е, у складовага, ў нескладовага, мяккага знака і апострафа былі выкананы амаль без памылак: у заданні А6 (адзначыць словы, дзе трэба ўставіць літару д) два чалавекі не адзначылі словы “*абход*”, “*укладчык*”; адзін чалавек не адзначыў спалучэнне “*ў паходцы*”, паколькі пры вымаўленні гэтых слоў чуем зычныя гукі [т], [ч], [ц].

Такім чынам, пастаянна трэба звяртаць увагу навучэнцаў на выпадкі несупадзення вымаўлення і напісання і тлумачыць адпаведныя фанетычныя з’явы.

Практыка сведчыць, што найбольш цяжкія правілы (скажам, на правапіс галосных у складаных словах) засвойваюцца горш, чым іншыя. Напрыклад, шмат хто піша *о* замест *а* ў словах *навабранец, дабрадзеіны, высакародны*; пішуць няправільна злучальную літару ў словах *жыццялюбства, жыццярадасны, аленегадоўля*.

Патрабуе тлумачэння слова “*атаясамліваць*”, таму што яго значэнне многім навучэнцам невядома. Адпаведна і ў напісанні зроблена памылка.

На тэму “Арфаграфія і марфалогія” навучэнцам было прапанавана 12 заданняў. Да вывучэння гэтага раздзела мы прыступілі нядаўна, таму працэнт выканання большасці заданняў даволі нізкі. Абітурыенты слаба ведаюць правапіс складаных назоўнікаў, складаных прыметнікаў, прыслоўяў. Так, 60% абітураентаў лічаць, што прыслоўі *паасобку, пароўну, падоўгу, падаўжэй* пішуцца праз злучок. Не ведаючы асаблівасцей утварэння гэтай часціны мовы, яны лічаць, што ўсе прыслоўі з прыстаўкай па- пішуцца праз злучок.

Толькі трэцяя частка тэсціруемых справілася з заданнем на правапіс складаных прыметнікаў. Большасць навучэнцаў мяркуе, што складаныя прыметнікі *паўднёваафрыканская (фаўна), заходнесібірскі (горад)* трэба пісаць праз злучок, блытаючы такія словы са складанымі геаграфічнымі назвамі тыпу *Заходне-Сібірская нізіна, Паўночна-Казахстанская вобласць*, якія пішуцца праз злучок.

Цяжкімі для навучэнцаў з’яўляюцца заданні, у якіх выяўляецца спецыфіка беларускай мовы. Скажам, заданне А9 на ўтварэнне прыналежных прыметнікаў з дапамогай суфікса *-ін(-ын-)* правільна выканала толькі 15

чалавек. І гэта нягледзячы на тое, што пры вывучэнні тэмы “Правапіс вялікай літары ў прыналежных прыметніках” была звернута асаблівая ўвага, што ад назоўнікаў жаночага роду можна ўтварыць прыналежныя прыметнікі толькі з дапамогай суфісаў -ін-, -ын-. Значыць, мала пра нешта паведаміць, трэба на вялікай колькасці прыкладаў адпрацаваць навыкі пісьма, што і будзе зроблена пры разглядзе гэтай тэмы.

Не самай лёгкай для навучэнцаў з’яўляецца тэма “Часціцы НЕ і НИ, іх значэнне, ужыванне і правапіс”. Гэтая тэма патрабуе добрага ўмення вызначыць часцінамоўную прыналежнасць слова, паколькі з рознымі часцінамі мовы часціца *не* можа пісацца і разам, і асобна. Тэма пакуль яшчэ не разгледжана, і многія слухачы ўпэўнены, што словазлучэнні *ісці неспяшаючыся, купіць непакаштаваўшы, аддаць нешкадуючы* напісаны правільна. Толькі 8 чалавек правільна вызначыла, у якіх сказах на месцы пропускаў ужываецца часціца ні (заданне А15).

Заданне на веданне адрознення роду некаторых назоўнікаў у рускай і беларускай мовах (*Да назоўніка россып дапасуйце прыметнік зорны. Словазлучэнне запішыце ў творным склоне*) правільна выканалі 24 чалавекі.

На вызначэнне часцінамоўнай прыналежнасці слоў былі прапанаваны 2 заданні. Выкананы яны недастаткова ўпэўнена. Так, зборны лічэбнік *пяцёра*, дробавы *пяць шостых* вызначылі як колькасны складаны лічэбнік па аднаму чалавеку; некаторыя слова *пяцёра* палічылі за агульны назоўнік, а назоўнік *васьмёрка* – за зборны лічэбнік.

Часціцы “*аж*”, “*вось*” пазналі 9 чалавек. Прыназоўнік *паміж* многімі пазначаны як прыслоўе, а некаторыя слухачы ўвогуле ўказалі члены сказа – акалічнасць, дапаўненне. Гэта сведчыць пра цьмянае ўяўленне наконт часцін мовы і членаў сказа і няздольнасць размяжоўваць іх.

Сінтаксіс і пунктуацыя традыцыйна з’яўляюцца “ахілесавай пятой” абітурыентаў. На гэтыя раздзелы мовазнаўства самая вялікая колькасць заданняў – трынаццаць.

Разгледзім, як выкананы заданні на гэтыя тэмы.

А16 (*Адзначце словазлучэнні, у якіх галоўнае слова кіруе залежным*) правільна выканаў толькі адзін чалавек.

А17 – на вызначэнне сінтаксічнай ролі падкрэсленых у сказах слоў – правільна выканалі амаль усе навучэнцы, за выключэннем 2-х чалавек.

Добра ведаюць правіла пастаноўкі працяжніка ў простым сказе (заданне А18) амаль усе навучэнцы.

Правільна паставілі знакі прыпынку паміж аднароднымі членамі (А19) 16 чалавек.

У заданні А20 знакі прыпынку пры параўнальным звароце правільна паставілі 11 чалавек. Некаторыя абітурыенты не ведаюць, што акалічнасці спосабу дзеяння, выражаныя фразеалагізмамі, коскамі не аддзяляюцца (*На агародзе ўсё расло як на дражджах. Пятро сыпаў жарты як з мяшка.*).

Многія таксама не ведаюць, што ў сказах тыпу “*Дзяўчына як снягурка, што выйшла з завеі*”, “*Лісты гарлачыкаў як сподачкі*”, “*Левы бераг нашай*

рэчкі нібы зялёны дыван” параўнальныя злучнікі ўваходзяць у склад выказніка. Таму коска перад злучнікамі не ставіцца.

Заданне А21 патрабавала добрага ведання правілаў пастаноўкі знакаў прыпынку пры адасобленых членах сказа. Правільна яго выканалі ўсяго тры чалавекі.

Заданне А22 патрабавала ўмення заўважаць звароткі, пабочныя словы і спалучэнні слоў і адрозніваць іх ад устаўных канструкцый. Правільна зрабілі заданне 7 чалавек. Слухачы ПА не заўважылі, што ў сказе *Люба – мы даўно з ёй не сустракаліся – падрасла, вылюднела* не пабочны сказ, а ўстаўная канструкцыя, якую трэба аддзяліць дужкамі ці працяжнікамі. Некаторыя памылкова лічаць пабочнымі словамі “*нават*”, “*іменна*”, “*раптам*”, “*вось*”, “*менавіта*”.

Заданне А23 правярае ў навучэнцаў валоданне ўменнем правільна ставіць знакі прыпынку ў складаназлучаным сказе. Усе навучэнцы правільна ставяць знакі толькі ў адным выпадку – паміж часткамі складаназлучанага сказа, якія звязаны супраціўнымі злучнікамі. Напрыклад, у сказах тыпу *Зарастаюць сляды самага доўгага веку – а жыве праз гады толькі след чалавека; Не сейце, людзі, зла – а сейце, людзі, зерне 100%* абітурыентаў на месцы пропуску паставілі коску.

Іншыя правілы пастаноўкі знакаў прыпынку паміж сэнсава-граматычнымі часткамі складаназлучанага сказа пакуль яшчэ не засвоены. Навучэнцы не ведаюць, што коска не ставіцца паміж часткамі складаназлучанага сказа, калі яны аб’яднаны пыталнай або клічнай інтанацыяй: *Што ж гэта за ручай без жывой вадзіцы і што ж за лугавіна без духмянай медуницы? Колькі птушак розных і колькі песень звонкіх! Што ж так сэрца, як ліст, трапечацца і што ж душа, нібы зорка, свеціцца?* або калі ў такіх сказах ёсць агульныя даданыя члены сказа або часціцы ці пабочныя словы: *Мне зязюля пакукуе і пакрумкае крумкач; Няхай заўжды гараць купальскія агні і па рацэ плывуць вяночкі.*

Правіла патрабуе дэталёвай прапрацоўкі на вялікім практычным матэрыяле. Я ўлічыла гэта пры падрыхтоўцы свайго новага дапаможніка “Беларуская мова ў тэставых заданнях”, дзе складаназлучанаму сказу нададзена належная ўвага.

Заданне А24 правярае веды па тэме “Складаназалежны сказ”. Толькі трэцяя частка навучэнцаў правільна выканалі заданне.

Самыя шматлікія памылкі наступныя:

1. У складаназалежных сказах з сузалежным аднародным падпарадкаваннем ставіцца непатрэбная коска паміж аднароднымі часткамі, звязанымі спалучальным злучнікам і: *Вясну тады найбольш адчуваеш, калі духмяніць шчодро бэз і салавей заводзіць трэлі.*

2. Калі ў складаназалежным сказе з паслядоўным падпарадкаваннем адна даданая частка ўключана ў другую даданую частку і побач аказваюцца два падпарадкавальныя злучнікі *што калі, бо калі, што пакуль*. Коска не ставіцца паміж гэтымі злучнікамі ў тым выпадку, калі другі злучнік мае заключныя злучнікі-часціцы *то, дык, і*, наадварот, ставіцца, калі *то, дык* адсутнічаюць. На гэты выпадак абітурыенты дапускаюць найбольш памылак.

Каб паспяхова выканаць заданне А25, абітурыенты павінны ўмець вызначыць логіка-сэнсавыя адносіны паміж часткамі складанага бяззлучнікавага сказа і добра арыентавацца, які знак прыпынку ставіцца пры тых ці іншых адносінах. Працэнт выканання склаў 42%. Большасць абітураентаў зблытала правіла пастаноўкі двукроп'я ў сказах, дзе другая частка раскрывае сэнс першай або другая частка называе прычыну дзеяння першай, з правілам пастаноўкі працяжніка ў тым выпадку, калі першая частка абазначае час ці ўмову дзеяння другой часткі.

Так, напрыклад, у сказах *Я ўпэўнены _ няма ў свеце прыгажэйшага за слукі кружаль палатна; Апусцілі вушы буракі _ адварнуўся ад іх дождж, за лес падаўся; Я ведаю _ скрыпка мае і сэрца, і душу* абітурыенты правільна паставілі двукроп'е, але пры гэтым палічылі, што ў сказах *Заплюшчу вочы _ мройца спатканне з табою; Паглядзіш на рыжыкі _ аж ў сэрцы дрыжыкі* таксама трэба ставіць двукроп'е.

Не ўмеючы правільна вызначаць адносіны паміж часткамі складанага бяззлучнікавага сказа, абітурыенты не змаглі правільна паставіць знакі прыпынку паміж часткамі складанага сказа з рознымі відамі сувязі (А26). Працэнт выканання задання 30. Большая частка ўдзельнікаў тэсціравання не заўважыла прапушчаныя знакі прыпынку, гэта значыць, што пунктуацыйная зоркасць яшчэ не выпрацавана.

У заданні А27 знакі прыпынку ў сказах з простаю мовай правільна паставілі 39% абітураентаў. Трэба было суаднесці прыведзены сказ *Гэта ж трэба, гэта ж трэба прыгаворвала жанчына як жа вы дапамаглі мне, дзеткі з адной з пяці прапанаваных схем. Прыведзеныя варыянты адказаў сведчаць, што тэма патрабуе ўважлівай прапрацоўкі.*

Прааналізаваўшы выкананне абітураентамі заданняў А18 – А27, можна зрабіць вывад: навучэнцы павінны ў першую чаргу авалодаць тэарэтычнай асновай, умець знаходзіць пэўныя заканамернасці, заўважаць узаемасувязі паміж сінтаксічнымі з'явамі, разумець, адрозніваць і тлумачыць іх.

На тэму “Маўленне” тэст прапаноўвае 2 заданні – В7, В8.

Калі стыль тэксту (В8) усе абітурыенты вызначылі правільна, то сродкі сувязі сказаў у тэксце пазначыла дакладна толькі 20% навучэнцаў. Больш за ўсё памылак абітурыенты дапусцілі, не заўважыўшы няпоўны сказ і лексічны паўтор. Аналіз выказвання сведчыць аб неабходнасці сур'ёзнай працы над асноўнымі паняццямі, звязанымі з маўленнем.

Такім чынам, прыведзены аналіз выканання тэставых заданняў сведчыць пра тое, што ўзровень падрыхтоўкі выпускнікоў сярэдніх школ па беларускай мове невысокі. Нізкая моўная культура, абмежаваны слоўнікавы запас, нешырокі круггляд, адсутнасць трывалай тэарэтычнай асновы па ўсіх раздзелах школьнай праграмы з'яўляюцца прычынай нізкіх паказчыкаў пры тэсціраванні. Для выпраўлення гэтага становішча неабходна крапатлівая штодзённая праца абітураентаў як пад кіраўніцтвам выкладчыка, так і самастойна.

*В.П. Клімавец
Рэспубліка Беларусь, г. Мінск
Беларускі дзяржаўны
медыцынскі ўніверсітэт*

ВЕДАЦЬ СВАЁ, РОДНАЕ, І ГАНАРЫЦА ІМ

Некалькі гадоў таму ў выдавецтве “Літаратура і Мастацтва” ўбачыла свет вельмі цікавая кніга Аляксандра Мікалаевіча Карлюкевіча “Радзімнаўства”. Назва кнігі выклікае асацыяцыі са словамі “мовазнаўства”, “літаратуразнаўства”, “краязнаўства”, “прыродазнаўства” і іншымі падобнымі назвамі навук. Але гэта не вучэбны дапаможнік, як можна меркаваць па назве, хаця настаўнік сярэдняй школы ці выкладчык ВНУ знойдуць у выданні шмат малавядомых звестак па розных галінах ведаў, у першую чаргу па краязнаўстве.

Кніга мае падзагаловак “Мясціны”. “Асобы”. Краязнаўчыя нарысы.

Выдавочна, што аўтар працаваў над кнігай шмат гадоў, аб’ездзіў Беларусь удоўж і ўпоперак, сустракаўся з мноствам людзей, сядзеў у архівах, аналізаваў, супастаўляў, вывучаў розныя гістарычныя крыніцы. Атрымалася рэдкая па фактаграфічнай насычанасці кніга, якая падалася мне надзвычай цікавай, карыснай і патрэбнай. Чытаючы твор, мы быццам вандруем па вялікіх і малых гарадах, мястэчках, вёсках, зазіраем у далёкае мінулае, знаёмімся з выдатнымі суайчыннікамі – вучонымі, падарожнікамі, мастакамі, пісьменнікамі, паэтамі.

Першая частка кнігі ўяўляе сабой шэраг нарысаў: “Ашмянны”, “Бабруйск”, “Браслаў”, “Брэст”... – усяго 45 нарысаў. Апошні з іх – “Беларуская экскурсія па Адэскім літаратурным музеі. Другая – “Асобы” – 27 нарысаў пра славутых людзей. Пасля знаёмства з кнігай застаецца ўражанне: якая ж багатая наша зямля на разнастайныя таленты! Як мала мы ведаем нават пра сваіх землякоў...

У кнізе шмат і гістарычных звестак. Чытач даведваецца, да прыкладу, што ранейшая Дрыса – гэта сучасны Верхнядзвінск, што горад Драгічын вырас з вёскі Давячоравічы (паселішча ўпершыню ўпамінаецца пад 1452 годам), а сучаснае Іванава Брэсцкай вобласці вядома з чатырнаццатага стагоддзя як вёска Порхава. У 1465 годзе Порхава было перайменавана ў Янава – у памяць пра луцкага епіскапа Яна Ласковіча. А чыгуначная станцыя, што знаходзіцца далекавата ад цэнтра, так і называецца – Янаў-Палескі. Праўда, некаторыя гісторыкі лічаць, што гэтыя звесткі тычацца аднайменных польскіх гарадоў.

Час ад часу аўтар адзначае пэўныя асаблівасці навакольнага асяроддзя. Скажам, распавядаючы пра Дзісну, А. Карлюкевіч паведамляе, што побач знаходзіцца гідралагічны заказнік “Ельня”, створаны з мэтай захавання ўнікальнага для Еўропы балота з рэшткамі пасляледніковай тундры.

Трымаючы ў руках гэтую цудоўную кнігу, міжволі адчуваеш жаданне хутчэй адгарнуць тыя старонкі, якія раскажваюць пра твае родныя мясціны. Для мяне асабіста – гэта Пінскае Палессе. З хваляваннем чытаю пра горад пісьменнікаў і кветак. Гэта, вядома ж, Давыд-Гарадок. Невялічкі гарадок падараваў беларускай культуры паэта Леаніда Дранько-Майсюка, пісьменнікаў Георгія Марчука і Уладзіміра Глушакова, пісьменніка, кінарэжысёра і

сцэнарыста Міхаіла Шэлехава, мастака Уладзіміра Уродніча, скульптараў Аляксандра Дранца і Уладзіміра Казелку, гісторыка Шэлехава...

Апошні ў кнізе “Давык-Гарадок. Час і людзі” разважае, адкуль у гарадчукоў незвычайная “любоў да гародніны, кветак, да раскошы зямлі. Ды і самі сядзібы – узор практычнасці і высокай культуры”. Давык-Гарадок – адзіны кветкавы горад у Рэспубліцы Беларусь. Нездарма і ў назвах твораў пісьменнікаў-гарадчукоў адчуваецца адметнасць роднага кутка. Так, Уладзімір Глушакоў напісаў аповесць “Насенне”, Георгій Марчук – раман “Кветкі правінцыі”, апавяданне “Ландышы”. А вось назвы вершаў Леаніда Дранько-Майсюка – “У вашым голасе квітнеюць астры”, “Я ведаю цябе ад хрызантэм...”, “Да кветак не хінуўся я ў маленстве...”. Але Давык-Гарадок – радзіма не толькі паэтаў і мастакоў. Тут нарадзіліся і кандыдат тэхнічных навук Анатоль Антанюк, кандыдат філасофскіх навук Мікалай Белавус, доктар тэхнічных навук, спецыяліст у галіне парашковай металургіі Вячаслаў Капцэвіч; доктар тэхнічных навук Аляксандр Ключнікаў. У Беларускай медыцынскай універсітэце загадвае кафедрай доктар медыцынскіх навук Рыгор Рычагоў. Дарэчы, Георгій Марчук сваё апавяданне “Далёкае і блізкае” прысвяціў іменна яму, хірургу, прафесару Рыгору Пятровічу Рагачову і яго жонцы Тамары Віктараўне.

Нельга не згадаць родных братоў Міхаіла, Рыгора, Уладзіміра і Яўгена Шапецкаў, якія абралі служэнне медыцыне, абаранілі кандыдацкія дысертацыі. А Яўген Мікалаевіч стаў ужо і доктарам медыцынскіх навук...

Расказваючы пра Бабруйск, Ваўкавыск, іншыя гарады, аўтар заклікае ствараць асобныя літаратурна-мастацкія музеі і ўшаноўваць слаўтых людзей і іх плённую працу праз гарадскую тапаніміку.

А вось што даведаецца чытач пра мой родны горад Іванава і Іванаўскі раён. Яму прысвечаны два нарысы (“На радзіме лабараў” і “Краскі Радзімы”).

Аўтар запрашае нас у старажытнае мястэчка Моталь (адна з самых вялікіх вёсак у сучаснай Беларусі). Гэтае паселішча славіцца народнымі рамёствамі. Вырабы тутэйшых майстроў і майстрых можна паглядзець у мясцовым этнаграфічным музеі. Тут, у Моталі, нарадзіўся першы прэзідэнт Ізраіля Хаім Вейцман.

Праз Іванаўскі раён праходзіць Дуга Струвэ, ці Руска – Скандынаўская дуга. Недалёка ад вёскі Шчакоцк стаіць помнік, прысвечаны адной з кропак Геадэзічнай дугі Струвэ. У 2005 годзе гэты аб’ект унесены ў Спіс сусветнай спадчыны ЮНЕСКА. Аргумент – выключны прыклад навуковага супрацоўніцтва для дакладнага вызначэння памеру і формы Зямлі. Дуга Струвэ – дакладнае і каласальнае па памерах градуснае вымярэнне дугі мерыдыяна ў свеце. Вылічэнні былі зроблены на адлегласці ад Чорнага мора да Паўночнага Ледавітага акіяна пад кіраўніцтвам рускага вучонага Васіля Струвэ. Вынікі работы дазволілі вызначыць даўжыню дугі мерыдыяна ў 25 градусаў 20 хвілін. Было закладзена 258 геадэзічных пунктаў у 10 краінах. З іх 31 – у Беларусі. Тры – Асаўніца, Ляскавічы, Шчакоцк-іванаўскія.

Аўтар называе шэраг выдатных людзей раёна. Гэта ветэран беларускай журналістыкі Аляксей Каўко, старшыня Брэскага абласнога аддзялення СП

Беларусі Анатоля Крэйдзіч, паэт Уладзімір Гетманчук, журналіст-прыродазнавец і фотапаляўнічы Васіль Жушма. Васіль Голік, на жаль, ужо нябожчык, заснаваў у Іванаве школу бондарства, ці не адзіную ў Беларусі. Штогод там навучаецца каля шасцідзесяці падлеткаў.

У вёсцы Стрэльна працуе пры ДOME культуры музей народнай медыцыны “Бабуліны вышкі”.

У вёсцы Псышчава існуе ўжо каля сарака гадоў мастацкі гурт “Жураўка”. У 1992 г. калектыву было прысвоена званне народнага. У вёсцы Варацэвічы ў 1807 годзе нарадзіўся сусветна вядомы мастак, кампазітар і пісьменнік Напалеон Орда. У нас ён больш вядомы як мастацкі летапісец Беларусі і Польшчы, Украіны. У цэнтры Іванава пастаўлены помнік слаўтаму земляку.

Зараз у вёсцы Варацэвічы працуе музейны комплекс Напалеона Орды.

У вёсцы Махро ёсць народны харавы калектыв. У сярэдняй школе працуе музей, дзе ёсць мастацкая зала Анатоля Рубановіча. Ён, перш за ўсё, зараз вядомы як настаўнік мастака Аляксея Кузьміча. Але не толькі таму махроўцы да 100-годдзя земляка адну з вуліц назвалі імем Рубановіча. Гэта быў высокаадукаваны чалавек, які мастакоўскую адукацыю атрымаў у Варшаве, Вене і Парыжы, ведаў восем моў. У Вялікую Айчынную вайну Рубановіча прызначылі старастам Махроўскай воласці. Мясцовыя людзі ведалі, што Анатоля Паўлавіч не аднойчы ратаваў іх ад расстрэлу, а вёску ад знішчэння. Але пакручасты лёс распарадзіўся так, што ваенны трыбунал вынес мастаку суроды прысуд. У Махро Рубановіч вярнуўся толькі 29 ліпеня 1954 г. Дзесяць гадоў зняволення падарвалі здароўе.

Я вучылася ў Махроўскай сярэдняй школе якраз тады, калі Анатоля Паўлавіч працаваў там настаўнікам малявання. Гэта быў выключна чулы да дзяцей, таленавіты чалавек, які твайму малюнку (літаральна адным-двума штрыхамі!) мог падаць выразнасць выразнасць і закончанасць. Думаю, што наўрад ці калі яшчэ было такое, каб мастак самага высокага ўзроўню працаваў у звычайнай школе і веў там урокі малявання.

Нядаўна я разам з сястрой, настаўніцай, наведала родную вёску. Былі і на могільках. Пастаялі каля магілы А.П. Рубановіча. На помніку з чорнага мармуру з аднаго боку выява мастака з пэндзлем у руцэ, а з другога – фотакартка і надпіс:

Так жил он годы, ни за что гонимый,
Но, сердцем чистым край родной любя,
Берег он луч надежды негасимой
И, веря в правду, ждал её скорбя.

У Моталі зараз працуе вельмі таленавіты мастак Янка Рамановіч. Яшчэ зусім малады, ён ужо прымае актыўны ўдзел у мастацкіх выставах. У карціннай галерэі музейнага комплексу Напалеона Орды палотны Я. Рамановіча займаюць дастойнае месца.

У вёсцы Дастоева, з якой знаходзяць продкі Ф.М. Дастаеўскага, слаўтага рускага пісьменніка, працуе крэйзнаўчы музей – скарбніца ведаў пра Дастоева і Дастаеўскага. Тут ёсць генеалагічнае дрэва Дастаеўскіх, якое з’явілася дзякуючы праўнуку пісьменніка Дзмітрыю Дастаеўскаму.

Пасля выхаду кнігі ў свет прайшло некалькі гадоў. Час няўмольны, і ўжо сышоў у лепшы свет і Аляксей Кузьміч, акадэмік Міжнароднай Кірыла-Мефодзьеўскай акадэміі славянскай асветы. На турыстычнай карце Іванаўшчыны з'явіўся яшчэ адзін аб'ект – Карцінная галерэя А. Кузьміча, якая размешчана ў памяшканні Махроўскага Дома культуры.

Кніга вельмі пазнавальная. Думаецца, яна будзе перавыдавацца, таму лічу патрэбным выказаць некаторыя пажаданні і меркаванні. Пэўна, па тэхнічных прычынах у раздзелах пра Іванава і Іванаўшчыну адна і тая ж цытата змешчана двойчы (стар.68, 195).

Вядома, як казаў Казьма Пруткоў, “нельзя аб'яць неаб'ятное”, аднак у нарысе “На Івацэвіцкай зямлі” пра знакамітага Тадэвуша Касцюшку сказана толькі тое, што ён кіраўнік паўстання 1794 года. Але кола дзейнасці Т. Касцюшкі нашмат шырэйшае. Ён ганаровы грамадзянін Польшчы, Францыі, Злучаных Штатаў Амерыкі. Варта было б сказаць, за што нашаму суайчынніку такая пашана.

Неабходна выправіць згодна з новым правапісам памылкі ў словах тыпу “дзясятк”, “унікальны”, “універсітэт” (праз ў) і інш.

Таксама моўныя памылкі тыпу “народны фальклор” (ст.142, гаворка пра Ю. Крашэўскага) – плеаназм – ужыванне лішняга слова.

Кнігу ўпрыгожваюць паштоўкі з выявамі даўніны, прысвечаныя беларускім гарадам, – Ашмянам, Бабруйску, Брэсту, Бярозе Картузскай... У нарысе “Руплівы збіральнік памятак зямлі беларускай” змешчана гутарка аўтара кнігі з Уладзімірам Ліхадзедавым, які стаў славутым калекцыянерам паштовай беларусікі.

Зараз у зборы вядомага філакартыста больш як 15 тысяч паштовак і фотаздымкаў з выявамі беларускіх паселішчаў. У. Ліхадзедаў перакананы, што Полацк з'яўляецца равеснікам Кіева, і даказвае гэта.

Кніга будзе з цікавасцю чытацца выкладчыкамі гуманітарных дысцыплін ВНУ, настаўнікамі гісторыі, географіі, беларускай і рускай моў, пачатковых класаў, педагогамі дашкольных устаноў. У ёй кожны чытач знойдзе нешта цікавае для сябе, пашырыць свой круггляд. Выкладчык-гісторык сустрэне ў кнізе звесткі аб беларускіх пісьменніках, якія распрацоўваюць гістарычную тэматыку, і параіць студэнтам ці вучням пачытаць іх. Гэта і Андрэй Федарэнка з раманаў “Нічыё”, Анатоль Левандоўскі з кнігамі пра Жанну д'Арк, Рабесп'ера, Дантона; “пружанскі Дзюма” Юзаф Крашэўскі – аўтар 223 раманаў і аповесцей, 88 з якіх на гістарычныя тэмы; Уладзімір Арлоў, кнігу якога “Таямніцы полацкай гісторыі” можна лічыць настольным падручнікам па полацказнаўстве.

Выкладчык-філолаг з нарыса “Краскі Радзімы” даведаецца пра лабарскую мову як прыклад штучнай, засакрэчанай мовы – арга, носьбіты якой размаўлялі “ліберскай гавріднёю” з мэтай схваць свае прафесійныя таямніцы ад старонніх людзей.

Закончыць хочацца цытатай, у якой, як мне здаецца, выражана галоўная думка твора: “Толькі ўсе разам мы можам ўзвышаць дабрыню і гуманізм, справядліваць і сумленнасць, роля якіх у развіцці жыцця, пэўна ж, відавочная

для кожнага культурнага і адукаванага чалавека. У перажыванні за адукацыйны ўзровень сённяшняй моладзі, у стварэнні адпаведнай глебы для заўтрашніх спадкаемцаў не забыцца б, што сілу і моц гарантуе павага да роднага і знаёмага, да таго, што выпрабавана і адзнаку атрымала ў родным краі”.

ОГЛАВЛЕНИЕ

40 лет кафедре белорусского и русского языков белорусского государственного медицинского университета (А.В. Санникова, Г. Н. Аксёнова, В. В. Белый)	3
Учителя живут в своих учениках. Поздравления выпускников прошлых лет	8
СЕКЦИЯ 1. РОЛЬ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ В ПОВЫШЕНИИ КАЧЕСТВА ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ	11
Как объясняются термины (Р.Т. Касымова)	11
Глобализация и роль русского языка в современном мире (Г. Л. Стойка)	15
Средства речевой выразительности русской фразеологии (Н.Г. Матвеева)	17
Учет исторических процессов при изучении морфологии на уроках русского языка (Н.Г. Матвеева)	19
СЕКЦИЯ 2. МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ:	
а) на начальном этапе	24
Особенности адаптации иностранных студентов к реалиям белорусской культуры (Е.В.Букаева, Т.В.Кузьмина)	24
Слушание как вида речевой деятельности (Е.И. Бреус)	27
Организация рефлексивной деятельности учащихся на уроках русского языка (И. Д. Андрос)	28
Особенности обучения диалогической речи иностранных учащихся на начальном этапе (А.А. Вильтовская)	33
Использование игровых заданий на занятиях по РКИ (О. И. Громова, Ю. И. Махнач)	36
От фронтальных форм работы к индивидуальным (С.Н. Хорешко)	39
К вопросу об обучении произношению арабских студентов (Е.В. Тихоненко)	41
История формирования лингвострановедения как особой науки и учебной дисциплины (Д. А. Петровская)	43
Обучение реальным речевым ситуациям студентов-иностранцев на начальном этапе (Н.А. Соломахо)	46
Роль воспитательной работы кафедры белорусского и русского языков БГМУ в успешной социализации личности студентов (Т.И.Самуйлова, Н.В. Ратынская)...	51
Учебный текст как результат осмысления впечатлений от экскурсии (на начальном этапе обучения РКИ) (С.К. Буховец)	58
СЕКЦИЯ 2. МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ:	
б) на продвинутом этапе	61
Обучение речевой деятельности иностранных студентов-медиков специальности «Фармация» (Н.А. Серёгина)	61
Язык прессы как база формирования текстового материала для обучения иностранных студентов-медиков профессионально-ориентированному общению (И.М. Петрачкова).....	65
Глаголы разнонаправленного движения (И.В. Адашкевич)	69
Использование национального корпуса русского языка в обучении лексике	73

иностраннных учащихся (<i>С.В.Филюта</i>).....	
Преимственность в обучении грамматике русского языка иностраннных студентов на начальном и основном этапах обучения (<i>М.К. Гладышева, Н.Н. Людчик</i>).....	75
Трудности обучения иностраннных студентов отрицательным конструкциям русского языка (<i>В.Н.Саханкова</i>)	79
Способы семантизации лексики на уроках РКИ (<i>М.Е. Будько, П.В. Сушкевич</i>).....	81
Посессивный ономаσιологический признак в структуре наименований документов старорусского делового языка (<i>А. А. Дерунова</i>)	84
СЕКЦИЯ 3. ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ	88
Отличительные черты вербально-ассоциативных сетей носителей языка (<i>Г.Н. Аксенова, Н.Е. Кожухова</i>)	88
Формирование словообразовательной компетенции при обучении РКИ (<i>Л.А.Вакулич</i>)	90
Сравнительный анализ молодежного сленга в русском и персидском языках (<i>Мохаммад-заде Ш.Г., Захраи М.</i>).....	93
Русские и персидские пословицы и поговорки как единицы лингвокультурологии (<i>Е.В. Букаева, Е.И. Родина</i>)	97
Основные аспекты обучения иностраннных студентов социокультурной компетенции на начальном этапе во внеязыковом вузе (<i>С. Г. Мехтиханлы</i>)	102
Коммуникативная компетенция – ведущее понятие методики преподавания РКИ (<i>Аксенова Г.Н., Кожухова Н.Е.</i>)	105
Предтекстовая работа с фразеологическими и экстралингвистическими трудностями понимания инофонами рассказа Булгакова «Тьма египетская» (<i>М. Г. Ситникова</i>)	111
Формирование профессиональной компетенции студентов-медиков на уроках РКИ (<i>А.А. Шарана</i>)	113
Пути формирования компетенции патриотических убеждений в условиях постиндустриального общества (<i>М.Ю. Узгорок</i>)	119
К вопросу об использовании специфического вида мотивации в сфере медицинских терминов (на примере терминов-эпонимов) (<i>Е.И. Гринкевич, А.А. Шарана</i>)	130
СЕКЦИЯ 4. БЕЛОРУССКИЙ ЯЗЫК СЕГОДНЯ: СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ	141
Лексіка душэўнай сферы чалавека: шляхі і сродкі папаўнення (<i>А. А. Носік, Н.В. Ратынская</i>)	141
Белорусские праздники на занятиях по РКИ (на материале лингвокультурологического комплекса «Беларусь») (<i>Ю.Э. Егоркина</i>)	145
Тыповыя памылкі слухачоў падрыхтоўчага аддзялення БДМУ пры выкананні заданняў цэнтралізаванага тэсціравання (<i>В.П. Клімавец</i>)	150
Ведаць сваё, роднае, і ганарыцца ім (<i>В.П. Клімавец</i>)	156

Научное издание

**Языковая личность
в пространстве текста и дискурса**

**Материалы Интернет-конференции, посвященной 40-летию
кафедры белорусского и русского языков БГМУ
(31 октября 2014 г.)**

ISBN 978-985-567-080-4



9 789855 670804