

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

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ
И БЕЛОРУССКОМУ ЯЗЫКАМ
В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ
(К 35-ЛЕТИЮ КАФЕДРЫ)**

Сборник научных статей

Под редакцией канд. филол. наук, доцента В. В. Белого



Минск БГМУ 2009

УДК 61:811.161.1/. (082)
ББК 81.2 Рус + 81.2 Бел я 73
А 43

Актуальные проблемы обучения русскому и белорусскому языкам в медицинском вузе (к 35-летию кафедры) : сб. науч. ст. / под ред. В. В. Белого. – Минск : БГМУ, 2009. – 136 с.

ISBN 978–985–528–045–4.

Содержит статьи, посвященные исследованию и описанию различных вопросов русского языка, методике его преподавания и вопросам лингвокультурологии. Кроме того, освещаются проблемы функционального использования языковых средств, психолингвистической интерпретации некоторых речевых явлений.

Предназначен для преподавателей русского языка как иностранного и аспирантов.

**УДК 61:811.161.1/. (082)
ББК 81.2 Рус +81.2 Бел я 73**

ISBN 978–985–528–045–4

© Оформление. Белорусский государственный
медицинский университет, 2009

Преподавание русского и белорусского языков в Белорусском государственном медицинском университете

С 1974 года в Белорусском государственном медицинском университете ведется подготовка специалистов для зарубежных стран. Тогда в университет (в то время Минский государственный медицинский институт) прибыли первые 12 студентов из Африки, Ближнего Востока и Европы. Для обучения их русскому языку в том же году в институте был введен курс русского языка, первыми преподавателями которого были А. В. Санникова, З. Н. Саханкова, М. Л. Губарь, В. А. Минецкая и М. К. Гладышева.

В 1975 году была организована кафедра русского языка для иностранных граждан. Ее организатором и первой заведующей в течение многих лет (с 1975 по 1999 год) была доцент Алла Владимировна Санникова. С 1999 по 2006 год кафедрой руководила кандидат педагогических наук, доцент Галина Николаевна Аксенова. С 2006 года заведующим кафедрой является кандидат филологических наук, доцент Валерий Владимирович Белый.

Много лет в составе кафедры плодотворно трудятся преподаватели подготовительного отделения для белорусских граждан — старший преподаватель И. Н. Соколова, которая с 1995 по 2006 год возглавляла подготовительное отделение, ст. преподаватель О. П. Климовец, ст. преподаватель Н. Г. Матвеева и другие.

В 1990 году на базе кафедры было открыто подготовительное отделение для иностранных граждан (зав.отделением — доцент А. В. Санникова, а с 2006 года — ст. преподаватель Л. А. Меренкова). В работу подготовительного отделения много труда было также вложено ст. преподавателем М. К. Гладышевой, ст. преподавателем М. Л. Губарь, ст. преподавателем Э. Э. Боровец, ст. преподавателем Л. Б. Ярьсь.

В 1992 году в институте было введено преподавание белорусского языка для граждан Республики Беларусь для обучения студентов белорусскому языку медицины (ст. преподаватель Н. В. Ратынская, ст. преподаватель Г. В. Медведь). С этого же года кафедра носит название кафедры белорусского и русского языков.

На кафедре была создана хорошая учебная база, учебно-методическое обеспечение, современное техническое оснащение. За успешную работу кафедра была награждена дипломом I степени Минвуза СССР, дипломом Минздрава СССР, Всесоюзного Совета по работе с иностранными студентами, Министерства образования и науки Республики Беларусь, дипломами Минского городского совета по делам иностранных учащихся. Постоянное совершенствование методики преподавания на кафедре позволило в значительной степени интенсифицировать учебный процесс, усилить

межпредметные связи, совершенствовать программы преподаваемых дисциплин.

Работа кафедры ведется по следующим направлениям:

1. Обучение русскому языку иностранных граждан на отделении довузовской подготовки.

2. Обучение русскому языку иностранных студентов 1–3 курсов.

3. Обучение белорусскому и русскому языкам граждан Республики Беларусь на подготовительном отделении.

4. Обучение студентов 1 курса специальной медицинской терминологии на белорусском языке.

После завершения обучения русскому языку студентам-иностранцам предлагается спецкурс «Методика преподавания русского языка как иностранного». За годы преподавания спецкурс окончили и получили свидетельства на право преподавания русского языка на курсах и в кружках у себя на родине 360 студентов-медиков.

С 2006 года на кафедре для белорусских студентов читается спецкурс по культуре речи.

За 35 лет в БГМУ на русском языке получили образование несколько тысяч иностранных граждан, многие из которых стали кандидатами наук. Сегодня они работают во многих странах Европы, Азии, Африки, Ближнего Востока и Латинской Америки.

Преподаватели кафедры белорусского и русского языков находятся в постоянном профессиональном поиске. В связи с началом обучения в университете иностранных студентов с достаточным уровнем владения русским языком на кафедре был выделен культурологический курс русского языка как иностранного (ст. преподаватель М. Е. Будько).

Кафедра имеет свое направление научно-исследовательской работы. В основе учебной и научно-методической работы преподавателей кафедры лежит идея коммуникативного обучения, цель которого состоит в создании оптимальных условий для формирования у иностранных студентов умений и навыков русской языковой личности.

Основными направлениями научно-методической работы кафедры были: «Структура и организация учебного процесса на разных ступенях обучения русскому языку», «Разработка методов и приемов подачи страноведческой информации» (руководитель — доцент А. В. Санникова), «Психолингвистические и дидактические приемы обучения языку» (руководители — доцент А. В. Санникова, кандидат филологических наук, доцент Н. Е. Кожухова), «Система терминов и специальной медицинской лексики подязыка медицинских дисциплин (физиология, гистология, анатомия, биология) на семантическом, словообразовательном и порождающих уровнях» (руководители — кандидат педагогических наук, доцент Г. Н. Аксенова, кандидат филологических наук, доцент Н. Е. Кожухова),

«Исследование языка как средства межкультурной коммуникации (прагматические социокультурные и психолингвистические аспекты)» (руководители — кандидат филологических наук, доцент В. В. Белый, кандидат филологических наук, доцент Н. Е. Кожухова).

Диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук защитили следующие сотрудники кафедры: Н. Е. Кожухова (тема диссертации: «Онтогенез вербальных ассоциативных структур глаголов движения»); научный руководитель — доктор филологических наук, доктор педагогических наук, член-корреспондент АПН СССР А. Е. Супрун (1991 г., Минск, БГУ); Л. Л. Авдейчик (тема диссертации: «Образно-символическая система поэзии В. С. Соловьева»); научный руководитель — доктор филологических наук профессор И. С. Скоропанова (2007 г., Минск, БГУ); С. Е. Трунин (тема диссертации: «Рецепция Достоевского в русской прозе рубежа XX–XXI вв.»); научный руководитель — доктор филологических наук, профессор Российского государственного гуманитарного университета Ю. Б. Орлицкий (2008 г., Москва, Российский университет дружбы народов).

Результаты научных исследований преподавателей кафедры находят также отражение в научных публикациях, разработке учебников и учебных пособий для иностранных студентов. Всего на кафедре опубликовано более 400 научных статей, тезисов докладов, учебно-методических и учебных пособий. Наиболее значительные из них: «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: Вышэйшая школа, 1993); учебник в 2 ч. с грифом Министерства образования Республики Беларусь «Русский язык как иностранный (начальный курс)» под редакцией А. В. Санниковой (авторы — Л. А. Меренкова, Э. Э. Боровец, Е. П. Василевская, М. К. Гладышева, Н. Г. Матвеева, Т. К. Махнач, А. А. Соломахо, Е. М. Чувалова, Л. Б. Ярость) (Минск: БГМУ, 2006); учебно-методическое пособие по обучению аудированию на подготовительном отделении для иностранных студентов (авторы — Л. А. Меренкова, Н. Г. Матвеева) (Минск: БГМУ, 2000); учебно-методическое пособие «Изучающее чтение» (авторы — Л. А. Меренкова, Л. Б. Ярость, Э. Э. Боровец) (Минск: БГМУ, 2006); учебно-методическое пособие под общей редакцией А. В. Санниковой «Сборник упражнений по лексике и грамматике русского языка» (автор — Н. Е. Кожухова) (Минск: МГМИ, 2000); учебно-методическое пособие в 2 частях под общ. ред. доц. А. В. Санниковой «Практикум по глагольной лексике» (авторы — Г. Н. Аксенова, С. В. Греков, Н. Е. Кожухова) (Минск: МГМИ, 2000); вучэбна-метадычны дапаможнік «Беларуская мова» (аўтар — В. П. Клімавец) (Мінск: МДМІ, 2000); учебно-методическое пособие «Сборник изложений по русскому языку для иностранных учащихся» (авторы — М. Л. Губарь, В. А. Минец-

кая) (Минск: БГМУ, 2002); вучэбна-метадычны дапаможнік «Практыкум па беларускай мове». Частка 2. Сінтаксіс. Пунктуацыя (аўтар — В. П. Клімавец) (Мінск: БГМУ 2002); учебно-методическое пособие «Методика преподавания русского языка как иностранного» (автор — А. В. Санникова) (Минск: БГМУ 2004); методические рекомендации «Учебные материалы по русскому» (Н. Г. Кожухова, И. Н. Соколова, А. А. Шарапа, Н. Н. Людчик) (Минск: БГМУ 2004); метадычныя рэкамендацыі «Вучэбныя матэрыялы па беларускай мове» (аўтар — А. А. Шарапа) (Мінск: БДМУ 2004); «Беларуская мова ў практыкаваннях і тэставых заданнях» (аўтар — В. П. Клімавец) (Мінск: Аверсэв, 2006; 2-е выданне — 2007 г.); вучэбна-метадычны дапаможнік «Медыцынская і агульнаначалавечая мараль у беларускай літаратуры» (аўтары — Т. Л. Поляк, Г. В. Медведь) (Мінск: БДМУ 2006); учебно-методическое пособие «А. С. Пушкин. Жизнь и творчество» (авторы — Г. Н. Аксёнова, З. Н. Саханкова) (Минск: БГМУ, 2007); учебно-методическое пособие «Русский язык для нефилологов. Цикловой контроль для иностранных студентов 1 курса» (авторы — Н. Н. Людчик, А. А. Шарапа) (Минск: БГМУ 2007); учебно-методическое пособие «Русский язык: сложноподчиненное предложение. Цикловой контроль для иностранных студентов продвинутого этапа обучения» (авторы — Н. Н. Людчик, А. А. Шарапа) (Минск: БГМУ 2007); учебно-методическое пособие «А кто там идёт» (автор — В. В. Белый) (Минск: БГМУ 2007); учебно-методическое пособие «Русский язык будущему врачу» (авторы — Е. П. Василевская, М. К. Гладышева, Т. И. Самуйлова) (Минск: БГМУ 2008); «Беларуская мова: тэсты і кантрольныя работы» (аўтары — Г. У. Мядзведзь, В. У. Слука) (Мінск: БДМУ 2008); «Русский язык: тесты и контрольные работы» (авторы — Г. Н. Аксёнова, Н. Е. Кожухова, И. Н. Соколова) (Минск: БГМУ 2008); учебно-методическое пособие «Русский язык для нефилологов. Цикловой контроль для иностранных студентов 1 курса» (авторы — Н. Н. Людчик, А. А. Шарапа) (Минск: БГМУ 2009); учебно-методическое пособие «Жизнь и творчество Антона Павловича Чехова» (авторы — Н. Е. Кожухова, А. В. Санникова) (Минск: БГМУ 2009); учебно-методическое пособие «Русский рассказ» (авторы — В. В. Белый, Н. В. Кислик) (Минск: БГМУ 2009).

С 1990 года кафедра организует и проводит под эгидой Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы и по плану Белорусского общественного объединения преподавателей русского языка как иностранного международные научно-методические конференции по следующей тематике:

1. Структура урока по обучению чтению на материале специальности (1990).
2. Структура научного текста на продвинутом этапе обучения (1992).

3. Формы и методы интенсификации учебного процесса при обучении иностранных студентов русскому языку (1995).

4. Национально-культурная значимость в преподавании русского языка иностранным студентам (1997).

5. Общечеловеческие ценности и проблемы воспитания в процессе преподавания русского языка как иностранного (1999).

6. Традиционные и новаторские технологии в обучении русскому языку как иностранному (2001).

7. Инновационные технологии обучения и воспитания студентов в медицинском вузе (2002).

8. Лингвистическая прагматика в содержании обучения языкам (2003).

9. Технологии обучения русскому языку как иностранному и диагностика речевого развития (2007).

К юбилейным датам кафедры были изданы сборники научных статей преподавателей:

1. Язык — образование — культура: от идеи к реализации (М., 1999).

2. Диалог языков и культур (М., 2004).

Преподаватели кафедры регулярно консультируют иностранных и белорусских студентов для участия в ежегодных студенческих научных конференциях и республиканских студенческих чтениях, выступлениях на республиканских олимпиадах по русскому языку иностранных студентов. Во время проведения конференций организуются выставки студенческих творческих работ. По материалам студенческих чтений и конференций были изданы сборники 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).

Большое внимание на кафедре уделяется внеаудиторной работе, в ходе которой иностранные студенты знакомятся со страной пребывания: с современной белорусской действительностью, историей и культурой.

На кафедре работает Клуб русского языка, в рамках которого организуются встречи иностранных студентов с интересными людьми, тематические вечера по творчеству русских поэтов, писателей, композиторов проводятся конкурсы, олимпиады, коллективные просмотры кинофильмов. Итогом работы Клуба явилось создание методического пособия по внеаудиторной работе «Возьмемся за руки, друзья!» (авторы — А. А. Шарапа, М. К. Гладышева). Другой кафедральный клуб — «Интернационалист» — проводит заседания, на которых студенты разных стран рассказывают о своей родине, своем народе, его традициях, культуре и организации здравоохранения в этой стране. Обоими клубами руководит ст. преподаватель А. А. Шарапа.

Важное значение придаётся внеаудиторной работе: 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 Э. Э. Боровец, Т. Л. Поляк, Н. В. Ратынской, Г. В. Медведь, Т. И. Самуйловой студенты неоднократно выезжали в Полоцк и Гродно, Несвиж и Мир, Таллин 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.

А. В. Санникова, доцент

Г.Н. Аксенова, кандидат педагогических наук, доцент

В.В. Белый, кандидат филологических наук, доцент



Сотрудники кафедры белорусского и русского языков БГМУ

1. Белый Валерий Владимирович, заведующий кафедрой кандидат филологических наук, доцент.

2. Аксёнова Галина Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент.

3. Китаева Татьяна Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент.

4. Кожухова Наталья Егоровна, кандидат филологических наук, доцент.
5. Санникова Алла Владимировна, доцент.
6. Авдейчик Людмила Леонидовна, кандидат филологических наук старший преподаватель.
7. Будько Майя Евгеньевна, старший преподаватель.
8. Кислик Надежда Валерьяновна, старший преподаватель.
9. Климовец Ольга Павловна, старший преподаватель.
10. Людчик Нелла Николаевна, старший преподаватель.
11. Матвеева Наталия Георгиевна, старший преподаватель.
12. Медведь Галина Владимировна, старший преподаватель.
13. Меренкова Людмила Александровна, старший преподаватель.
14. Ратынская Наталья Валерьяновна, старший преподаватель.
15. Самуйлова Татьяна Ивановна, старший преподаватель.
16. Саханкова Зинаида Николаевна, старший преподаватель.
17. Соколова Инесса Николаевна, старший преподаватель.
18. Соломахо Наталья Анатольевна, старший преподаватель.
19. Шарапа Алла Анатольевна, старший преподаватель.
20. Ярослав Людмила Болеславовна, старший преподаватель.
21. Адашкевич Ирина Владимировна, преподаватель.
22. Бреус Елена Ивановна, преподаватель.
23. Буховец Снежана Климовна, преподаватель.
24. Вакулич Людмила Алексеевна, преподаватель.
25. Величко Юлия Евгеньевна, преподаватель.
26. Кузьмина Татьяна Васильевна, преподаватель.
27. Малашкина Тамара Казимировна, преподаватель.
28. Осененко Артем Викторович, преподаватель.
29. Пахомова Юлия Николаевна, преподаватель.
30. Ревякина Анна Викторовна, преподаватель.
31. Соболев Марина Анатольевна, преподаватель.
32. Стойка Галина Леонидовна, преподаватель.
33. Циманович Людмила Сергеевна, преподаватель.
34. Лаханская Дарья Николаевна, ведущий лаборант.
35. Маринчик Инна Константиновна, ведущий лаборант.
36. Слинка Виктор Викторович, ведущий лаборант.
37. Дмитриева Наталья Витальевна, лаборант 1 категории.
38. Лазунова Тамара Федоровна, лаборант.

АВТОРЫ СБОРНИКА



Белый Валерий Владимирович — кандидат филологических наук, доцент заведующий кафедрой. Окончил Российский университет дружбы народов и аспирантуру при РУДН. Научные интересы: стилистика, лексика, методика преподавания РКИ.



Санникова Алла Владимировна — доцент. Первая заведующая кафедрой с 1974 по 1999 гг. Окончила Белорусский государственный университет. Научные интересы: методика преподавания РКИ. Награждена Международной медалью А. Пушкина.



Аксёнова Галина Николаевна — кандидат педагогических наук, доцент заведующая кафедрой с 1999 по 2006 гг. Окончила Минский государственный педагогический институт им. М. Горького и аспирантуру в НИИ преподавания русского языка в национальной школе при АПН СССР. Научные интересы: лингводидактика, лингвокультурология, методика преподавания русского языка в национальной школе и методика преподавания РКИ.



Китаева Татьяна Васильевна — кандидат педагогических наук, доцент.
Окончила Белорусский государственный университет и аспирантуру БГПУ.
Научные интересы: лингводидактика, лингвокультурология, методика преподавания РКИ.



Кожухова Наталья Егоровна — кандидат филологических наук, доцент.
Окончила Белорусский государственный университет.
Научные интересы: лингводидактика, лингвокультурология, методика преподавания РКИ.



Медведь Галина Владимировна — зам. декана медицинского ф-та иностранных учащихся, старший преподаватель.
Окончила Белорусский государственный университет.
Научные интересы: методика преподавания РКИ, методика преподавания белорусского языка.



Меренкова Людмила Александровна — зам. декана медицинского ф-та иностранных учащихся, старший преподаватель. Окончила Белорусский государственный университет. Научные интересы: методика преподавания РКИ.



Авдейчик Людмила Леонидовна — кандидат филологических наук, старший преподаватель. Окончила Белорусский государственный университет и аспирантуру БГУ. Научные интересы: лингвокультурология, методика преподавания РКИ.



Будько Майя Евгеньевна — старший преподаватель. Окончила Белорусский государственный университет. Научные интересы: методика преподавания РКИ.



Кислик Надежда Валерьяновна — старший преподаватель.
Окончила Белорусский государственный университет.
Научные интересы: этимология, словообразование, тестология, методика преподавания РКИ.



Климовец Ольга Павловна — старший преподаватель.
Окончила Минский государственный педагогический институт им. М. Горького.
Научные интересы: методика преподавания белорусского языка.



Людчик Нелла Николаевна — старший преподаватель.
Окончила Белорусский государственный университет.
Научные интересы: методика преподавания РКИ.



Матвеева Наталья Георгиевна — старший преподаватель.
Окончила Белорусский государственный университет.
Научные интересы: методика преподавания русского языка.



Ратынская Наталья Валерьяновна — старший преподаватель.
Окончила Белорусский государственный университет.
Научные интересы: методика преподавания белорусского языка.



Самуйлова Татьяна Ивановна — старший преподаватель.
Окончила Белорусский государственный университет.
Научные интересы: методика преподавания РКИ.



Саханкова Зинаида Николаевна — старший преподаватель.
Окончила Минский государственный педагогический институт им. М. Горького.
Научные интересы: методика преподавания РКИ.



Соколова Инесса Николаевна — старший преподаватель.
Окончила Белорусский государственный университет.
Научные интересы: методика преподавания русского языка.



Соломахо Наталья Анатольевна — старший преподаватель.
Окончила Белорусский государственный университет.
Научные интересы: методика преподавания РКИ.



Шарапа Алла Анатольевна — старший преподаватель.
Окончила Белорусский государственный университет.
Научные интересы: социолингвистика, проблемы терминологии и терминографии, проблемы функционирования и взаимодействия языков.



Яресь Людмила Болеславовна — старший преподаватель.
Окончила Белорусский государственный университет.
Научные интересы: методика преподавания РКИ, тестология.



Адашкевич Ирина Владимировна — преподаватель.
Окончила Белорусский государственный университет.
Научные интересы: методика преподавания РКИ.



Амбражейчик Вера Игнатьевна — преподаватель.
Окончила Белорусский государственный университет.
Научные интересы: методика преподавания РКИ.



Бреус Елена Ивановна — преподаватель.
Окончила Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка.
Научные интересы: методика преподавания РКИ, психолингвистика.



Буховец Снежана Климовна — преподаватель.
Окончила Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка.
В настоящее время аспирант БГПУ.
Научные интересы: методика преподавания РКИ, лингвистика текста.



Вакуліч Людміла Алексеевна — преподаватель.
Окончила Белорусский государственный университет
и аспирантуру БГУ.
Научные интересы: методика преподавания РКИ.



Величко Юлия Евгеньевна — преподаватель.
Окончила Белорусский государственный
университет.
В настоящее время аспирант БГУ.
Научные интересы: методика преподавания РКИ,
лингвистика, морфология.



Кузьмина Татьяна Васильевна — преподаватель.
Окончила Белорусский государственный
университет.
Научные интересы: методика преподавания РКИ.



Малашкина Тамара Казимировна — преподаватель.

Окончила Минский государственный педагогический институт иностранных языков.

Научные интересы: методика преподавания РКИ.



Осененко Артем Викторович — преподаватель.

Окончил Минский государственный лингвистический университет.

Научные интересы: стилистика английского языка.



Пахомова Юлия Николаевна — преподаватель.

Окончила Белорусский государственный университет.

В настоящее время является соискателем по кафедре прикладной лингвистики БГУ.

Научные интересы: методика преподавания РКИ.



Ревякина Анна Викторовна — преподаватель.
Окончила Белорусский государственный университет
и аспирантуру БГУ.
Научные интересы: методика преподавания РКИ.



Родина Елена Ивановна — преподаватель.
Окончила Белорусский государственный
университет.
Научные интересы: методика преподавания РКИ.



Соболь Марина Анатольевна — преподаватель.
Окончила Белорусский государственный
университет.
Научные интересы: методика преподавания РКИ.



Стойка Галина Леонидовна — преподаватель.
Окончила Бельцкий государственный университет.
Научные интересы: методика преподавания РКИ.



Циманович Людмила Сергеевна — преподаватель.
Окончила Белорусский государственный
университет.
Научные интересы: методика преподавания РКИ,
славянское языкознание, сербская литература.

Обучение языкам

**Белый В. В., кандидат филологических наук, доцент
Диалог культур в процессе преподавания
русского языка в иностранной аудитории**

Преподавание русского языка как иностранного в последнее время обычно рассматривается как обучение межкультурной коммуникации, поскольку представляет собой коммуникацию представителя русской культуры — преподавателя русского языка — и иностранных учащихся (представителей иных культур), которая осуществляется в процессе учебно-педагогического сотрудничества учителя и ученика. Однако педагогические системы в разных культурах, как правило, не совпадают. Еще К. Д. Ушинский отмечал: «Немец, англичанин, француз, американец требуют от воспитания не одного и того же, и под именем воспитания заключаются у каждого народа различные понятия... У каждого народа своя собственная система воспитания, а поэтому заимствование одним народом у другого воспитательных систем является невозможным» [2, с. 54]. Мнение К. Д. Ушинского остается справедливым и в эпоху глобализации.

Иностранный учащийся, представитель инокультуры, как правило, еще до встречи с преподавателем русского языка уже имеет определенный предшествующий опыт собственного участия в педагогическом процессе. Он является носителем вполне конкретных семейных, конфессиональных, образовательных, социальных традиций, которые определяют характер системы обучения в различных странах и регионах. И несмотря на процесс гармонизации образовательных систем разных стран предшествующий опыт учебно-педагогического общения иностранного учащегося, традиции инокультуры, которую он представляет, в большинстве случаев отличаются от традиций и педагогических стереотипов, присущих носителям русской культуры. Эти различия могут стать и нередко становятся причиной возникновения конфликтных ситуаций, которые приводят к нарушению партнерства ученика и учителя в учебно-педагогическом сотрудничестве и общении.

К таким различиям представлений о педагогическом процессе или педагогическим несовпадениям в разных культурах могут быть отнесены: социальный статус педагога в различных странах; представление о дистанции в учебном процессе и допустимой близости в общении вне его; господствующий педагогический стиль преподавания (авторитарный, демократичный, либеральный, партнерский и т. д.); национальная предпочти-

тельность формы ведения занятий (интенсивная, экстенсивная, игровая, индивидуализированная и т. п.); круг тем и проблем, возможных для обсуждения преподавателем и учащимся; формы и способы контроля и оценки учебной деятельности; отношение к санкциям и другие [2, с. 54–55]. Вполне понятно, что преподаватель русского языка как иностранного должен учитывать подобные несовпадения педагогических традиций и норм при организации учебного процесса, характер которого должен быть национально и регионально ориентированным.

Успех педагогического общения зависит не только от степени знакомства преподавателя с особенностями педагогических систем и педагогическими традициями стран приема учащихся, но и от его собственной способности дать объективную оценку отечественной педагогической системе с позиций другой культуры. Неумение или нежелание критически оценивать факты и явления не только ино-, но и собственной культуры, проявления стереотипности мышления преподавателя в этой сфере нередко определяют неуспех педагогического общения. Да и сама личность преподавателя русского языка во многом влияет на формирование отношения учащихся ко всем носителям русского языка — представителям русской культуры.

При сопоставлении отечественной педагогической традиции, например, с азиатской образовательной системой основными их различиями считают оценку роли учащегося и характера использования учебного материала. В отечественной педагогической традиции общепринятыми считаются партнерские взаимоотношения преподавателя и учащегося, учебный процесс не ориентирован на какой-либо один учебник, приветствуется личностное восприятие и самостоятельная интерпретация учащимся изучаемого материала, поощряется его инициатива в учебном процессе. В азиатской педагогической системе преподаватель и учащийся находятся в отношениях жесткой субординации, в учебном процессе используется, как правило, один источник информации, учащийся пассивно, без анализа и интерпретации усваивает представленный учебный материал, самостоятельность учащегося в учебном процессе не стимулируется. Поэтому креативный тип заданий, нарушение представленной в учебнике последовательности заданий, дополнение учебника другими учебными материалами и т. п. часто вызывает непонимание учащихся из азиатских стран.

Характерные для некоторых преподавателей русского языка особенности речевого поведения — наступательная манера общения, быстрый темп речи, многословие, резкое повышение тона голоса — также могут вызвать культурный шок у представителей азиатских культур.

Несмотря на значительные отличия национально-психологических особенностей учащихся с африканского континента, обусловленных различными факторами этнического и религиозного характера, а также унас-

ледованными африканскими странами с колониальных времен системами образования (например, английской или французской), всех их объединяет болезненное отношение к вопросам расовых различий между людьми. Будучи в нашем социуме представителями расового меньшинства, они нередко даже самые нейтральные случаи социально-бытовых отношений интерпретируют как проявление расовой дискриминации. Наряду со встречающимися иногда и в реальности противозаконными явлениями расовой нетерпимости со стороны некоторых представителей других рас, эти события становятся предметом постоянного обсуждения в африканской диаспоре, порождая внутри нее чувство социально-психологического дискомфорта

и даже чувство собственной неполноценности. Такое психологическое состояние может приводить африканских учащихся к некоммуникабельности и замкнутости, граничащими с агрессивной враждебностью.

Большинство из них под контролем преподавателя достаточно работоспособны, целеустремленны, склонны к регулярности в учебе. Они обычно отдают предпочтение логичному линейному представлению материала в учебнике, четкой структурированности и последовательности в организации учебного процесса. Не все из них и не всегда, что называется, «схватывают на лету», но, разобравшись в материале, чаще всего запоминают его надолго. Любят поддерживать «солидную» беседу, проводить позитивные параллели со своей родиной, действительно набожны.

В работе с африканскими учащимися русисту не следует рекомендовать прибегать к демократичному стилю педагогического общения. В педагогической традиции африканских стран, как правило, между преподавателями и учащимися существует значительная дистанция, поэтому сокращение или устранение этой дистанции может быть расценено ими как проявление преподавателем слабости и неуважения к собственной личности (чего очень опасаются африканские учащиеся по отношению к себе), неумения правильно организовать учебный процесс и даже не очень высокой компетентности преподавателя.

Характерной чертой представителей ближневосточной культуры являются их религиозность, часто подчеркнутая и демонстративная. Повышенная эмоциональность этого контингента учащихся часто приводит их к непредсказуемым поступкам и конфликтным ситуациям. Обостренное восприятие ими иной социокультурной среды значительно осложняет общение с ними (в том числе и педагогическое).

Демократичный стиль педагогического общения с представителями ближневосточной культуры, особенно на этапе довузовской, начальной подготовки, совершенно недопустим, поскольку может быть воспринят как призыв к панибратским отношениям. В дальнейшем преподавателю-русисту может оказаться очень непросто восстановить их адекватное представле-

ние о допустимой коммуникативной близости преподавателя с учащимся в ходе учебного процесса и вне его.

В общении с ближневосточными учащимися следует избегать таких, например, тем, как имущественное положение преподавателя, свобода нравов в современном обществе и некоторых других. Имущественное положение педагога или представителя другой профессии в этих странах напрямую связано в сознании людей с его социальным статусом. Некритическое отношение к свободе нравов в современном европейском обществе не может быть позитивно воспринято носителем исламской культуры. Обсуждение таких тем в непривычной для учащегося интерпретации не будет способствовать повышению авторитета преподавателя, что в итоге может негативно сказаться и на результатах учебного процесса.

Среди этих учащихся часто отмечается неусидчивость, рассредоточенность внимания, отсутствие навыков систематической (и особенно самостоятельной) учебной работы, чрезмерная общительность. Обычно им свойственна завышенная самооценка достигнутых учебных результатов; болезненная реакция многих из них на санкции заставляет преподавателя быть с ними особенно внимательным в выборе форм и способов контроля и оценки их учебной деятельности.

Опыт показывает, что у преподавателя русского языка наименьшие затруднения, связанные с особенностями межкультурного взаимодействия, возникают при работе с учащимися из европейских стран. Отечественная педагогическая традиция во многом близка педагогической традиции большинства европейских государств вследствие сходства культуры и общности многих процессов и событий исторического прошлого. В отношении к образованию в странах Европы общим является признание важности использования всего опыта человеческой цивилизации и обогащения современного общества духовным наследием предшествующих поколений.

С учетом этого овладение иностранным языком европейский учащийся обычно рассматривает как приобщение к культурным ценностям носителей этого языка. Поэтому изучение русского языка для него — это не только усвоение лексики и грамматики с целью выражения каких-либо интенций, но и познание культуры (в широком смысле слова) страны изучаемого им языка. В этой связи интерес для него будет представлять такая организация учебного процесса и такой учебный материал, который включает в себе познавательную, прагматическую, культурную и эстетическую составляющие.

Однако иногда преподавателю русского языка не удастся избежать некоторых сложностей и в общении с данной аудиторией. Некоторые исследователи русского речевого этикета, как известно, вытекающего из особенностей русского менталитета, отмечают, что средний русский говорит и думает быстрее, чем средний представитель остальной Европы.

Поэтому привычка некоторых преподавателей подгонять учащихся в целях их стимулирования часто вызывает у европейцев оправданный протест.

Учащиеся из Европы обычно дружелюбны и коммуникабельны. Однако изрядная разговорчивость и нередкая многословность носителей русского языка для сдержанных европейцев, особенно скандинавов, оказываются довольно неожиданными. И на свой вопрос (представляющий собой всего лишь формулу вежливости) о том, как идут дела, они не готовы получить от нас вместо стандартного односложного ответа развернутое повествование с элементами исповеди. А сами они, при внешнем дружелюбии и открытости, вовсе не настроены «изливать душу» и даже не предполагают посвящать собеседника во все детали своего внутреннего состояния.

Преподаватель русского языка как иностранного встречается в интернациональной аудитории с носителями различного образовательного опыта, представителями различных инокультур. Преподаватель-русист выполняет посредническую функцию между русским языком (и стоящей за языком культурой) и инокультурами членов учебного коллектива. Учет особенностей национального менталитета позволяет находить кратчайшие пути к успешному достижению целей обучения. Другим важнейшим из профессиональных качеств преподавателя-русиста является его способность к педагогической рефлексии — критической оценке своей профессиональной деятельности, комплексному и вариативному использованию всего того, что было накоплено методикой преподавания русского языка как иностранного за годы ее существования [6, с. 326].

ЛИТЕРАТУРА

1. *Балыхина, Т. М.* Структура и содержание российского филологического образования / Т. М. Балыхина. М. : изд-во МГУП, 2000.
2. *Балыхина, Т. М.* Коммуникативный портрет преподавателя русского языка : профессионально-педагогическая речь как лингводидактический дискурс / Т. М. Балыхина, О. В. Харитоновна. М. : изд-во РУДН, 2006.
3. *Вагнер, В. Н.* Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим. Фонетика. Графика. Части речи / В. Н. Вагнер. М. : изд-во РУДН, 1995.
4. *Леонтьев, А. А.* Обучение умениям педагогического общения и проблемы подготовки преподавателей РКИ / А. А. Леонтьев // Теория и практика преподавания русского языка и литературы. М. : Русский язык, 1979. С. 55–64.
5. *Молчановский, В. В.* Преподаватель русского языка как иностранного. Опыт системно-функционального анализа / В. В. Молчановский. М., 1998.
6. *Хавронина, С. А.* Актуальные проблемы повышения компетентности преподавателя русского языка как иностранного / С. А. Хавронина // Состояние и перспективы методики преподавания русского языка и литературы. М. : изд-во РУДН, 2008. С. 323–326.

Меренкова Л. А., старший преподаватель
Ярось Л. Б., старший преподаватель
Учет национальных особенностей учащихся
при обучении русскому языку на начальном этапе

В настоящее время все интенсивнее разрабатывается и внедряется в практику преподавания концепция индивидуализации обучения, поэтому современная методика делает новый поворот в сторону личности учащегося. Под индивидуализацией обучения можно понимать «преподавание, методически ориентированное на конкретный контингент учащихся, в том числе на каждого отдельного учащегося в конкретных учебных условиях». Использование этого принципа на практике позволяет выработать правильный подход к определению оптимального режима работы в учебной группе, в том числе с каждым студентом, полнее раскрыть резервные возможности каждого, и тем самым максимально интенсифицировать учебный процесс.

Многие методисты считают, что первый уровень индивидуализации — это приспособление техники обучения к общенациональной языковой тактике овладения языком, т. е. учет национальных особенностей каждой конкретной группы. Уже с первых дней обучения студентов на подфаке необходимо учитывать различия в усвоении учащимися русского произношения. Фонетический минимум, который должны усвоить студенты, общий, но пути овладения им различны. Этот минимум служит материалом, который подлежит специальной обработке для той или иной национальной аудитории. Преподаватель должен прежде всего выявить те факты, которые наиболее трудно усваиваются носителями другого конкретного языка, т. е. определить сквозные фонетические темы, а затем разработать на их основе индивидуализированные учебные задания.

К примеру, для китайской аудитории одним из трудных вопросов является фонетическая система русского слова. Трудности возникают в связи с двумя способами осмысления структуры слова в русском языке: 1) слово как морфологическая единица; 2) слово как фонетическая единица. В китайском языке нет двух разных делений слова, поэтому количество слогов почти всегда совпадает с количеством морфем. В русском языке элементарной фонетической единицей служит звук, а элементарной фонетической единицей китайского мышления следует считать слог.

Все сквозные фонетические темы не могут быть представлены в каждом из уроков, но должны постоянно повторяться. Концентрическое повторение сквозных фонетических тем на основе постоянно расширяющегося лексико-грамматического материала способствует формированию у студентов более прочных фонетических знаний и первичных умений.

При презентации грамматического материала также необходимо учитывать индивидуальные особенности определенных национальных групп. Языковые знания сообщаются студентам в виде правил и инструкций. При этом возможен как индуктивный путь приобретения знаний, когда от наблюдения над фактами языка студенты подводятся к обобщениям, к правилу, так и дедуктивный, когда сначала дается правило, обобщение, которое затем иллюстрируется примерами. Из практики нами замечено, что в польской, греческой, арабской аудиториях чаще можно использовать индуктивный метод подачи грамматического материала, так как эти студенты обладают способностью самостоятельно обнаруживать закономерности построения высказываний в представляемом и тренируемом учебном материале. Необходимые языковые средства и правила накапливаются у них в ходе коммуникативной деятельности. Для большинства африканских студентов, студентов из Юго-Восточной Азии, Ирана, наоборот, характерна необходимость теоретического осмысления языковых особенностей, потребность в грамматическом анализе. Эти студенты овладевают иностранным языком намного лучше и быстрее, если сначала для них формулируются правила, которые являются средством, ускоряющим процесс обучения.

Работая с арабскими студентами, а также со студентами из Ирана и Турции, преподаватель должен уделить особое внимание такому виду речевой деятельности, как письмо. У этой категории студентов особую трудность вызывает орфография и каллиграфия.

Чтобы правильно писать по-русски, недостаточно знать только графику, необходимы знания по орфографии, орфоэпии. Для студентов из арабских стран и Ирана важно ознакомление с письмом справа налево, с отдельным написанием слов и предложений, ознакомление со знаками препинания. Очень важно правильно вводить новые слова, соблюдая методический принцип: слышу, повторяю, вижу, пишу.

Студенты, для которых родной язык немецкий, не испытывают трудностей в произношении шипящих согласных, но при этом часто ошибаются в чтении и произношении начального «с» в сочетании с согласными. Для итальянцев большой проблемой является различение звуков, графически обозначаемых буквами «ш» и «щ». Большинство европейских студентов затрудняются в произношении палатализованных согласных. У студентов из Турции наибольшие трудности вызывают йотированные гласные. В турецком языке отсутствует оглушение, и турецкие учащиеся часто произносят слова так, как написано. Много акцентологических ошибок у турецких студентов бывает связано с неправильным ударением. В отличие от русского языка в турецком языке ударение почти всегда на последнем слоге. В турецком языке звук не меняется и не становится похожим на другой звук.

Что касается усвоения морфологической структуры русского слова, то студенты из Франции, Испании, Италии, которые не имеют четкой системы флексий в родном языке, но знакомы с латынью, усваивают русские падежи и склонения довольно успешно, хотя и медленно. Немецкоговорящие студенты делают это очень быстро, схватывают, что называется, «на лету», но потом очень долго путают дательный и винительный русский с дательным и винительным немецким.

К частотным и трудно исправляемым ошибкам иранских студентов можно отнести ошибки на управление глаголов. Особые трудности связаны со случаями, когда один и тот же глагол по лексическому значению в русском и персидском языках требует несхожих падежей и управляет по-разному, или требует предлога в персидском языке, а в русском языке вообще обходится без предлога, или имеет отличное от персидского языка управление.

Изучая предложно-падежную систему русского языка, преподаватель должен объяснить студентам-иностранцам, что связь слов в предложении, при которой для выражения определенных смысловых отношений то или иное слово требует постановки другого (зависимого) слова в строго определенной позиции, надо принимать как данность русского языка, не сравнивая его с грамматической системой родного языка.

Обучая студентов чтению, преподаватель должен также учитывать их национальные особенности. При чтении учащимися текста предлагается в качестве приема индивидуализации дифференциация в целевых установках. Для студентов из Юго-Восточной Азии, ориентирующихся на пословное запоминание читаемого, должна даваться установка на охват общего содержания уже при первом чтении и, наоборот, установка на углубленное понимание, включающее понимание деталей, — для арабских студентов, привыкших к поверхностному восприятию читаемого.

Таким образом, учет национальных особенностей учащихся способствует поддержанию стойкого интереса иностранцев к изучению русского языка, помогает преподавателям выбрать оптимальный способ презентации нового материала, эффективный путь работы над сложными случаями русского языка, разработать и реализовать методы и приемы предвидения и коррекции типичных трудностей и ошибок.

Санникова А. В., доцент
Профессионально-коммуникативная компетенция
преподавателя русского языка как иностранного

Профессионально-коммуникативная компетенция по своему содержанию относится к разряду наиболее универсальных сторон профессионального портрета преподавателя любой дисциплины. Сфера профессионально-педагогического общения — это область пересечения профессиональных универсалий и специализаций.

Базу профессионально-коммуникативной компетенции составляет комплекс знаний об особенностях коммуникации как важнейшего инструмента достижения целей обучения и решения задач, сформулированных исходя из этих целей. Этот комплекс включает в себя сведения из следующих областей:

1. Психология общения, структура и закономерности педагогического общения; психология межличностных отношений; психологические особенности межкультурных контактов.

2. Состав педагогической техники и требования к уровню и качествам профессионального владения ею.

3. Нормы педагогической этики.

4. Национально-специфические особенности русского общения в сопоставлении с параметрами коммуникативной культуры учащихся.

Коммуникативное умение педагога — это умение взаимодействовать с обучаемым, используя определенный стиль общения. К профессионально-коммуникативным умениям педагога следует отнести умения: 1) настроиться на общение с учащимся и дать ему установку на общение; 2) добиться коммуникативного контакта; 3) владеть тактикой педагогического общения; 4) координировать формы профессионально-педагогического общения с задачами обучения РКИ; 5) делать общение на занятии и за его пределами привлекательным и комфортным для учащихся; 6) поддерживать в аудитории мотивацию учебного общения, учитывая уровень знаний учащихся; 7) управлять общением, соблюдать чувство меры в определении количества собственной речи на занятии в соотношении с речью учащихся, не подавляя речевой активности учащихся; 8) расширять и углублять содержание учебного процесса.

Сюда же следует включить: владение педагогической техникой, владение техникой речи (соблюдение требований к речевому дыханию, голосу, дикции, темпу речи, использование пауз, правильной артикуляции, использование говорения с разной скоростью и разной громкостью), владение нормами культуры речи. В свою очередь, соблюдение норм культуры речи включает в себя: нормативность, т. е. соответствие нормам современного литературного языка; грамотность; выразительность речи,

ее лексическое богатство; умение использовать мимику и пантомимику (движение рук, тела).

На успешное участие преподавателя РКИ в педагогической коммуникации также влияют: профессиональное отношение преподавателя к своему внешнему облику; умение преподавателя профессионально регулировать свое психическое состояние; умение учитывать национальные особенности восприятия учащимися техники речи, речевого поведения с целью сведения к минимуму числа коммуникативных трудностей, формирование комфортной коммуникативной обстановки.

На первом этапе столкновения студента-иностранца с иноязычной средой создается сложная психолингвистическая ситуация. Экстралингвистические факторы на этапе вхождения в новую языковую среду углубляют лингвистические и психологические трудности. Наиболее сложен такой этап для тех, чья культура, традиции, обычаи существенно отличаются от русских: «Даже люди, владеющие одним языком, не всегда могут правильно понять друг друга, и причиной этого часто является расхождение культур» [1].

Столкновение с непонятным часто способствует образованию психологически негативного механизма рецепции и эксплицирования, что в итоге формирует лингвистическое бессилие и депрессию. Задачей преподавателя на данном этапе следует считать:

1. Создание психологически комфортной обстановки в группе, поскольку в атмосфере благожелательности процесс лингвосоциокультурной адаптации проходит быстрее.

2. Обеспечение стопроцентного понимания речи преподавателя, поощрения студентов, что способствует повышению уверенности обучаемых в своих силах. Такая психологическая установка ориентирует обучаемых на их способность усвоения новых знаний и умений, на практическое овладение языком.

3. Опора на базовые знания учащихся. Активизируя имеющиеся у учащихся знания, преподаватель снабжает их лингвистическими ориентирами и открывает обучаемым путь для самостоятельного поиска.

4. Активизация операций аналогии, анализа, сравнения, учет межъязыковой интерференции.

Опыт работы с иностранцами показывает, что чем ниже у учащихся, оказавшихся в иноязычной среде, уровень владения языком, тем выше уровень их зависимости от преподавателя, а в соответствии с этим сильнее привязанность, доверительность по отношению к учителю, даже влюбленность в него (особенно на начальном этапе обучения). Характер отношений между преподавателем и учащимися отличает профессию преподавателя РКИ от других профессий. В связи с этим остается актуальным вопрос

о создании профиограммы преподавателя русского языка как иностранного, прозвучавший еще на VII Конгрессе МАПРЯЛ.

Личность преподавателя русского языка как иностранного может быть релевантной в том случае, если она опирается на полное, научно обоснованное, мотивированное реальной педагогической действительностью описание его профессиональной деятельности, соотнесение с функционированием других компонентов учебного предмета (содержание, средство, субъект учения — учащихся).

ЛИТЕРАТУРА

1. *Верещагин, Е. Н.* Язык и культура / Е. Н. Верещагин, В. Г. Костомаров. М., 1997.
2. *Митрофанова, О. Д.* Язык специальности — внеязыковая компетенция учащихся — роль преподавателя / О. Д. Митрофанова // Сборник Докл. на IV Конгрессе МАПРЯЛ. М., 1980.
3. *Профиограмма преподавателя русского языка как иностранного* / под общ. ред. Р. С. Немова, В. В. Молчановского. М., 1991.
4. *Шлякина, Н. И.* Компоненты профессионально-методической подготовки учителя иностранного языка / Н. И. Шлякина // Профессионально-методическая подготовка преподавателей иностранного языка : сб. ст. М, 1996.

**Матюнова А. А., кандидат филологических наук
старший преподаватель (Минск, БГУ)
Воспитание личности
иностранного преподавателя русского языка**

Воспитание представляет собой сложный, многоуровневый и целенаправленный процесс, в котором важную роль играют не только поставленные цели, но и пути их достижения. Главная цель воспитательного процесса неоспорима. Она заключается в формировании всесторонне развитой личности, обладающей глубокими профессиональными знаниями и навыками, культурными и мировоззренческими идеалами, уважением к духовным ценностям и традициям народа. Однако пути достижения этой цели могут быть различными. Они, как правило, определяются целями, задачами и стратегией каждого конкретного вуза. В данной статье нам хотелось бы обратиться к проблеме воспитания личности специалиста. Поскольку мы работаем с филологами, то речь пойдет о проблеме воспитания личности иностранного преподавателя РКИ. Под понятием «иностраный преподаватель РКИ» мы подразумеваем иностранного гражданина, получившего образование по специальности «русская филология» в стране изучаемого языка. В данном случае в Беларуси, на филологическом факультете Белорусского государственного университета.

Модель личности преподавателя может быть представлена в виде набора некоторых требований к его интеллектуальным, личностным и гражданским качествам. Эти требования можно распределить по нескольким группам. К первой группе относятся требования к качеству полученного в университете образования. Назовем эти требования **интеллектуальными**. Иностранец, получивший диплом преподавателя РКИ, должен обладать: глубокими знаниями по профилирующему предмету и смежным дисциплинам; необходимыми методическими и педагогическими навыками, умениями, знаниями; глубокими знаниями о стране изучаемого языка, а также о ее обычаях и традициях; способностью и стремлением к саморазвитию своего интеллекта и профессиональных качеств, постоянно стремиться к постижению нового; профессиональной мобильностью. Кроме этого, ему следует иметь широкий кругозор, находить нестандартные решения возникающих задач, уметь ставить проблемные задачи перед учащимися.

Вторая группа требований относится к жизненной позиции преподавателя, его внутреннему миру. Назовем эти требования **личностными**. Иностранному преподавателю РКИ, таким образом, необходимо: располагать большим запасом жизненной энергии; иметь богатый творческий потенциал; обладать способностью и стремлением к личностному саморазвитию и самосовершенствованию, а также целеустремленностью в решении собственных задач; быть предприимчивым, обладать рациональным мышлением, уметь сочетать свои интересы с интересами общества и коллектива, а также работать в коллективе, с уважением и пониманием относиться к другим людям, к их мнению, интересам.

Третья группа требований включает в себя отношение преподавателя к общественно-политическим и гражданским нормам и проблемам общества, его гражданская позиция. Назовем эти требования **гражданскими**. Преподаватель РКИ, таким образом, должен: уважать Конституцию, а также традиции, обычаи и правила поведения в своей стране и родной стране обучаемых; обладать мировоззренческой позицией, нравственными нормами и идеалами; следовать гуманистическим идеалам и ценностям; уметь ориентироваться в окружающей общественно-политической обстановке; обладать высокой социальной активностью во всех сферах жизнедеятельности; обладать национальным самосознанием.

Подводя итог сказанному выше, отметим следующее: воспитательный процесс в вузе, ориентированный на подготовку специалистов согласно представленной выше модели личности иностранного преподавателя РКИ, позволит подготовить не только грамотного специалиста-филолога, но и чуткого Педагога, гармоничную личность. Учитывать представленные требования следует на каждом занятии, отбирать изучаемый материал, тексты в соответствии с заданными требованиями и т. д.

Однако следует отметить, что во время обучения в вузе у студента-иностранца, непререкаемым авторитетом пользуется преподаватель русского языка. Студент сам выбирает себе какой-то преподавательский идеал в соответствии со своими мировоззренческими и внутренними требованиями. И в будущем, в своей профессиональной деятельности, желая того или нет, но молодой специалист-иностранец обращается к образу своего любимого преподавателя, во многом копируя его. Это копирование касается не только работы, но и модели построения межличностных отношений, модели поведения в обществе и т. д. Именно поэтому нам кажется, что в основе воспитания грамотного специалиста, квалифицированного иностранного преподавателя РКИ лежит Личность преподавателя, его личный пример, манера общения со студентами и т. д. Это общение должно происходить на каждом занятии, в каждый рабочий момент профессионального соприкосновения иностранного студента-филолога и преподавателя. Это общение невозможно ничем заменить. На наш взгляд, оно напрямую не зависит от количества внеклассных мероприятий в группе. Это особый вид воспитательного общения, которое иностранный преподаватель РКИ экстраполирует на свою дальнейшую профессиональную деятельность.

Вакулич Л. А., преподаватель
Обучение вербальным средствам выражения
эмоциональной оценки на начальном этапе

Эмоциональная оценка — это положительное или отрицательное отношение к лицу, предмету, явлению, обусловленное соответствием или несоответствием его качеств ценностным критериям субъекта оценки. Лингвистический аспект оценки составляют вербальные средства и способы ее выражения — лексические, синтаксические, морфологические.

Можно выделить несколько подходов к изучению оценки: логико-философский (А. А. Ивин, Н. Д. Арутюнова), функционально-семантический (Е. М. Вольф, В. Н. Телия), семантико-прагматический (Т. В. Маркелова) и др.

В лингвистических работах подробно описаны основные средства репрезентации эмоциональной оценки (Т. В. Маркелова, Г. Ф. Гибатова). К ним относятся собственно эмоционально-оценочная лексика, лексемы с суффиксами субъективной оценки, междометия, частицы, особый тип интонации.

Наша задача состояла в том, чтобы установить, какие способы выражения эмоциональной оценки используют в речи иностранцы, живущие

в языковой среде, на начальном этапе изучения русского языка. Для этого мы использовали метод наблюдения.

При обучении любому иностранному языку акцент делается на лексику с денотативным значением, то есть на слова, имеющие логико-предметное значение. Учащиеся также знакомятся с номинациями, в которых оценочность включена в денотативное значение и которые являются нейтральными. Так, уже на начальном этапе изучения русского языка они могут сказать: «интересная книга», «хорошая погода», «красивая девушка».

Однако интерес для нас представляют способы выражения оценки эмоциональной. Они остаются за пределами программы начального этапа обучения. Важен тот факт, что наши обучающиеся живут в языковой среде, поэтому многие языковые факты ими усваиваются самостоятельно.

Наши наблюдения за слушателями начального этапа обучения из арабских стран позволяют констатировать следующее.

Группа собственно эмоционально-оценочной лексики представлена в речи учащихся словами, содержащими негативную оценку: *дура, дурак*. Общение со сверстниками — носителями языка приводит к появлению в речи иностранцев бранной, ненормативной лексики.

Обучающиеся быстро усваивают лексемы «солнышко», «котик» и используют их как ласковые обращения к дорогому, любимому человеку. Это отвечает их потребностям при общении с носителями, точнее носительницами, русского языка, то есть это для них оказывается актуальным, значимым. Им также известны ласкательные имена собственные (*Настена, Анечка*). Имитируя своих преподавателей, они перенимают и отдельные номинации с суффиксами субъективной оценки: *умничка*. Кроме того, в речи иностранных студентов были отмечены такие производные, как *собачка, сметанка*. Причем употребление данных номинаций было оправданным.

Негативную оценку, негативное отношение к другим субъектам обучающиеся зачастую выражают лексемами, называющими животных: *собака, обезьяна, корова*. Носители языка также могут использовать данные номинации как средства выражения негативной оценки по отношению к какому-либо лицу. В таком случае осуществляется метафорический перенос на основе сходства по каким-либо признакам. Так, носители русского языка обезьяной назовут человека, «который подражает другим, передразнивает других, гримасничает, кривляется» или «у которого некрасивая внешность» (здесь и далее значение приводится по «Большому толковому словарю русского языка» под ред. С. А. Кузнецова; СПб.: Норинт, 2006); собакой — «злого, жестокого человека» (там же), коровой — «толстую, неуклюжую, нерасторопную или неумную женщину» (там же). Однако иностранцами эти признаки не актуализируются.

В том случае, когда обучающиеся осознают нехватку лексических средств, для выражения эмоциональной оценки привлекаются другие способы. Наблюдения показывают, что при стремлении выразить позитивную оценку используются невербальные средства (мимика, жесты), а при выражении негативной оценки главным средством становится интонация и зачастую лексическую наполняемость фразы составляют слова родного языка учащихся.

Были отмечены вопросы иностранцев, касающиеся значения фраз с различными частицами. Знакомство с данной частью речи не предусмотрено в начальном курсе изучения русского языка. Иностранным студентам было непонятно, как изменяется смысл фразы при употреблении той или иной частицы. Данный способ выражения эмоциональной оценки, а также использование междометий не зафиксированы в речи иностранных учащихся, что обусловлено их незнанием данных лексико-грамматических классов слов.

Как правило, выражение эмоциональной оценки характерно для разговорной речи. Именно поэтому обучающиеся, живущие в языковой среде и контактирующие с носителями русского языка, быстро усваивают разнообразные средства выражения эмоциональной оценки и используют их в своей речи. Таким образом, не только аудиторные занятия, но и языковая среда активно воздействует на формирование языковой личности индивида.

Шарапа А. А., старший преподаватель
Кожухова Н. Е., кандидат филологических наук, доцент
Медицинский термин на уроках РКИ

Наличие в терминологической системе как общих с лексикой русского языка, так и специфических характеристик предполагает двустороннюю направленность процесса 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.

Многопараметрический анализ медицинской терминологии, проделанный на основе медицинской энциклопедии (более 54 000 терминов), указывает на тот факт, что медицинские термины состоят: **из слов-терминов** — 25,6 % (*кома, гайморит, абстиненция, фенилкетонурия, перикард, лапаротомия*); **из двух слов** — 54,44 % (*ложный паротит, японский энцефалит, палочка Фридендера, болезнь Паркинсона*); **из трех слов** — 15,44 % (*аденома предстательной железы, тромбоз легочной ар-*

тери, ангиоспазм головного мозга); **из четырех слов** — 3,46 % (агамалобулинемия врожденная без лимфоцитопении, атеросклеротическое поражение коронарных артерий, синдром Вольфа–Паркинсона–Уайта, семейная фиброзная дисплазия челюстей); **из пяти слов** — 0,01 % (облитерирующий атеросклероз артерий нижних конечностей, перевязка аневризмы наружной подвздошной артерии, хронический гепатит с внутривенным холестазом, семейная мультилокальная кистозная болезнь челюсти). На термины от 6 до 11 слов падает 0,05 %.

Далеко не всякий контекст дает возможность понять значение слова. Особую трудность у иностранных учащихся вызывают специальные медицинские слова, используемые в качестве терминов и взятые из других пластов лексики: *ячмень, языки пламени, полый канатик, окно в мозг, ножка гриба, полюс хрусталика, крыша пузырька, желточный мешок, ямочки желудочные, створки клапана, мозговая бороздка, мозговой колодец*. Как правило, данные специальные слова представляют уменьшительные формы исходных слов, а также слова, редко употребляемые в разговорной речи. К тому же, не зная системы уменьшительных суффиксов, иностранный студент не в состоянии определить значение искомого термина.

Если говорить о синтаксических моделях, используемых в качестве терминов, то в большинстве случаев это модели в двух вариантах: субстантивном и атрибутивном. Именной характер словосочетаний дополняется причастными оборотами и причастиями с существительными: *прогрессирующая близорукость; артерия, сопровождающая седалищный нерв*. В роли субстантивного компонента могут выступать: **существительные русского происхождения** (*бугорок, отложение, камень, вкладки, прикус*); **существительные греко-латинского происхождения** (*стоматит, одонтома, индекс, адентия*); **существительные, заимствованные из других языков** (*эмаль, пломба, гайморит*).

Многочисленную группу составляют терминологические словосочетания, включающие два атрибутивных компонента (*хронический активный гепатит, хортоновская головная боль, периодическая мигренозная невралгия, костничная зубная киста, наружная подвздошная артерия*). Для субстантивных терминологических словосочетаний характерны следующие модели: **существительное_{н.п.} + существительное_{р.п.}** (*болезнь Верльгофа, отек Квинке, резекция желудка, синдром Фрелиха, зоб Хашимото*); **прилагательное (причастие) + существительное_{н.п.} + существительное_{р.п.}** (*поперечное положение плода, закрытый массаж сердца*); **существительное_{н.п.} + прилагательное (причастие) + существительное_{р.п.}** (*болезнь слепой кишки, синдром носоресничного нерва, синдром полиморфной чесотки*); **существительное_{н.п.} + существительное_{р.п.} + существительное_{р.п.}** (*спазм мышц конечностей, перелом диафиза бедра, рак шейки матки, ганглиолит узла колена*), **прилагательное (причастие) + прилагатель-**

ное (причастие) + прилагательное (причастие) + существительное_{н.п.} (*рецидивирующие глубокие рубцующие аорты, глубокий гнойный glandулярный хейлит, скарлатиформная десквамативная рецидивирующая эритема*); **сложное прилагательное + существительное** (*кранио-карпо-тарзальная дистрофия, лице-пальце-генитальный синдром, уретро-глазо-суставный синдром, черепно-орбитально-лицевой дизостоз, глазо-костно-кожный синдром, нижне-челюстно-глазо-лицевая дисморфия, инфекционный дермато-стомато офтальмит*), **существительное + существительное с предлогом, управляющим творительным падежом** (*перомелия с микрогнатией*), **прилагательное + существительное в именительном падеже + существительное в творительном падеже и др.** (*нижнечелюстной дизостоз с перомелией, узловатый кожный эластоидоз с кистами и камедионами*).

Внимание студентов надо акцентировать на высокой частотности употребления аббревиатур в практической работе врача (УЗИ, ЭКГ, ОРВИ, ОРЗ, СПИД, СХУ, ИБС и др.) и проводить работу по трансформации многокомпонентных словосочетаний.

Существует определенное противоречие между тематико-ситуативным представлением учебных материалов по русскому языку, когда учитывается поэтапность формирования лексико-грамматической базы, речевых умений и тематической основой организации обучения на занятиях по общеобразовательным дисциплинам — биологии, химии, физике, где такая последовательность возможна не всегда, что связано с необходимостью представления конкретной темы в достаточно полном объеме.

Трудности, возникающие в процессе изучения терминологии, имеют, как правило, семантический характер. Обучаемые не представляют конкретного содержания русских терминов, что объясняется недостаточно точной интеграцией учебного процесса между кафедрами. В основе этого явления лежит тот факт, что в терминологии любой из частных медицинских дисциплин присутствуют функциональные компоненты: **узкоспециальная медицинская лексика; профессиональная медицинская лексика**, к которой относятся термины, функционирующие в нескольких медицинских дисциплинах; **общемедицинская лексика**, т. е. термины, обозначающие понятия, общие для всех медицинских дисциплин.

Сочетание всех этих функциональных компонентов приводит к такому состоянию терминологической системы, при котором резко возрастает терминологическая синонимия, препятствующая адекватному восприятию научной информации, адекватному переводу научной медицинской литературы и тормозящая упорядочение терминосистемы, например: *резекция — ампутация, удаление, экстирпация; гипертоническая болезнь — артериальная гипертензия; сердечный блок — сердечная блокада; лапаротомия — чревосечение; ангиография — вазография; агглютинация —*

агломерация; макросомия — гигантизм; агенезия — аплазия; свинцовый неврит — свинцовая болезнь — свинцовый паралич — сатурнизм — синдром Ремака.

В отдельных клинических дисциплинах число синонимов доходит до 40 % от общего числа терминов. Явление полисемии составляет около 0,7 % от общего количества слов. Например, термины *почка* и *свеча* многие студенты определяют как знакомые, но на практике они известны не в том значении, какое имеют в медицинской терминологии, а употребляемые в обиходной речи слова *слой*, *уклон*, *пленка*, *мешок*, *бороздка*, *колодец*, *периферия*, *балласт*, *экватор*, *полюс*, *ручей*, *воротничок* в клинической терминологии имеют иное значение. Затруднения лексико-семантического характера могут быть вызваны близостью звукового состава двух разнопонятийных лексем в русском языке (*железо — железа, в́иски — виски́*). Знание антонимических связей терминологической лексики (*рецессия — гипертрофия, тахикардия — брадикардия, супинация — пронация, реплантация — имплантация, фибрилляция — дефибрилляция, прогения — прогнатия, макростомия — микростомия, макроцефалия — микроцефалия, гипертелоризм — гипотелоризм, аутохтонный — гетерохтонный, олигодактилия — полидактилия*)) нередко позволяет успешнее раскрыть значения неизвестных терминов. Антонимический способ заключается в указании на знакомые термины с противоположным значением, если таковые имеются.

Актуальным для изучения медицинской терминологии является и вопрос о наличии в ней терминов-омонимов. В медицинской терминологии выделяют внутридисциплинарную и междисциплинарную омонимию. Это объясняется прежде всего тем, что медицина включает в себя такие разделы, как терапия, педиатрия, гинекология и мн. др. В рамках одной медицинской дисциплины функционируют термины *перитонит*, *липемия*, в рамках нескольких — *альвеолит*, *диспепсия*.

Говоря о терминах-омонимах, называющих заболевания человека, надо отметить омонимию эпонимических терминов, которые составляют достаточно обширный пласт медицинской лексики. Омонимия в этом случае проявляется в результате того, что ученые, врачи, от имени или фамилии которых образован термин (как правило составной) являются однофамильцами. К примеру: *Александера болезнь (В. Alexander, современный американский врач) — семейно-наследственный геморрагический диатез; Александера болезнь (W. S. Alexander, современный английский невропатолог) — наследственная болезнь ЦНС, клинически проявляющаяся судорогами, центральными параличами, гидроцефалией.*

Следует отметить, что медицинские термины делят на квалификативные, ассоциативные и нейтральные. В квалификативных терминах мотивировка выражается прямо, путем непосредственного называния отличии-

тельного, мотивирующего признака (например, *выбухание мозга, выворот века, гастродуоденопластика, грыжесечение, холодовая дрожь (дрожь холодовая), эксфолиативный дерматит новорожденных (дерматит эксфолиативный новорождённых)*).

В ассоциативных терминах мотивировка выражается косвенно, опосредованно, с помощью разного рода ассоциаций, без прямого называния мотивирующего признака. Такие наименования отличаются обычно образной природой и основаны на метафорах и сравнениях (например, *заячья губа (губа заячья), волчья пасть, опеченение, петушиная походка*). В некоторых наименованиях ассоциация вызывается упоминанием литературного или мифологического персонажа, обладавшего соответствующими чертами личности или судьбы (например, *синдромы Агасфера (синдром Агасфера), Мюнхгаузена (синдром Мюнхгаузена), Робина Гуда, садизм, нарциссизм*). Иногда ассоциации, возникшие у автора термина, не свойственны широкому кругу специалистов, и мотивировка требует дополнительного разъяснения (например, *болезнь кленового сиропа, синдром вечеров коктейлей, синдром менеджера, феномен медной проволоки и др.*).

Нейтральными называются термины, в звуковых комплексах которых не содержится даже намек на существенные признаки понятия. Основную массу нейтральных терминов составляют эпонимические термины, т. е. произведенные от фамилий ученых, врачей или больных (например, акушерский поворот Виганда (Виганда акушерский поворот), болезнь Боткина (Боткина болезнь), дальтонизм, дарсонвализация, Дугласово пространство, Евстахиева труба, кардиопластика по Петровскому (Петровского кардиопластика), катаракта Коппок, реакция Видаля (Видаля реакция), риккетсия Провачека, синдром Ван-Гога), а также топонимические термины, произведенные от географических названий (верденизация, лихорадка Итаки, палочка Бреслау, японский энцефалит (энцефалит японский) и др.).

Встречаются и термины-эпонимы, в которых запечатлены имена известных литературных героев, мифологических героев, особенности характера которых стали нарицательными (синдром «Алисы в стране чудес», синдром Стендаля и др.).

Таким образом, затронутые особенности лингвистической характеристики медицинской терминологической лексики как части лексической системы должным образом следует учитывать при создании системы упражнений по обучению словоупотреблению. При этом сама работа должна опережать изучение соответствующего материала по той или иной дисциплине и не ставить задачи глубокого и всестороннего освоения содержания термина, поскольку ее главная цель — подготовка студентов к занятиям по предмету и снятие языковых трудностей. При таком подходе закладывается дальнейшая основа освоения содержания термина. Если такого рода введение не происходит, у студента развивается языковая и содержатель-

ная некомпетентность, что приводит к полному непониманию текстов по специальности (например, медико-биологические тексты, которые насыщены специальной медицинской терминологией). Сами учебные тексты должны иметь адекватную семантико-смысловую структуру, которая удовлетворяет тем же требованиям, что и текст по специальности, и в рамках которой можно актуализовать взаимосвязь всех видов речевой деятельности, а также развивать долговременную память при усвоении терминологической лексики.

Вовлечение в речевое действие разветвленных лексико-семантических блоков способствует осмыслению значения слова на фоне его ассоциативно-системных связей. Лексические объединения-блоки формируются вокруг опорных слов, выделяемых в тексте. Развернутая послетекстовая работа над термином предполагает выход за пределы тематического массива лексики. Это дает возможность обратиться к широкому кругу страноведческих факторов, выявить ассоциативные связи на семантическом и понятийном уровне.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Арnaudов, Г. Д.* Медицинская терминология (на пяти языках) / Г. Д. Арnaudов. София, 1964.
2. *Блейхер, В. М.* Эпонимические термины в психиатрии, психотерапии и медицинской психологии : словарь / В. М. Блейхер. Киев, 1984.
3. *Большая медицинская энциклопедия* / под ред. А. Н. Бакулева. 2-е изд. М. : Медицина – Сов. энциклопедия, 1988.
4. *Энциклопедический словарь медицинских терминов* / под ред. Б. В. Петровского. М., 1984.

Ревякина А. В., преподаватель Дискурсивные слова в процессе преподавания русского языка как иностранного

Для современных гуманитарных наук характерен интерес к проблеме успешности речевой коммуникации в самых разных формах ее реализации. Любая информация рационально или интуитивно оценивается говорящим в плане ее соответствия действительному положению дел. Категорически утверждать, нейтрально констатировать, делать предположения, строить гипотезы, сомневаться — все эти состояния естественны для человека думающего, чувствующего, говорящего. «Достоверно/недостоверно», «верю/не верю» — оппозиции, которые активизируются в нашем сознании, как только мы получаем какие-либо сведения.

Функционально-семантическая категория персуазивности, которая отражает оценку достоверности информации говорящим [4, с. 134] и характеризует степень ее убедительности, в русском языке выражается при помощи определенных средств — прежде всего, так называемых дискурсивных слов (вводных, модальных слов и частиц типа *наверно, вероятно, может быть, вряд ли, бесспорно* и т. д.). Такие слова отражают процесс взаимодействия говорящего и слушающего, то, как говорящий интерпретирует факты и выражает свою позицию: «Именно эти единицы управляют процессом общения: они выражают истинностные ... оценки, пресуппозиции, мнения...» [3, с. 7].

Исследователи традиционно выделяют несколько уровней оценки достоверности высказывания:

1) **простая** достоверность: *В сентябре редко гремит гром;*

2) **проблематическая** достоверность: *Может быть, тогда он еще был не настоящий старик, но, будучи почти вдвое старше Зинаиды Сергеевны, воспринимался, по-видимому, как человек старый;*

3) **категорическая** достоверность: *Все наврал, конечно. Он же ведь врун-профессионал.* [2, с. 39–45].

В свою очередь И. А. Нагорный подразделяет значение проблематической достоверности на ряд оттенков от «достаточно высокой степени уверенности в сказанном через значения нейтрального, «чистого» предположения до глубокого сомнения в достоверности фактов действительности, в семантическом плане граничащего с отрицанием» [1, с. 4].

Таким образом, градация оттенков значений внутри категории персуазивности говорит о сложности этого лингвистического феномена. Поскольку персуазивность является языковой универсалией, средства её выражения играют важную роль не только в процессе построения и понимания текста, но и в процессе овладения языком. Естественно, выразить все актуальные смыслы только при помощи нейтральных утвердительных высказываний невозможно. Поэтому любой иностранный студент, изучающий русский язык, уже на начальном этапе сталкивается с необходимостью активного усвоения хотя бы минимального «набора» дискурсивных слов, чтобы научиться адекватно выражать свое мнение.

В данной работе, разумеется, нас интересовали уровни категорической и проблематической достоверности. На этапе довузовской подготовки при изучении русского языка студенты знакомятся с такими вводными словами, как *конечно, наверное, может быть, по-моему, (мне) кажется, а также осваивают употребление ментальных модусов я точно (не)знаю, я думаю.* Это самые частотные слова и выражения, которые употребляются в русской разговорной речи для экспликации отношения говорящего к имеющейся информации. Интересно, что уже на этом этапе проявляются следующие особенности:

1. Из всех средств наиболее легко в активном словарном запасе закрепляется *может быть*. Это объясняется эффектом узнавания: студенты уже знакомы с глаголом *быть* и словом *можно*. Не случайно происходит смешение *может быть* — *можно* — *можно быть*.

2. Достаточно легко студенты закрепляют в практике ментальный модус *я знаю/не знаю*, тогда как расширение его распространителем *точно* усваивается хуже: студенты вместо *точно* употребляют слова *хорошо, плохо, еще*. Например, после прочтения текста «Минск» на вопрос «Ты знаешь, где находится площадь Победы?» следовали ответы «Я еще не знаю».

3. Такие вводные слова, как *наверное, по-моему, (мне) кажется* с трудом закрепляются в активном лексическом запасе студентов начального этапа обучения: они последовательно используют универсальное *может быть* во всех ситуациях и неохотно переходят на новые слова. Таким образом, на первый курс студенты приходят с ограниченными возможностями в оперировании дискурсивными словами.

Следует отметить, что в учебной программе изучение собственно вводных слов и выражений запланировано на третьем курсе. Это имеет глубокие основания: освоение вводных слов сопряжено с изучением научного стиля и направлено на формирование языковой компетенции при создании научного текста. Однако очевиден и тот факт, что с этими словами в повседневной жизни студенты сталкиваются гораздо раньше.

Мы решили понаблюдать, как студенты-медики 2-го курса используют дискурсивные слова, в частности, в ситуациях проблематической и категорической достоверности, и провели эксперимент. В эксперименте приняло участие 20 человек.

Студентам предлагалось выбрать то или иное слово в зависимости от 3 ситуаций: а) уверенное знание; б) частичное знание; в) незнание. Участники эксперимента должны были представить себя участником диалога с незнакомым человеком и ответить на вопрос, исходя из ситуации:

Ситуация 1. Вы очень хорошо знаете Минск. Ответьте на вопрос: – Скажите, пожалуйста, это проспект Дзержинского?

Студенты должны были сконструировать ответ на вопрос, обязательно выбрав одно слово из данных. Ряд предложенных слов включал 7 очень распространенных дискурсивных слов (*я точно знаю, по-моему, конечно, может быть, наверное, мне кажется, я точно не знаю*) и 2 нераспространенных (*скорее всего, я не уверен*). Результаты опроса мы объединили в таблицу.

Дискурсивные слова	Ситуация 1. Уверенное знание	Ситуация 2. Частичное знание	Ситуация 3. Незнание
я точно знаю	+++++++	++	
конечно	+++++		
по-моему	++++	++	+

мне кажется		++	+
скорее всего			
может быть	+	+++++++	
наверное		++++	++++
я не уверен	+	++	
я точно не знаю		+	+++++

В результате оказалось, что частотность употребления того или иного слова зависит от ситуации: наиболее последовательно студенты использовали ментальный модус *я точно (не) знаю* для обозначения 1-й и 3-й ситуаций и вводное слово *может быть* для обозначения 2-й. Студенты также активно оперируют словом *конечно*, причем встречались очень эмоциональные ответы (типа *Конечно, здесь же висит табличка!*), что свидетельствует о высокой степени языкового владения ситуацией.

Однако показательны, скорее, не типичные употребления, а отклонения от него. Некоторые студенты употребили модус мнения *по-моему* в ситуации уверенного знания, где правильнее было бы сказать *конечно*, и в ситуации незнания, где лучше было бы сказать *я не уверен, я точно не знаю*. Между тем, никто не выбрал модус *я не уверен*, чтобы описать ситуацию незнания. Следует добавить, что ни один студент не использовал вводное слово *скорее всего*, что позволяет прийти к выводу что оно либо не входит в активный запас опрашиваемых, либо остается вне предпочтения на фоне более знакомых и привычных слов.

Таким образом, анализ результатов показывает, что, с одной стороны, студенты 2-го курса хорошо различают базовые дискурсивные слова для выражения оценки информации с точки зрения соответствия/несоответствия действительности (*я точно знаю — может быть — я точно не знаю*), но, с другой стороны, проявляют неуверенное владение разными языковыми средствами в комплексе. На наш взгляд, «экстренные меры» уже на начальном этапе обучения могут помочь в формировании навыка употребления основных дискурсивных слов. Для этого при выполнении коммуникативных упражнений нужно делать упор на употребление разных слов для выражения одного и того же смысла. Например:

Закончите диалоги, используя слова из правой колонки:

1. – Где сейчас твой сосед?

– ...

2. – Скажи, пожалуйста, кто живет в соседней комнате?

– ...

3. – Ты пойдешь завтра на дискотеку?

Может быть, наверное, скорее всего, мне кажется, по-моему, конечно, я точно (не) знаю, я не уверен.

В заключение хотелось бы отметить, что значение данного аспекта в преподавании русского языка как иностранного нельзя недооценивать. Какой бы точечной и узкоспециальной ни казалась проблема дискурсивных слов, ею нельзя пренебрегать: достаточно привести такой факт, что именно с забывания этих языковых средств начинается утрата любого языка [2, с. 7], а значит, при обучении языку им надо уделять особое внимание.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Нагорный, И. А.* Модальные значения предложений с частицами едва ли, вряд ли : автореф. дис. ... канд. филол. наук / И. А. Нагорный. М., 1991. 23 с.
2. *Панфилов, В. З.* Категория модальности и ее роль в конструировании структуры предложения и суждения / В. З. Панфилов // Вопросы языкознания. М., 1977. № 3. С. 39–48.
3. *Баранов, А. Н.* Путеводитель по дискурсивным словам русского языка / А. Н. Баранов, В. А. Плунгян, Е. В. Рахилина. М. : Помовский и партнеры, 1993. 207 с.
4. *Шмелева, Т. В.* Смысловая организация предложения и проблема модальности / Т. В. Шмелева // Актуальные проблемы русского синтаксиса. М., 1984. С. 78–101.

**Белый В. В., кандидат филологических наук, доцент
Кислик Н. В., старший преподаватель
Саханкова З. Н., старший преподаватель
Тестирование в обучении русскому языку
как иностранному на примере тестов
для промежуточного и итогового контроля**

Тестирование как форма контроля знаний заняло прочную позицию в процессе обучения языкам. Контроль по русскому (и в равной степени — иностранному) языку в форме тестов, проводящийся, как правило, по заданному сценарию и детально разработанным параметрам оценки, требует соблюдения определенных правил.

Следует избегать превращения контроля (промежуточного или итогового) в целенаправленный поиск ошибок учащихся. В противном случае это может привести к снижению мотивации обучения языку, боязни общения на неродном языке, дестабилизации и даже разрушению коммуникативного намерения учащихся.

При оценке качества владения русским (иностранном) языком важно опираться на критерии по форме высказывания и по его содержанию. На практике же многие преподаватели тяготеют к критерию языковой правильности (к форме), опираются на уровневую классификацию ошибок (по уровням языка), поскольку формально-языковой план речевого продукта легче поддается количественному измерению и оценке с помощью объективных параметров, чем содержательный план. Однако проверка

знания системы языка имеет не второстепенное значение. Ведь на начальном, к примеру, этапе обучения знание языковой системы создаёт основу для овладения коммуникативными возможностями неродного языка, и контроль этого знания сигнализирует о сформированности или несформированности фонетических, лексических, графических, орфографических, пунктуационных, морфологических, синтаксических навыков. Сюда же можно отнести навыки в построении разного типа текстов — описаний, повествований, рассуждений.

Кроме традиционных классификаций ошибок по уровням (аспектам) языка, выделяют, как известно, коммуникативно значимые (нарушающие коммуникацию и мешающие коммуникации) и коммуникативно незначимые ошибки. Коммуникативно незначимые ошибки, хотя и могут компенсироваться контекстом, но при значительном скоплении приводят к нарушению акта коммуникации. Например, высказывание: «Я интересуюсь ваше мнение по этому вопросу» можно понять двояко: а) меня интересует ваше мнение, т. е. оно для меня важно или б) я интересовался вашим мнением, т. е. наводил справки о нем.

Поскольку общение, в том числе и учебно-речевое, — это процесс многофункциональный, который выступает в одно и то же время, как: а) информативный процесс, б) процесс взаимодействия индивидов, в) процесс взаимовлияния, то его, конечно, нельзя оценивать лишь с точки зрения языковой формы. Важны интерпретация и оценка таких умений, как адекватное понимание изучающим русский язык как иностранный сферы, темы и ситуации общения, социальных ролей, отношения собеседников, их коммуникативных задач, намерений.

Несмотря на изложенные выше проблемы методики оценки уровня владения русским языком как иностранным и создания объективных тестов, следует отметить, что тестирование — это движение вперед в развитии как педагогического контроля вообще, так и в преподавании русского языка как иностранного в частности. Его преимущества в том, что от субъективных оценок преподавателя тест позволяет перейти к объективным и сопоставимым измерениям результатов обучения. Тестирование даёт возможность сопоставить уровень организации учебного процесса как у разных преподавателей, так и в разных учебных заведениях, а также объективно сравнить качества лингвистического образования на международном уровне.

Тестирование должно не заменять, а только дополнять традиционную систему контроля, потому что лишь в своей совокупности они создают возможность эффективной проверки качества обучения. Лингводидактическое тестирование отвечает как социальным (равноправие, справедливость), так и педагогическими (повышение качества знаний, умений и навыков) целям образования. Без него включение деятельности отечествен-

ных учебных заведений в международный образовательный процесс невозможно.

Для осуществления задачи организации проверки уровня владения русским языком как иностранным в форме тестов, внедрения инновационных технологий в процесс обучения, объективизации и сопоставимости измерений результатов обучения на кафедре белорусского и русского языков Белорусского государственного медицинского университета были разработаны лексико-грамматические тесты для промежуточного и итогового контроля по дисциплине русский язык как иностранный. Для каждого типа контроля был составлен банк тестовых заданий, содержащий в зависимости от типа 300 или 600 заданий. Была также составлена таблица спецификации теста, отразившая элементы содержания дисциплины, знание которых проверяется соответствующими заданиями, длину теста, распределение заданий по уровням сложности, время, отводимое на выполнение одного задания теста и расчёт показателей оценки.

Отбор языкового материала для разных тестов производился в соответствии с задачами каждого этапа обучения. Проверка знаний на элементарном и базовом уровне владения языком, согласно целям и задачам обучения, производилась в сфере обучения языку повседневного общения. Для проверки знаний студентов, обучающихся на основных факультетах по специальностям «Лечебное дело» и «Стоматология», в качестве критериев отбора лексического материала были выбраны общие дисциплины, изучаемые по данным специальностям. Также согласно программе было учтено, что для 3-го курса нефилологических специальностей грамматические темы даются как обобщение пройденного на 1-м и 2-м курсах материала.

Основным принципом представления языкового материала был принят структурно-синтаксический. В рамках тестовых заданий языковые единицы были сгруппированы в соответствии со своими системными характеристиками: простое предложение (способы оформления субъектно-предикатной основы, распространители субъектно-предикатной основы), сложное предложение (способы выражения объектных, обстоятельственных, определительных, причинно-следственных, уступительных, временных, отношений) и т. д. Задания на проверку знаний и умений выражать лексическую сочетаемость существительное + прилагательное или глагол + существительное представлены в виде словосочетаний.

Другим критерием отбора языкового материала послужил объём синтаксической единицы, связанной с контекстом или изолированной от контекста. В тестовых заданиях отдано предпочтение синтаксической единице, не связанной с контекстом, что было оправдано задачей создать оптимальные по объёму задания и отказом от дублирования уже существующих письменных контрольных работ. Такая установка соответствует и российским типовым субтестам «Лексика. Грамматика». В тесте также

присутствуют задания на определение умений и навыков использовать некоторые глаголы в соответствии с коммуникативной задачей (в контексте научной и разговорной речи).

Следующим важным показателем, влияющим на включение языкового материала в тест, можно считать критерий изосемичности, т. е. возможности выразить типовое значение различными синонимическими средствами. Данный критерий был реализован в заданиях на определение синонимических соответствий или близких по смыслу синонимических единиц в предложении с деепричастным оборотом и сложном предложении, на определение умения выразить объектные, обстоятельственные и определительные отношения в сложном предложении, на знание синонимических соответствий или близких по смыслу синонимических единиц специальной лексики в простом предложении, а также в значении обязательности или неизбежности какого-либо события, действия и др.

В качестве ещё одного критерия отбора языкового материала для тестов можно выделить факт употребления контролируемой языковой единицы для выражения диктумных и модусных смыслов. Данный критерий был реализован в заданиях на проверку знаний и умений использовать глагол в своём основном значении и в модусном, реализуемом в иных синтаксических позициях.

Таким образом, в лексико-грамматический тест вошли все основные элементы содержания дисциплины.

Создателей тестов не обошла и другая проблема — выбор формы тестовых заданий. Тестологами были выделены 4 формы тестовых заданий. В созданных тестах были применены 3 формы. Это задания закрытой формы, когда тестируемый выбирает правильный (единственный) из приведённого набора ответов, задания на установление соответствия, когда тестируемый должен выявить соответствие между элементами двух множеств, задания открытой формы, которые требуют от тестируемого самостоятельной формулировки ответа. Последний тип был предложен для самостоятельного выбора падежных окончаний. Тесты содержат не больше двух заданий открытого типа, т. к. любая неточность (ошибка) в наборе слова или предложения (не все студенты-иностранцы свободно владеют русской клавиатурой) может привести к отрицательной оценке, а ошибка, допущенная студентом, может выйти за рамки контролируемой языковой единицы.

Распределение заданий по уровням сложности должно соответствовать уровням усвоения знаний по дисциплине. Достаточно не просто различить тестовые задания по уровням сложности. Тестовые задания были квалифицированы в соответствии с 5 уровнями сложности, где 1-му уровню соответствует наличие представления о языковой единице (языковом

явлении) и её различие, 2-му — знания, 3-му — умения, 4-му — применение знаний (творчески), 5-му — оценка.

Определение оптимального времени, отводимого на выполнение одного задания, независимо от уровня сложности, осуществилось также согласно мнениям экспертов и составило 1 мин.

Последний важный элемент разработки тестов — это расчёт показателей оценки. В связи с тем, что в данных тестовых заданиях возможен лишь один правильный ответ, было принято решение оценивать каждое правильно сделанное задание.

Таким образом, как показывает проведённый анализ содержания и формы тестов, отбор языкового материала и распределение его по уровням, выбор формы тестовых заданий, распределение их по уровням сложности и расчёт показателей оценки далеко не произвольны, а проводятся в соответствии со сложившимися традициями в практике преподавания русского языка как иностранного, на основании ряда достаточно объективных показателей и на основании современных разработок и исследований в области тестологии.

**Аксенова Г. Н., кандидат педагогических наук, доцент
Кожухова Н. Е., кандидат филологических наук, доцент
Художественный текст специальной тематики,
его мотивационная, коммуникативная
и профессиональная значимость**

Текст в учебнике по языку выступает: 1) как основной источник социокультурной информации о стране изучаемого языка; 2) как материал для развития разных видов речевой деятельности; 3) как объект иллюстрации языковых фактов. Любой текст учебника или пособия должен вызывать у обучаемого вопрос, возражение, способствовать формированию таких сложных коммуникативных умений, как понимание текста, обоснование собственной точки зрения, желание активно участвовать в дискуссии. Если это имеет место, то предложенный текст будет способствовать формированию профессиональной компетенции. При обучении русскому языку возникает необходимость в подборе не только текстов по специальности, но и художественных текстов, учитывающих будущую профессиональную сферу студентов-медиков.

Как феномен национальной культуры, обладая эстетической, когнитивной, коммуникативной, этической и др. функциями, художественный текст в инокультурной аудитории способен:

– активизировать навыки зрелого беспереводного чтения, а также устной диалогической и экспрессивной монологической речи — формиро-

вать и развивать познавательную активность обучаемых, обогащать их страноведческой информацией;

- стимулировать мыслительную деятельность и воздействовать на чувства, эмоции, эстетический вкус;

- знакомить учащихся с языковой нормой, углубляя и повышая, таким образом, речевую культуру;

- формировать речевые навыки и умения.

Если ранее художественной литературе отводилась лишь вспомогательная, сугубо иллюстративная роль, то в настоящее время обращение к художественной литературе в аудитории студентов-нефилологов носит часто прикладной характер, т. е. она служит преподавателю учебным материалом [1].

Работа над художественным текстом при изучении языка является также и средством повышения мотивации обучения. Мотивация побуждает интерес, который развивает творческую активность, последняя способствует получению глубоких знаний, т. е. тому, к чему и стремится преподавание.

Умело подобранный преподавателем художественный текст способствует закреплению программного материала. Короткие рассказы, стихотворения, отрывки художественной прозы писателей А. Чехова; ученых-медиков Амосова, Углова и других — лучшие образцы для воспитания у студентов врачебной этики, а также повод для дискуссии на медицинские темы.

Художественные произведения писателей-врачей (А. П. Чехова, В. В. 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» хирурга Н. Амосова. 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 обусловлены не только природой самих произведений. Глубина понимания зависит и от индивидуально-психологических особенностей тех, кто эти произведения

читает. Художественная литература требует определенного уровня интеллектуального развития, наличия определенного жизненного опыта, интереса к теме.

Отсутствие необходимого лексического запаса (равного 4000–4500 единиц) обеспечивает лишь самое поверхностное восприятие 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 данной литературы так высок, что использование ее 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. *Верещагин, Е. М.* Язык и культура : лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. М., 1990.
2. *Костомаров, В. Г.* Пути развития методики / В. Г. Костомаров, О. Д. Митрофанова // Русский язык за рубежом. 1986. № 3.

3. Шаклеин, В. М. Лингвострановедческие вопросы интерпретации художественных текстов : дис. ... канд. филол. наук / В. М. Шаклеин. М., 1983.

**Будько М. Е., старший преподаватель
Буховец С. К., преподаватель
Критерии отбора текстов для обучения
русскому языку иностранцев**

В лингвистической литературе понятие *текст* до сих пор не определено однозначно. В наиболее общем виде понятие *текст* (от лат. *textus* «ткань; сплетение, связь, сочетание») обычно интерпретируется как последовательность осмысленных высказываний, передающих информацию, объединенных общей темой, обладающих свойствами связности и цельности. Текст — это реальная единица общения, поскольку в реальной жизни мы пишем и говорим текстами. При этом под текстом понимается организованный на основе языковых связей и отношений отрезок речи, содержательно объединяющий синтаксические единицы в некое целое.

Связная речь предполагает синтаксическую организованность и поэтому осознается как самостоятельный лингвистический объект. Следовательно, реальной единицей общения является высказывание, а формой его существования и представления оказывается текст, который обладает достаточной протяженностью, определённым композиционно-структурным построением, тематической завершёностью и информационной направленностью. Поскольку текст является высшей единицей синтаксического уровня, он оказывается материалом, содержащим нужные методисту факты, и может выступать самостоятельной единицей обучения.

На продвинутом этапе обучения иностранные студенты в процессе своей учебной деятельности сталкиваются с определенными типами речевого взаимодействия и решают конкретные коммуникативные задачи: воспроизвести извлеченную из письменного или устного текста научную информацию; описать явление, предмет, дать им характеристику; постро-

ить самостоятельное высказывание; провести научное рассуждение и пр. [3, с. 87–88]

Подготовка учащихся к этим формам речевого взаимодействия и составляет задачи обучения речевым умениям и навыкам на продвинутом этапе, определяет типы привлекаемых текстов.

Типология текста, несмотря на свое центральное положение в общей теории текста, до сих пор еще разработана недостаточно. Не определены общие критерии, которые должны быть положены в основу типологизации. Объективно это объясняется многоаспектностью и потому — сложностью самого феномена текста, субъективно — сравнительно небольшим периодом разработки проблем текста, когда они стали слагаться в общую теорию. Главная трудность заключается в том, что при текстовой дифференциации нельзя исходить из какого-либо одного критерия, этого недостаточно для стройной классификации.

При создании классификации Л. П. Клобукова, например, учитывает следующие важнейшие характеристики текста: функционально-семантический тип (описание, повествование, рассуждение); основной предмет изложения и ракурс его рассмотрения; тематику и проблематику; принадлежность к определённому функционально-стилистическому регистру (общенаучные и узкоспециальные; собственно научные и учебно-научные); форму речи (устную и письменную); способ предъявления (визуально представленные и аудиотексты); количество коммуникантов, продуцирующих текст (тексты-монологи, диалоги, полилоги); жанр; степень адаптированности (смоделированный, адаптированный и неадаптированный тексты) [2, с. 28].

На каком же текстовом материале следует обучать русскому языку студентов-иностранцев (будущих специалистов): узкоспециальных, общенаучных или научно-популярных текстах? Мнения ведущих методистов на этот счёт расходятся. Так, О. Д. Митрофанова считает, что узкоспециальные тексты (монографии, статьи из периодических научных изданий, аннотации и др.) необходимо приспособить, адаптировать и создать жанр «учебных текстов» [4, с. 18]. То есть на первом этапе обучать русскому языку иностранцев следует не на оригинальных текстах, а на специально созданных — учебных текстах, составленных известным образом для решения определенных методических задач.

Такие учебные тексты должны соответствовать следующим требованиям: 1) иметь познавательное значение; 2) содержать необходимый фонетический и лексико-грамматический материал; 3) служить достаточной основой для составления плана и конспекта; 4) должны быть посильными для восприятия по объёму (в первые месяцы обучения тексты содержат 120–180 слов, к началу второго семестра их объем увеличивается до 220–260 слов; на 2-м курсе специальные неадаптированные тексты содержат

350 слов и более); 5) служить основой для построения самостоятельных высказываний; 6) развивать навыки аудирования различных функционально-семантических типов и стилей речи [1, с. 6].

Подбор текстов должен быть направлен на закрепление общенаучной и терминологической лексики, на формирование представления о типе и структуре текста, на формирование умения выделять основные логико-композиционные части текста, а также главную конкретизирующую информацию в абзаце или в тексте. Тексты должны быть ориентированы на активизацию языкового материала и формирование умений и навыков конспектирования учебно-научного текста и построения монологического высказывания по теме текста. Следует также учитывать узкую специализацию в обучении иностранных учащихся.

Все вышеизложенное указывает на большие трудности в подборе текстов. Найти текст требуемого объема и познавательной ценности с определенным набором грамматических структур, новой лексики, подлежащей введению в активный словарь иностранцев, а также служил бы первоосновой для обучения составлению плана и конспекта, очень трудно. Поэтому такую важную роль в обучении иностранцев играют межпредметные связи.

При обучении русскому языку как иностранному мы проводим студентов от понимания текста через анализ его единиц, от выработки умений и навыков на этом уровне к свободному репродуцированию на уровне текста. Следует подчеркнуть, что для выхода в свободную неподготовленную речь студентам необходимо научиться создавать собственные тексты, учитывая речевую ситуацию общения.

Таким образом, процесс отбора текстов при обучении русскому языку иностранцев чрезвычайно важен. Работа над текстом в иностранной аудитории должна включать: обучение пониманию и восприятию текста при чтении учебников; обучение извлечению из прочитанного и услышанного нужной информации; обучение свертыванию информации и составлению плана; обучение тезированию и реферированию научных статей; обучение построению собственных монологических высказываний по аналогии.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Жученко, Г. А.* Работа над специальными текстами в процессе обучения иностранных студентов русскому языку / Г. А. Жученко. Киев, 1968.
2. *Клобукова, Л. П.* Обучение языку специальности / Л. П. Клобукова. М., 1987.
3. *Метс, Н. А.* Структура научного текста и обучение монологической речи / Н. А. Метс, О. Д. Митрофанова, Т. Б. Одинцова. М., 1981.
4. *Митрофанова, О. Д.* Научный стиль речи : проблемы обучения / О. Д. Митрофанова. М., 1976.

Самуйлова Т. И., старший преподаватель
К проблеме адаптации иностранных учащихся
в процессе обучения русскому языку
на предвузовском этапе

Система предвузовской подготовки иностранных учащихся относится к числу специфических педагогических систем. Проблема адаптации является одной из центральных в этой системе.

Проблема адаптации нашла отражение в большом количестве научно-методических материалов. Так, В. Л. Василевский комплексно сформулировал задачу предвузовского обучения, которая заключается в том, чтобы «обеспечить физиологическую, климатическую, социальную адаптацию студентов к новым для них условиям жизни и подготовить их к успешному обучению на первом курсе вуза по избранной специальности» [1, с. 29]. Проблема адаптации здесь поставлена на первое место. И в работах Н. А. Титковой адаптивная функция по степени важности выдвигается на первое место: «По данным социологических исследований, главная цель подготовительных факультетов определяется как всесторонняя подготовка иностранных учащихся к успешной жизнедеятельности в вузе. Реализации этой цели должны служить следующие функции (ранжированы по степени значимости): 1) адаптивная, т. е. направленная на сокращение сроков адаптации; 2) гностическая, т. е. познавательная в широком смысле; 3) информационно-предметная» [6, с. 27].

Под адаптацией обычно понимают «процесс приспособления организма к изменившимся условиям среды обитания, результатом которого является адаптированность» [5, с. 133].

Совершенно очевидно, что обучение для иностранных учащихся начинается с периода острых адаптационных процессов, характеризующихся значительным напряжением всех систем организма. Нельзя не заметить, что уровень адаптированности влияет на учебную успешность иностранных учащихся. Поэтому велика роль целенаправленного управления процессом адаптации путем формирования адекватной системы учебной мотивации, организованной системы педагогических воздействий, направленных на создание благоприятного психологического климата; формиро-

вания общих учебных умений и их адекватной самооценки, а также путем вовлечения иностранных учащихся в занятия спортом.

Продолжительность процесса адаптации может занимать от нескольких месяцев до пяти лет. Разные исследователи указывают на различия в его протекании. Однако вне всякого сомнения, его сложность или простота будет зависеть от помощи и внимания преподавателя русского языка, так как это первый носитель неродного языка, с которым учащиеся вступают в тесный и продолжительный непосредственный контакт. В данном случае преподавателю предстоит решить ряд сложных задач, встающих и перед ним, и перед обучаемой аудиторией.

При обучении русскому языку как иностранному специфичным является характер самой аудитории — многоязычной, с разным социальным, культурным и образовательным уровнем, с индивидуально-психологическими и личностными особенностями учащихся. Возникает острая социально-психологическая и дидактическая проблема соотношения мировосприятий и мировоззрений учащихся одной группы — представителей разных стран. Учитывая, что в языке запечатлены реалии, специфические для народа формы их психического отражения, переживания и особенности общественной жизни, социальной действительности, преподаватель обязан целенаправленно организовать адекватное толкование этих ценностей, создать основы их присвоения индивидуальным сознанием учащегося и выработать соответствующие ценностные ориентации, которые определяют личностную направленность, то есть систему отношения человека к миру, к обществу, к другим людям, к себе, к труду. В этих условиях необходимо организовать учебный процесс таким образом, чтобы предмет общения был понятен, приемлем и интересен для каждого учащегося учебной группы. Преподаватель должен побудить учащихся говорить на интересную ему тему нужными языковыми средствами. Этому будет способствовать личностно-деятельностный подход в преподавании.

Процесс обучения и воспитания на неродном языке необходимо строить в соответствии с уровнем физиологической, социально-психологической и академической адаптированности учащихся.

Физиологическая адаптация, как отмечают исследователи, проходит через две стадии: срочной и долговременной адаптированности. Срочная адаптированность достигается благодаря существующим в организме механизмам мобилизации резервных сил. После снятия стресс-фактора ресурсное обеспечение взаимодействия систем организма возвращается практически к прежнему состоянию. Неконтролируемое чрезмерно длительное или интенсивное влияние стресс-фактора может привести к повреждениям органов и систем организма, а наиболее чутко на любые внешние и внутренние изменения реагирует сердечно-сосудистая система.

Долговременная адаптированность есть результат длительного воздействия на организм изменившихся факторов внешней среды. К долговременной адаптированности (тренированности организма к воздействию стресс-фактора) приводит контролируемое, дозированное, многократное внешнее воздействие через многократную активизацию механизма срочной адаптации. При долговременной адаптированности ресурсное обеспечение взаимодействия систем организма переходит в качественно новое устойчивое состояние. Именно переход от срочной адаптированности к долговременной «знаменует собой узловой момент адаптационного процесса, так как именно этот переход делает возможной жизнь организма в новых условиях, расширяет сферу его обитания и свободу поведения в меняющейся среде» [3, с. 110].

Адаптация иностранных учащихся на начальном этапе обучения есть приспособление к комплексному стресс-фактору. Это обстоятельство имеет как отрицательную, так и положительную стороны. С одной стороны, множественность стрессовых воздействий обуславливает невозможность справляться с проблемами поочередно, по мере их возникновения, и является дополнительным стресс-фактором, что увеличивает психоэмоциональное напряжение. С другой стороны, комплексность стресс-фактора позволяет избежать опасности гипертрофированного развития системы (или группы систем) организма, обеспечивающей приспособление к какому-либо одному стресс-фактору. Успешно осуществленная долговременная адаптация иностранных учащихся приводит к развитию психологических и физиологических приспособительных возможностей организма вообще.

Комплексный характер стресс-фактора, которому подвергаются иностранные учащиеся, требует применения адаптогенных средств широкого спектра действия. Исследователи видят главное такое средство в повышении двигательной активности, в занятиях физической культурой и спортом, где важной составляющей является взаимодействие и общение участников.

Актуальной является и социально-психологическая адаптация. Важнейшим фактором, определяющим психологическую устойчивость личности в условиях социально-психологической адаптации, считается уровень оптимизма (пессимизма), выраженный связанным с ним уровнем поисковой активности субъекта.

Исследователи выявили три типа поведения в условиях социально-культурной адаптации: а) возрастание поисковой активности в социальной сфере и тенденция к стереотипной активности в сфере межличностных отношений; б) сохранение поисковой активности в социальной сфере на фоне пассивного отказа от поиска или хаотическая (паническая) реакция в межличностной сфере; в) полный отказ от поисковой активности и общая пассивность. Отсюда напрашивается вывод, что в условиях социально-

психологической адаптации благоприятными факторами являются повышенная поисковая активность субъекта и оптимистическая оценка им ситуации. Пассивно-выжидательную или паническую реакции, а также пессимистическую оценку субъектом результатов своей деятельности относят к неблагоприятным факторам.

Фактором, к которому наиболее трудно адаптироваться, иностранные учащиеся считают учебный процесс. Исследователи выделяют адаптацию к новой педагогической системе, или академическую адаптацию.

Учащиеся приезжают из разных стран, имея очень разный, порой ограниченный, опыт учебной деятельности, отражающий национально-культурную специфику. Академическая адаптация для них имеет два аспекта: собственно-учебный (переход в педагогическую систему более высокой ступени образования, то есть переход школа — вуз) и национально-культурный (адаптация к образовательной среде с другими национально-культурными традициями). Содержанием адаптации к педагогической системе в этом случае является освоение присущих белорусской высшей школе видов и организационных форм учебной деятельности. Выполнять эту функцию в полной мере будут общенаучные дисциплины на более позднем этапе обучения, так как иностранные учащиеся начинают свою учебную деятельность в белорусском вузе с занятий по русскому языку, организационные формы которого в силу специфики методики преподавания русского языка как иностранного не могут в полной мере соответствовать организационным формам системы высшего образования.

Исходя из сказанного, можно отметить, что адаптационные процессы в педагогической системе предвузовской подготовки необходимо реализовывать:

- с учетом закономерностей процесса социально-психологической (включая академическую) и физиологической адаптации при планировании и организации учебно-воспитательного процесса (понижение аудиторной нагрузки с постепенным ее наращиванием и повышение двигательной активности учащихся в период наиболее острой адаптации в первые 1,5–2 месяца обучения; учет периодов спада физической и умственной работоспособности и повышения заболеваемости);

- отведением особой роли преподавателю, направленной на корректное, тактичное смягчение адаптационных процессов, на применение лично-деятельностного подхода в процессе преподавания русского языка, создающего особые отношения сотрудничества преподавателя и учащихся, на создание благоприятного психологического климата в учебной группе, формирование у учащихся адекватной учебной мотивации;

- соблюдением системы воспитательной и внеаудиторной работы, направленной на стимулирование поисковой активности иностранных учащихся в социальной сфере;

– постепенным введением в учебный процесс присущих белорусской высшей школе видов и организационных форм деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Василевский, В. Л.* Цели обучения на подготовительных факультетах для иностранных граждан / В. Л. Василевский // Пути и методы совершенствования учебно-воспитательного процесса на подготовительных факультетах для иностранных граждан : межвузовский науч.-метод. сб. Калинин : КПП, 1989.
2. *Зимняя, И. А.* Психология обучения неродному языку / И. А. Зимняя. М. : Русский язык, 1989.
3. *Зинковский, А. В.* К проблеме адаптации иностранных студентов в вузах России / А. В. Зинковский // Обучение иностранных студентов на этапе предвузовской подготовки : сб. науч.-метод. ст. СПбГТУ, 1996.
4. *Калачева, И. И.* Молодежь и поликультурное образование в высшей школе Беларуси / И. И. Калачева. Минск : Тесей, 2003.
5. *Сурыгин, А. И.* Основы теории обучения на неродном для учащихся языке / А. И. Сурыгин. СПб. : Златоуст, 2000.
6. *Титкова, Н. А.* Социологические исследования на подготовительном факультете — мода или необходимость? / Н. А. Титкова // Проблемы подготовки национальных кадров для зарубежных стран : материалы Междунар. совещания-семинара деканов подгот. факультетов 3–7 декабря 1990 г. Л. : ЛГТУ, 1991.

**Аксенова Г. Н., кандидат педагогических наук, доцент
Кожухова Н. Е., кандидат филологических наук, доцент
Организация самостоятельной работы студентов
в системе методической подготовки**

Успешная подготовка специалистов для зарубежных стран из числа иностранных граждан зависит прежде всего от интенсивности их познавательной деятельности. Одним из важных звеньев интенсификации учебной работы является самостоятельная работа, которая предполагает всемерное развитие самостоятельности студента, его творческих способностей, формирование у него ответственного отношения к профессии.

Самостоятельная работа охватывает разнообразные стороны учебного труда: изучающую и исполнительскую, теоретическую и практическую, мыслительную и внешнеречевую. Она в значительной мере способствует мобилизации навыков самоорганизации студента, его возможности проявить индивидуальные способности.

Необходимость формирования у студентов навыков и умений самостоятельной работы в процессе обучения вызвана тем, что многие иностранные учащиеся имеют недостаточный уровень общеобразовательной подготовки, вследствие чего не в полной мере владеют русским языком для успешного прочтения научной литературы, у некоторых из них отсут-

ствуется внутренняя психологическая установка на необходимость самостоятельной работы во внеучебное время.

Активное внедрение самостоятельной работы как составной части аудиторной позволяет изменить качественную сторону процесса обучения: на семинарских и практических занятиях студенты не только репродуцируют информацию, полученную на лекциях, но и проявляют умение творчески подходить к приобретению новых знаний, дополняя содержание лекций, раскрывая отдельные конкретные вопросы.

Для эффективного изучения курса методики преподавания русского языка как иностранного целесообразно иметь на кафедре конспективное учебно-методическое пособие или аудиозапись его содержания, а также и методические указания к нему. Самостоятельная работа, организованная на такой основе, может рассматриваться в качестве составной части рабочей программы по данному курсу и одного из элементов общего учебно-методического комплекса подготовки специалистов.

Содержание конспективного учебного пособия — это краткое изложение материала, с которым студенты знакомятся самостоятельно. В него включаются вопросы для самопроверки и список учебной литературы с указанием разделов, глав, страниц. Оно позволяет изменить традиционный характер лекции, приблизив ее к иностранной аудитории и осуществляя ее в форме лекции-беседы. Таким образом, полезность пособия — в дополнительном развитии аудитивных навыков, в демократизации учебного процесса и в активизации студентов.

Литература для конспектирования — это материал, дополняющий содержание лекций и конспективное учебно-методическое пособие.

Практика показывает, что в результате конспектирования строго отобранного материала студенты не только получают определенные знания, но и приучаются к использованию литературы по специальности, у них вырабатывается потребность в самообразовании. Кроме того, законспектированные материалы окажут определенную теоретическую и методическую помощь по возвращении студентов на родину, в условиях отсутствия языковой среды.

Чтобы стимулировать самостоятельную работу студентов, целесообразно семинарские занятия делить на две части: 1) беседа по теоретическому материалу изучаемой темы, способствующей закреплению использования методической терминологии, отработке речевых умений, осознанию обязательных теоретических положений науки; 2) выступления студентов с рефератами, сообщениями, докладами, расширяющими основное «ядро» их знаний.

При этом в одном случае все студенты семинарской группы конспектируют обязательные материалы, в другом — между ними распределяются отдельные работы. Например, опыт изучения темы «Методы обучения»

показывает, что семинарское занятие целесообразно проводить в форме учебной конференции. Самостоятельная работа студентов с учебно-методическим пособием, активное участие в лекции-беседе, позволяют студенту-иностранцу сопоставлять информацию, закреплять необходимые знания, делать самостоятельные выводы о структуре урока, о возможности распределения материала на уроке, об основных трудностях и методике их преодоления при подготовке к уроку русского языка в своей стране. Готовя план-конспект урока, каждый студент избирает самостоятельную тему, конкретную практическую цель урока обучения тому или иному виду речевой деятельности, учебник русского языка. На практических занятиях один-два студента проводят по своему плану урок; группа, являясь одновременно «учениками» данного студента и «критиками», анализирует занятие и оценивает его. Планы остальных студентов сдаются преподавателю на проверку.

Таким образом, в целенаправленной самостоятельной работе, организуемой систематически и под постоянным контролем преподавателя, имеются существенные резервы повышения качества усвоения материала и улучшения профессиональной подготовки будущих русистов в целом.

Китаева Т. В., кандидат педагогических наук, доцент
Некоторые причины появления речевых ошибок
в процессе изучения русского языка

Для эффективной организации работы по предупреждению речевых ошибок необходимо знать их природу. Приступая к работе, мы выделили две основные группы факторов, способствующих возникновению речевых ошибок: психологический и лингвистический.

Лингвистический фактор обусловлен сложностью системы языка, поскольку речь представляет собой реализацию последнего, его конкретное воплощение в совокупности речевых актов. Грамматическая система языка — механизм, управляющий речевой деятельностью всех говорящих на данном языке. Нельзя овладеть речью, не постигая языка как особого рода устройства, ее порождающего. Об этом писал ещё Л. В. Щерба: «... Работа каждого неопита данного коллектива, усваивающего себе язык этого коллектива, т. е. создающего у себя речевую систему на основании языкового материала этого коллектива (ибо никаких других источников у него не имеется), совершенно тождественна работе ученого исследователя, выводящего из такого же языкового материала данного коллектива его языковую систему. Только одна протекает бессознательно, а другая созна-

тельно» (Л. В. Щерба, 1974, с. 35). Ребенок собирает языковой материал из речи взрослых в процессе общения, а затем приводит в систему, т. к. «речевая организация человека никак не может просто равняться сумме речевого опыта (подразумеваю под этим и говорение, и понимание) данного индивида, а должна быть какой-то своеобразной переработкой этого опыта» (там же, с. 25). Эта деятельность носит в значительной степени несознательный характер, в результате чего складывается обобщенный и предельно упрощенный вариант детского языка, не вполне адекватный нормативному языку.

Психологический фактор, способствующий возникновению речевых ошибок, обусловлен сложностью механизма порождения речи. Перед говорящим стоит задача воплотить определенный смысл в текст. Для этого необходимо отобрать синтаксическую модель из числа хранящихся в долговременной памяти, лексику для заполнения синтаксической модели, нужные формы слов и расставить их в определенном порядке. Все эти процессы протекают параллельно и взаимно координируются, при этом огромную роль играет оперативная (кратковременная) память, работающая всего несколько секунд, главная функция которой — «удержание» уже произнесенных фрагментов текста и «упреждение» еще не произнесенных (Н. И. Жинкин, 1956, с. 65).

Чем опытнее говорящий, тем богаче его долговременная память, предоставляющая широкие возможности для выбора синтаксических моделей и лексики, тем совершеннее оперативная память. Этот опыт, способствующий развитию долгосрочной памяти, накапливается в процессе общения и совершенствуется благодаря изучению лингвистической теории.

В нашем понимании лингвистический и психологический факторы — две стороны одного явления, поскольку речевой механизм формируется и совершенствуется в процессе усвоения системы языка и становления языковой нормы. Под языковой системой мы вслед за С. Н. Цейтлиным понимаем «систему возможностей языка, норма же представляет собой конкретно-историческую реализацию системы» (С. Н. Цейтлин, 1982, с. 6).

Система языка представляет в распоряжение говорящего различные способы и средства выражения смысловых отношений между понятиями, но выбор конкретной формы выражения определяется традицией, закрепленной в норме. Однако, по мнению С. Н. Цейтлина, «норма усваивается гораздо позднее, чем система» (там же, с. 6). Становление нормы происходит под воздействием речи взрослых и совершенствуется в школьные годы.

Таким образом, «ошибки — своего рода сигнал «шва» в речевом механизме, «разошедшегося» под влиянием тех или иных обстоятельств» (Т. П. Ломтев, 1976, с. 101).

Адашкевич И. А., преподаватель
Некоторые психологические аспекты
обучения русскому языку как иностранному

В настоящее время всё ещё сохраняется широкий круг лиц, изучающих или стремящихся изучить русский язык. Все они, как правило, не только принадлежат к разным культурам, но и руководствуются разными мотивами, по которым они изучают этот язык. Очевидно, что в этой ситуации возникает ряд проблем, связанных не только с технической стороной обучения, как то: наличие учебной и методической литературы, организация учебного процесса, но и с психологическими аспектами обучения. И значение последних не стоит недооценивать, так как учет этих факторов в значительной степени может способствовать повышению эффективности процесса обучения.

Иностранцы, приступающие к изучению русского языка, преследуют самые разные цели. Это может быть получение образования или работы, желание познакомиться поближе с культурой страны и др., но общим для всех остается стремление понимать и быть понятым. Но при освоении базового курса обычно выясняется, что тот язык, который человек учил по учебнику, отличается от того, которым пользуются носители языка в неформальной обстановке — в магазине, на улице, в быту. Иностранец, приложивший немало усилий при освоении грамматики и имеющий некоторый словарный запас, не может адекватно реагировать в реальных речевых ситуациях и испытывает стресс, так как не достигает цели — взаимопонимания с носителями изучаемого языка. Поэтому, чтобы учащиеся могли как можно раньше начать понимать живую звучащую речь, а, значит, быстрее адаптироваться в языковой среде, необходимо обучать их не только конструкциям книжно-литературного языка, но и разговорной речи уже на начальном этапе. Одним из аргументов в пользу обучения этой разновидности языка служит и то, что при широкой вариативности разговорная речь, в отличие от кодифицированного языка, характеризуется наличием большого количества «трафаретов, шаблонов, готовых структур» (Л. В. Щерба, 1960), что облегчает ее усвоение и творческое употребление в спонтанной речи.

Овладение разговорной речью будет способствовать успешному осуществлению коммуникации в учебной и производственной сферах и, что немаловажно, поможет иностранцам быстрее адаптироваться в новой социокультурной среде. Ведь при общении представителей разных народов происходит не просто понимание друг друга на уровне перевода с неродного языка на родной, всегда в большей или меньшей степени имеет место диалог культур.

Проблема диалога культур обозначилась с развитием коммуникативного направления в образовании. Взаимопонимание не сводится только к пониманию слов и фраз, то есть того, как человек говорит. Значение имеет и то, что за этим стоит. Взаимопонимание включает в себя социологический, социокультурный, аксиологический и психологический аспекты. Для достижения целей общения важно, чтобы возник личностный и эмоциональный контакт и общающиеся приняли ситуацию как систему взаимоотношений и сняли смысловые барьеры. Присвоенная культура (присвоенные в процессе обучения знания о культуре друг друга) не всегда непосредственно проявляется в общении, но всегда подразумевается. Без этого не будет взаимопонимания, а следовательно, не будет и принятия чужого менталитета. Человек, обучающийся иностранному языку, должен не просто знать определенную систему фактов иностранной культуры, но и иметь опыт ее анализа, оценки, сопоставления с родной культурой, иметь опыт эмоционально-чувственного отношения к фактам культуры. Поэтому особенно важно сформировать у обучаемых психологическую готовность к восприятию чужого, помочь преодолеть настороженность по отношению к культуре страны изучаемого языка.

В процессе обучения русскому языку часто недооценивается эмоциональная сторона преподавания. А между тем самый современный метод преподавания не даст хороших результатов, если отсутствует подходящая эмоциональная атмосфера в процессе обучения, не используются эффективные эмоциональные стимуляторы, которые поддерживают у обучаемых живой интерес к русскому языку. Исследования показывают, что эмоциональный фактор входит в сам процесс мышления, он необходим для контроля и регулирования процессов переработки информации. Мышлению человека свойственны свои особые мотивы и потребности.

Ярким выражением практической слитности мыслительной и эмоциональной сфер человеческой психики служат так называемые интеллектуальные чувства. К ним относятся, например, любознательность, сомнение, боль непонимания и др.

Знания по русскому языку, чтобы быть усвоенными, должны быть не только понятыми, но и пережитыми, прочувствованными. Эмоциональный голод может вызвать отрицательное отношение к языку, нежелание воспринимать информацию. Положительные эмоции, наоборот, повышают возбудимость нервных центров и улучшают психическую регуляцию, что способствует более легкому усвоению учебного материала.

Методика преподавания иностранных языков основывается на двух составляющих: последовательном профессиональном изложении учебного материала и формировании личности студента, развитии его творческого потенциала, его заинтересованности в приобретении знаний. Если в процессе занятий у студента пробудился интерес к культуре, традициям и ми-

ровозрению другого народа, появилась потребность узнать об этом как можно больше, то в дальнейшем многие лингвистические вопросы он сможет рассмотреть без помощи преподавателя, а это значит, что процесс его обучения не прервется с получением экзаменационной оценки. Задача преподавателя — дать толчок, научить работать самостоятельно, помочь развитию творческой активности учащегося. Добиться таких результатов при стандартном подходе невозможно. Нужны неформальные методы, учитывающие личные особенности студентов, их практическую заинтересованность и цели обучения.

Одним из решающих факторов, определяющих успешность изучения иностранного языка, является наличие у обучаемого мотивации. Мотивация имеет сложную структуру. Можно выделить внешние и внутренние мотивы изучения иностранного языка. К внешним относятся желание студентов поступить в вуз и получить профессию, стремление комфортно чувствовать себя в новой языковой среде, попытки повысить свой статус в группе и т. д. Такие факторы практически не поддаются влиянию со стороны преподавателя. Гораздо более актуальной в процессе обучения является так называемая внутренняя мотивация, обусловленная не социальными факторами, а интересом к самому процессу изучения языка. Именно над ее формированием необходимо работать преподавателю, так как именно высокая мотивация, проявляющаяся в постоянном интересе к самому языку, его грамматике, лексике, синтаксическому строю, вера в успех и стремление правильно говорить и писать на изучаемом языке являются решающим фактором, определяющим результат совместной деятельности студента и преподавателя. Даже самые прогрессивные методики окажутся неэффективными при отсутствии у обучаемого мотивации.

В современных условиях коммуникативная направленность обучения играет большую роль и в повышении мотивации.

Чрезвычайно важную роль в формировании мотивации играет текст, причем как предлагаемый (для чтения, грамматического анализа или пересказа), так и генерируемый самим обучаемым под руководством преподавателя. Именно текст является мощным интеллектуальным и эмоциональным стимулом в формировании мотивации.

В связи с этим следует отметить некоторые из особенностей обучающих текстов.

Текст должен иметь практическое применение. С одной стороны это касается грамматики: в нем должны присутствовать изучаемые явления (падежи, глагольные формы и т. д.). С другой стороны, он должен содержать лексику, необходимую для применения в повседневной жизни, те слова и выражения, которые студент прямо с урока вынесет в жизнь и которые облегчат его пребывание в иноязычной среде. Кроме практического значения, очень важным фактором является содержание текста.

Он должен быть интересным: сообщать новые или необычные факты, иметь увлекательный сюжет или носить проблемный характер. Полезны и юмористические тексты, анекдоты, шутки. В процессе работы над ними у обучаемого на подсознательном уровне формируется связь: интересное, приятное, веселое чтение — интересный, приятный, веселый урок, — интересный, приятный, веселый язык. Это создает в аудитории ситуацию успеха, придает студентам уверенности в своих силах и значительно повышает мотивацию.

Важную роль играет не только «готовый», предлагаемый преподавателем или учебником, но и генерируемый самим учащимся текст. Написание самостоятельной письменной работы — это творческий процесс, и таким он должен оставаться, несмотря на неизбежное наличие «моделей» и «образцов». При обучении иностранному языку взрослых людей возникает серьезная психологическая проблема, особенно на начальном и среднем этапе. Собственная речь обучаемого уже сформировалась со всеми ее индивидуальными особенностями. Она сложна и выразительна, и невозможность столь же полноценно выразить свою мысль на иностранном языке приводит часто к отказу говорить, к возникновению психологического барьера, снижению мотивации. Чтобы преодолеть подобные трудности, важно ориентировать обучаемого не на дословный перевод своих мыслей с родного языка на изучаемый, а на мышление на изучаемом языке, на опору на уже известное. Также необходимо преодолеть внутреннюю напряженность, центрацию на ошибках. Этому может опять же помочь ситуация интереса к теме, необычность задания, предоставление свободы в выборе языковых средств. Все это возможно при написании сочинений. Это не обязательно должны быть так называемые «темы» к экзамену, в содержании которых как правило больше обязательного, чем увлекательного, и эмоциональный компонент почти полностью отсутствует, не говоря уже о том, что почти нет возможности проявить юмор и индивидуальность. Кроме этих необходимых тем, можно предложить студентам нестандартные, проблемные и даже парадоксальные темы для сочинений, что повлияет на развитие не только их письменной, но и устной речи, подстегнет самостоятельность, повысит мотивацию и даст толчок личностному росту. Заинтересовать, озадачить, пробудить фантазию и дать возможность делать маленькие открытия — значит повышать мотивацию и вселять веру в успех на уроке.

Основной из движущих сил процесса познания является внутренняя мотивация, исходящая из самой деятельности, т. е. когда нравится говорить, читать, переводить, воспринимать на слух иноязычную речь. И при правильном подборе текстов и организации речевого творчества обучаемых процесс преподавания будет не только увлекательным, но и успешным, независимо от неизбежных трудностей и проблем.

Методика преподавания иностранного языка представляет собой сложившуюся дисциплину с выработанными на практике правилами и приемами обучения. Тем не менее, каждый преподаватель, каждое учебное заведение вносит в этот процесс что-то новое в зависимости от специфики обучения и уровня владения языком иностранными учащимися. Учебный процесс всегда строится с учетом психологических и культурных факторов, определяющих содержание процесса обучения не только в группе в целом, но и с каждым студентом в отдельности. Элемент субъективной интерпретации, направленный на развитие сложившихся предписаний, является тем двигателем, который в итоге определяет развитие методики преподавания языка в целом.

Малашкина Т. К., преподаватель
Слушать и понимать (обучение аудированию)

Итак, вы собираетесь обучать своих студентов аудированию. Имейте в виду, что не всякий учебник, даже очень красивый, предлагает качественные упражнения. Они нуждаются в осмыслении и зачастую в корректировке.

С чего же начать? Если программа не предусматривает обучения аудированию, вам необходимо решить ряд вопросов организационного характера: Какую часть курса вы посвятите аудированию? Вы посвятите этому целый урок или только часть? (Если часть, то какую?) Как часто вы будете заниматься аудированием? Если у вас будет возможность выбора, проведёте вы этот урок в своём классе или в специально оборудованной аудитории? Какое вам понадобится оборудование? Есть ли оно в наличии? И что делать, если нет никакого? Какого рода записи вы будете использовать, и где вы их возьмёте? Что по-вашему лучше, плохие записи носителей языка или хорошие — вашего голоса и голосов ваших коллег?

После того, как вы решили для себя эти вопросы, вы начинаете собственно подготовку к уроку. Для этого нужно:

1. Выбрать текст для прослушивания.
2. Проверить качество записи (возможно, лектор проглатывает какое-то слово или в этот момент раздаётся шум).
3. Адаптировать выбранный текст в соответствии с уровнем ваших студентов.
4. Проверить, не слишком ли много времени вы выделили на этот вид работы.
5. Подумать, стоит ли предложить студентам какую-либо зрительную опору, и если да, то какую.

6. Подготовить дополнительные материалы — карандаши, бумагу.

Запись (необходимо проверить оборудование) или голос (если читаете — потренируйтесь).

Определите паузы, как вы организуете каждый этап работы (индивидуально или в парах, группах), будете ли вы повторять прослушивание и сколько раз, а также нужно ли студентам будет записывать.

Чтобы облегчить понимание текста студентами во время урока преподаватель использует следующие упражнения перед прослушиванием: предварительное чтение текста на эту же тему; просмотр иллюстраций; обсуждение темы или ситуации; вопросно-ответная работа; письменные упражнения; разбор инструкций к прослушиванию.

Ситуация слушания должна максимально приближаться к реальной — в классе она и так слишком искусственна. Студент получает возможность послушать речь разных людей, что невозможно при общении в классе в варианте преподаватель—студент или студент—студент.

Отбор материала для прослушивания должен быть очень тщательным. Факторы, которые влияют на выбор упражнений: наличие времени; доступность материала; возможности группы; интересы обучаемых; цели преподавателя; место проведения занятия; характер и содержание используемого текста.

Особенно актуально последнее. Для повышения мотивации упражнение должно быть построено так, чтобы его выполнение завершилось успехом, и это очень важно. Следует постоянно подавлять в себе желание — «поймать», «проверить» обучаемого. Для этого уровень сложности текста и задания должен соответствовать возможностям студентов. Лучше ошибиться в сторону лёгкости, чем дать очень сложный текст. Выполнение задания не должно занимать намного больше времени, чем собственно прослушивание. Обратная связь (оценивание и исправление ошибок) должна осуществляться немедленно. Если же никто не дал правильного ответа, его должен обеспечить преподаватель (сразу же).

Уровень трудности аудирования может задаваться с помощью следующих приёмов: можно варьировать трудность текста (трудность заданий); предлагать больше/меньше помощи; дать больше/меньше предтекстовой информации; давать разные материалы/задания разным студентам.

Кроме того, не следует упускать из внимания следующие вопросы: Должны ли вы помогать в процессе аудирования? Ответ — нет. Должны ли студенты работать в одиночку или помогать друг другу, добиваясь коллективного результата? Ответ — да. Стоит ли ставить оценки за этот вид работы? Ответ — да. Стоит ли рекомендовать студентам делать записи в процессе слушания? Нет, по крайней мере, при первом предъявлении.

При подборе же звуковых материалов следует решить два очень важных вопроса: должна ли использоваться аутентичная спонтанная речь (как

в жизни) или запись отрывка в прозе (или диалога)? Казалось бы, так как в жизни мы сталкиваемся в основном со спонтанной речью, следует выбрать её. Но у неё есть серьёзные недостатки: невозможно контролировать лексику и грамматику, которые часто требуют высокого уровня владения языком; живая речь в записи, без визуального контакта трудна для понимания. Видео лучше, но получить такую запись трудно.

Практика показывает, что студенты лучше учатся на имитации естественной речи, разыгранной актёрами. Такие тексты легко подогнать под определённый уровень; тему, лексику и такие записи легче достать. Преподаватель и сам может обеспечить звуковую часть, но при этом необходимо не читать, а рассказывать. Для этого используются так называемые истории-«скелеты», представляющие собой тезисы, на которые преподаватель опирается, рассказывая историю своими словами.

Пример такого «скелета» текст «К ней вернулось зрение».

Неожиданная болезнь Наташи
Трудности учёбы в университете
Необходимость срочной операции
Успешность операции
Фёдоров — волшебник

При обучении аудированию также важно, какая речь (живая или запись) должна быть использована. В том случае, когда преподаватель не является носителем языка, он чаще всего делает выбор в пользу записи. Кроме того, в записи можно представить диалог и разные голоса.

Но это далеко не однозначный выбор. В жизни человек обычно видит собеседника, поэтому выбор зависит от формы работы и целей, а также имеющихся технических возможностей.

Амбражейчик В. И., преподаватель Организация коммуникативного обучения

Коммуникативная направленность обучения — это ориентация на владение языком как средством общения в реальных жизненных ситуациях. Главной целью коммуникативно ориентированного обучения является постепенное формирование иноязычной коммуникативной компетенции учащихся в том объёме, который позволяет им удовлетворять свои жизненные потребности. Составляющие коммуникативной компетенции: лингвистическая, речевая (или социолингвистическая), социокультурная и стратегическая. Комплексное их формирование — методическая задача всего процесса обучения.

Организирующим центром обучения при коммуникативном подходе являются: ситуация, сфера общения, тема, социальный контакт, проблема. Всё это составляет содержание обучения, так как любая речевая ситуация посвящена определённой теме. Каждая тема является частью некоторой сферы общения. Разыгрывание любой ситуации не может быть без социального контакта. Речевая ситуация наиболее эффективна с точки зрения обучения, если она содержит проблему, которая может быть представлена в речевой ситуации.

Учебная речевая ситуация — это минимальная коммуникативная единица, которая способна, с одной стороны, вызвать речевую реакцию учащегося, с другой — стать формой осуществления речевого акта учащегося. Роль учебной речевой ситуации, независимо от этапа и условий обучения, задач, неоспорима. «Мы можем, — пишут В. Г. Костомаров и О. Д. Митрофанова, — добиться усвоения учащимися языковых правил, не прибегая к ситуациям, но тогда они (правила) окажутся отдельными от коммуникативных потребностей учащихся. Мы детально обучим их, как строить то или иное предложение, фразу, но не обучим выражению их собственных сообщений, стремлений, желаний. Ситуативная организация учебного материала толкает учащегося на проявление коммуникативной активности, стимулирует самостоятельную речевую деятельность».

Учебная речевая ситуация — это стимул и форма осуществления общения. Речевое поведение учащегося моделируется условиями предъявляемой речевой ситуации, и общение происходит в ее рамках. Ситуативность обучения предполагает коммуникативность всех компонентов обучения: организации и содержания учебных материалов, построения урока, подготовки преподавателя.

Основным подходом к организации коммуникативного обучения на начальном этапе является тематический подход. Тема — это предмет обсуждения, коммуникативно-смысловая опора целого ряда речевых актов. Так, в учебнике «Практический курс русского языка. Учебник для начинающих» (авторы: Л. С. Журавлёва, Л. В. Шипицо, М. М. Нахабина и др.) предложены темы «Моя семья», «Мой друг», «Мои друзья», «Отдых», «Н. А. Амосов», «МГУ», «На выставке» и др. Указанные темы, а также темы о Республике Беларусь (её науке, культуре, природе и др.) традиционно являются начальными на занятиях по развитию устной речи и включают в себе много возможностей для создания учебных ситуаций.

На продвинутом этапе главным в организации обучения является проблемный подход. Цель проблемного обучения — не использование готовых истин, а постижение их с помощью знаний, мыслей и чувств.

Основным принципом при ситуативной организации обучения должен быть принцип новизны (новизна текстов, упражнений, приёмов обучения, видов уроков и др.). Соблюдение принципа новизны особенно важно

в процессе повторения изучаемого материала. Неоднократное возвращение к одному и тому же в условиях разных ситуаций облегчает запоминание материала и развивает коммуникативные способности учащихся.

Коммуникативно ориентированное обучение требует определённой организации учебного материала. Особенно это относится к начальному этапу обучения. Эффективность ситуативного метода на начальном этапе зависит от строгости в отборе лексического, лексико-грамматического и речевого материала. На данном этапе активизируются только те речевые единицы, которые способны обслужить отобранные ситуации в рамках определённой темы.

Отбор и презентацию языкового и речевого материалов необходимо осуществлять на функционально-коммуникативной основе, потому что учащийся должен овладеть тем, что функционирует в процессе устной и письменной коммуникации. Функционально-коммуникативный принцип предполагает понимание учащимся того, что без овладения языковыми и речевыми конструкциями, которые даются в процессе обучения, невозможно будет общение на данную тему. Например, такие лексико-грамматические темы: выражение времени, обозначение дней недели и даты, обозначение времени конструкциями «Через + В.п» и «После + Р.п»; выражение статики и динамики конструкциями типа: «Он женился — Он женат», «Она вышла замуж — Она замужем», «Он на пенсии»; выражение количества конструкциями с количественными и собирательными числительными типа: «две дочери», «двое сыновей», «четверо внуков» и др. — необходимы при изучении темы «Семья».

Обучение языку как средству общения, развитие умений общаться на языке, ориентируясь на собеседника, на ситуацию общения, невозможно без овладения не только системой языка, но и системой речи. Так как общение — это разговорная форма речи, то необходимо уже на начальном этапе обучать стандартным речевым образцам, выражающим разные речевые ситуации: переспрос, удивление, недоумение, возражение и т. д. Введение таких речевых моделей, интонационно оформленных, способствует развитию у учащихся умения правильно строить собственные высказывания и воспринимать устную речь собеседника.

Таким образом, на начальном этапе учебный материал организуется на тематической основе и представляет собой ситуативный набор (каталог) определённых тем с типичным для каждой темы набором языковых и речевых моделей. Работа над лексикой, грамматикой и текстами ведётся параллельно. Все задания строятся на основе микротекстов. Обучение разным аспектам языка и развития речи ведётся параллельно.

На продвинутом этапе при проблемном подходе организации обучения степень конкретизации языкового и речевого материала невелика. Овладение языком в этом случае нацелено на увеличение объёма лексики

в определённых речевых контекстах. Работа над грамматикой здесь имеет подчинённый и достаточно обособленный характер. Отбор грамматического материала диктуется типичными ошибками, систематизацией отдельных грамматических тем.

Основной материал, вызывающий интерес, — это текст. На продвинутых этапах обучения текст проблемного характера, на начальном этапе — тематического. Основные типы текстов при коммуникативно ориентированном обучении на начальном этапе — это диалог или полилог, на продвинутом этапе — полилог или монолог, предполагающий активного слушателя.

При работе с текстом используются различные ситуативные задания. Одно из них — смена коммуникативной установки. Так, после прочтения (прослушивания) текста можно предложить такие задания: прочитать текст от лица одного из героев; перевести содержание текста в план будущего времени, придумать иное окончание текста. Можно предложить задания, в которых на основе активного языкового и речевого словаря урока рассказать или написать содержание текста от лица одного из героев, письмо одного героя другому, самостоятельно дать оценку характера, поступков героя текста и т. д.

Речевые ситуации условно делят на монокультурные и межкультурные. Коммуникативная задача монокультурных ситуаций — создание таких ситуативных условий, которые позволяют имитировать речевое поведение учащихся в повседневной жизни. Межкультурные ситуации создаются на сравнении. Учащийся знакомится с новым через родное, уже знакомое. Общение строится на сравнении: «У нас так. А у вас?» Монокультурные ситуации предлагаются на начальном этапе, а межкультурные — на продвинутых этапах обучения.

Монокультурные ситуации предполагают такие задания: поговорить о школьных проблемах; выразить своё согласие или несогласие с данными высказываниями; аргументировать свой ответ.

Это может быть выражено следующим образом: «Я хочу работать в школе (я не хочу работать в школе). Мальчики и девочки должны учиться в разных школах. Должны быть отдельные школы для сильных школьников и слабых. Все ученики должны носить школьную форму и т. д. Вспомните и расскажите самый приятный (неприятный) случай из вашей школьной жизни».

Межкультурные ситуации требуют следующих заданий:

1. Прочитайте правила поведения в русской (белорусской) школе. Сравните их с правилами поведения в школе вашей страны.
2. Прочитайте, как отмечают день рождения в русской (белорусской) семье. Кратко напишите, как отмечают дни рождения в вашей семье (стране).

Учебные речевые игры — один из методов, имитирующих общение. Использование на уроках речевых игр — это один из способов организации обучения, методический приём активации учебного процесса. Речевые игры, завершающие работу над темой, способствуют более глубокому усвоению материала. Моделированные речевые игры практикуются на начальном этапе обучения языку.

Примеры речевых игр. В ходе урока по теме «Семья» учащимся предлагается записать дни рождения членов группы. Задание: Встаньте, подойдите к каждому члену группы и задайте ему вопросы: а) в каком году вы родились? б) в каком месяце вы родились? в) какого числа вы родились? Или же скажите: «Я родился А вы родились позже или раньше меня?» Постройтесь в ряд по старшинству в зависимости от дня, месяца или года рождения. Затем каждый говорит, когда он родился. Можно также попросить учащихся узнать друг у друга, есть ли у них братья, сёстры, бабушка, дедушка, как их зовут, сколько им лет и т. д., и записать эту информацию, потом рассказать о семье друга.

При выборе игры необходимо учитывать интересы учащихся, их возраст, социальный статус, национальные особенности.

Коммуникативно ориентированное обучение требует не только профессиональной подготовки преподавателя, но и профессионального артистизма, доброжелательности, заинтересованности и уверенности в конечном результате обучения. При управлении речевой деятельностью он должен правильно использовать все средства невербальной коммуникации для обеспечения запоминания учебного материала учащимися и для поддержания естественного общения в течение всего урока.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Одинцова, И. В.* Некоторые аспекты организации коммуникативно ориентированного обучения / И. В. Одинцова // Русский язык за рубежом. 2004. № 3.
2. *Бончани, Д.* Русский язык в итальянских школах. Канун образовательной реформы / Д. Бончани // Русский язык за рубежом. 2004. № 4.
3. *Костомаров, В. П.* Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам / В. П. Костомаров, О. Д. Митрофанова. М., 1978.
4. *Китайгородская, Г. А.* Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам МГУ / Г. А. Китайгородская. 1986.
5. *Пассов, Е. И.* Основы методики обучения иностранным языкам / Е. И. Пассов. М. : Русский язык, 1977.

Людчик Н. Н., старший преподаватель
Шарапа А. А., старший преподаватель
Роль видео в формировании профессионально-коммуникативной
компетенции у студентов-медиков

Основной целью работы преподавателя русского языка как иностранного в медицинском вузе является формирование и развитие у студентов-иностранцев навыков и умений во всех видах речевой деятельности, формирование их коммуникативной, языковой и речевой компетенции с целью достижения их речевой компетенции в профессиональной сфере — сфере медицины.

Коммуникативная компетенция не может быть сформирована без формирования языковой компетенции, которая обычно определяется как способность понимать нормативно оформленную речь в её устной и письменной разновидности и воспроизводить (производить) грамматически правильные языковые формы и структуры.

Под термином **коммуникативная компетенция** понимается способность учащихся решать средствами иностранного языка актуальные для них задачи общения в бытовой, учебной и культурной жизни, т. е. умение учащихся пользоваться языком для выражения намерений, мыслей, чувств в соответствии с той ролью в общении, в которой выступает студент-иностранец как коммуникант или реципиент.

Как показывает практика, реализация коммуникативных задач оказывается непростой проблемой как для преподавателей, так и для авторов учебников и учебных пособий. Именно здесь и приходят на помощь видеоматериалы.

Тематическая универсальность и энциклопедичность, присущие кино и телевидению, а следовательно, и видеозаписям, созданным на их основе, дают возможность преподавателю отбирать такую информацию и в таком объеме, которые необходимы для формирования коммуникативной и страноведческой компетенции учащихся. Благодаря своей динамичности видеозаписи позволяют представлять речевую деятельность в ситуациях адекватно действительности, приближать учебный процесс к условиям реальной коммуникации.

При системном и целенаправленном использовании видеозаписей увеличивается объем прорабатываемого материала, углубляются лексико-грамматические знания и навыки, активизируется мыслительная деятельность, повышается интерес к изучению языка, уменьшается утомляемость учащихся. Визуально контекстуализуются такие трудные для объяснения явления, как человеческие эмоции, настроение, тон речи и т. п., связанные с поведением и взаимоотношениями участников диалога.

Видеоматериалы являются эффективным средством овладения речевой деятельностью на русском языке. Классификация видеоматериалов может быть проведена на основании ряда признаков, включающих в себя содержание пособия, характер наглядного образа, канал поступления и язык передачи информации, формы работы с пособием.

Видеозапись позволяет вводить печатный текст, список слов, кадры с диктором, эпизоды разных фильмов, объединённых тематически. Благодаря этой особенности видеозаписи может быть осуществлен учёт индивидуальных особенностей учащихся, темпов усвоения, уровня языковой подготовки. Стоп-кадры, возвраты, повторы, замедленную или ускоренную демонстрацию, показ фрагментов и др. целесообразно использовать также на занятиях по научному стилю речи. Кроме того, преимущество видеозаписи состоит в возможности программирования материала в рамках учебного процесса. Наиболее эффективным способом использования видеоматериалов является их комплексное применение с различными видами и средствами наглядности, что составляет основу современного мультимедийного образа.

Визуальная динамичность видео позволяет представить «живой язык» в действии, на фоне коммуникативного контекста, где и участники ситуации, и язык легко доступны восприятию обучаемого. Обучаемые не только слышат диалог, но и видят его участников в обстоятельствах, в которых происходит коммуникация. Профессиональное общение в медицинском вузе предполагает умение вести диалог-расспрос, участвовать в обсуждении истории болезни пациента, в дискуссиях на конференциях, оформлять медицинскую документацию, вступать в коммуникацию с врачами, средним медицинским персоналом, родственниками больного и т. д. Успех во всех видах профессионального общения в значительной степени определяет успешность всей профессиональной деятельности врача.

В процессе работы с видеоматериалами студенты-медики наблюдают за диалогом врача и больного, ещё раз прослушивают и повторяют изученную терминологическую лексику, грамматические формы повелительного наклонения и др. Более наглядными представляются такие понятия, как поверхностное дыхание, хрипы-храпы, узкая грудная клетка, заячья губа, коробочный звук при перкуссии и т. п. Это способствует развитию умений и навыков в аудировании и говорении, с последующим выходом в письменную речь, формированию профессиональной компетенции будущих врачей.

Особый интерес для студентов представляют видеоматериалы, тематически связанные с их будущей специализацией. Иностранные студенты-медики должны овладеть большим запасом общенаучной и терминологической лексики, уметь использовать её как в устной форме (диалогической и монологической речи), так и в письменной.

В настоящее время на кафедре белорусского и русского языков БГМУ используется несколько источников видеоматериалов для обучения языку специальности иностранных студентов-медиков: видеозапись телевизионных передач (цикл передач БТ «Сегодня с вами...» о челюстно-лицевом хирурге профессоре О. П. Чудакове, о главном кардиохирурге Республики Беларусь Ю. П. Островском, учёном-микробиологе Л. П. Титове, об онкогинекологе Е. Е. Вишневской, о маммологе Л. А. Путырском, об офтальмологе Т. А. Бирич и др.), видеоплёнки и компакт-диски, мультимедийные учебные материалы, разработанные самим преподавателем («Республиканские научно-практические центры (РНПЦ) Республики Беларусь», «Офтальмолог С. Н. Фёдоров», «Травматолог Г. А. Илизаров», «Выдающийся кардиохирург современности — Майкл Дебейки», «Детский онкогематологический центр «Лесное», «Основоположник военно-полевой хирургии Н. И. Пирогов», «Выдающийся хирург и писатель Ф. И. Углов» и др.).

Учебные видеоматериалы могут быть связаны с такими темами, как «Сердечно-сосудистая система», «Дыхательная система», «Методика обследования стоматологического больного», «Учёные-медики», «Бронхиальная астма», «Центр пересадки почки», «Обследование полости рта» и др. Они дают возможность организовать в рамках занятия беседу, комментарий или дискуссию.

При обучении студентов-медиков русскому языку как иностранному представляется целесообразным использование и художественных фильмов, тематически связанных с будущей профессией студентов («Путь к сердцу», «Коллеги», «Записки врача», «Палата № 6», «Цветы запоздалые», «Смерть Ивана Ильича», «Попрыгунья», «Операция на сердце», «Четыре креста на солнце», «Скорая помощь», «Открытая книга» и др.). С помощью этих фильмов формируются прочные страноведческие знания, углубляются и расширяются знания студентов в области медицины, полученные из других источников информации, повышается их интерес к стране изучаемого языка, что в итоге также способствует формированию профессионально-коммуникативной компетенции учащихся.

Показ любого видеофильма должен органически входить в учебную программу и быть мотивирован. Преподаватель готовит группу к показу, давая соответствующие, предваряющие просмотр видеофильма задания и упражнения, и завершает работу над видеофильмом обсуждением, анализом увиденного.

Для развития способности воспринимать беглую иноязычную речь преподаватель должен подготовить студентов к будущему просмотру, снять языковые трудности, обеспечить обучаемых раздаточным материалом с разработанной системой соответствующих преддемонстрационных, демонстрационных и последемонстрационных упражнений. Такие упражнения могут включать вопросы с предоставлением нескольких вариантов

ответов, заполнение информационных пропусков, подстановочные таблицы, ранжирование и др.

Перед просмотром видеозаписей целесообразно поработать с текстовым приложением к видео (видеопособие), которое включает:

1) предпросмотровые упражнения, облегчающие восприятие языкового материала, требующие активной языковой работы с лексикой, грамматикой, рисунками, фотографиями и др.;

2) целевой просмотр или упражнения, выполняемые во время просмотра, которые рассчитаны на развитие речевой компетенции;

3) упражнения, выполняемые после просмотра, рассчитаны на создание в учебной обстановке естественных ситуаций общения, составление самостоятельного монологического высказывания, диалога на профессиональную тему и др.

На занятиях широко используются как учебные, так и аутентичные (оригинальные) фильмы, предназначенные для носителей языка. Аутентичный материал вводит студентов в естественные речевые ситуации, стимулирует языковое общение. Широкое использование аутентичного видеоматериала на уроках РКИ даёт возможность моделировать речевое общение, способствует свободному включению студентов в процесс коммуникации, позволяет творчески использовать речевой опыт учащихся. Кроме того, использование аутентичных материалов создаёт основу долгосрочной мотивации в обучении иностранному языку, так как обучаемый видит прикладной характер полученных знаний.

Наиболее эффективным средством представления видеоматериалов на современном этапе стал мультимедийный компьютер, во-первых, потому что это «всё — в одном», во-вторых — обучение в данном случае особенно эффективно за счёт ввода единой образовательной программы, отражающей последовательную логику обучения. Такие возможности компьютера, как интерактивность, возможность организации управляемой и подконтрольной самостоятельной работы учащегося во внеаудиторное время, наличие обратной связи, в определённой степени имитирующей общение на естественном языке и т. д., позволяют максимально эффективно использовать в учебных целях полифункциональность компьютера.

Таким образом, можно сказать, что все виды видеоматериалов дают возможность организовать системное и комплексное обучение, преодолевающее монотонность, однообразность аудиторной работы. Их использование позволяет формировать разнообразные навыки и умения, максимально учитывая при этом и такие индивидуальные психофизиологические особенности обучаемых, как память, слух, темперамент, способность к логическому мышлению и т. д. При этом роль преподавателя не только не принижается, а наоборот, приобретает высокий статус организатора новой модели обучения.

**Величко Ю. Е., преподаватель
Средства наглядности в преподавании
русского языка как иностранного**

Процесс обучения, безусловно, является особым видом человеческой деятельности, специфической социально-педагогической системой, где каждый элемент находится в тех или иных отношениях, направленных, в конечном счете, на определенный результат — получение необходимых знаний, умений и навыков. А любая система основывается на общих положениях, которые называются принципами. Дидактические принципы являются определяющими при отборе содержания образования, методов и форм обучения. Умение излагать свой предмет, педагогическое мастерство преподавателя основано на умении строить процесс обучения в соответствии с закономерностями этого процесса и основными дидактическими принципами. Одним из таких принципов является принцип наглядности.

В современной дидактике понятие «наглядность» относится к различным видам восприятия: зрительному, слуховому, осязательному. Многие педагоги, искусствоведы, дизайнеры считают, что у детей в ходе воспитания должна формироваться визуальная установка, особое отношение к видимому как к «тексту», обладающему рядом значений. Помимо своей обычной роли, современная предметная среда, визуальные произведения (дизайн, графика, искусство) выступают как языковые сообщения, адресованные человеку, и он должен уметь прочесть и понять их.

За последние годы бурное развитие техники привело к существенным изменениям в разных отраслях жизни. На базе широкого применения технических средств начали возникать новые виды наглядности, такие как: телевидение, видеофильмы и компьютерные курсы. Особое место в системе обучения занимают технические средства, являющиеся отражением новых информационных технологий: компьютеры, интерактивные и мультимедийные средства, обеспечивающие оптимальные возможности для работы с видеограммой в условиях аудиторной и самостоятельной (дистантной, с помощью Интернета) работы по овладению языком.

Разные виды визуальной наглядности могут выступать как стимул и зрительно-смысловая опора для создания студентами речевых произведений. Репродукции картин, фотографии, схемы, таблицы способствуют развитию разных видов речевой деятельности, совершенствованию коммуникативных умений, интегрированию речи и искусства, формированию культуроведческой компетенции обучаемых, что особенно ценно в преподавании русского языка как иностранного на начальном этапе. Не стоит забывать и основную функцию наглядности в аудитории, где студенты только начали изучать язык, — оптимизацию учебного процесса. Простые на первый взгляд картинки могут послужить прекрасным подспорьем для

возникновения у учащихся прямых ассоциаций даже без использования языка-посредника или словаря. Новое слово или понятие будет напрямую закреплено в памяти в виде готового образа, что также позволит сэкономить время, так как при этом расширяется объем вводимого учебного материала и прочность его усвоения из-за максимального приближения учебного процесса к условиям реального общения и создания благоприятных условий для управления процессом обучения с использованием средств наглядности. В результате повышается мотивация обучения и создаются благоприятные возможности не только для овладения языком, но и формирования языковой личности в рамках усваиваемой русской речевой культуры. Из целого ряда психологических исследований известно, что всякое человеческое действие причинно обусловлено и мотивировано необходимостью удовлетворения вызвавших его потребностей. Мотив — это то, что стимулирует, побуждает совершить то или иное действие. Так, например, изучение иностранного языка может определяться мотивами познавательного (желанием овладеть новым языком, знакомиться с культурой данного народа и т. д.) либо практического плана — для получения будущей профессии (например, врача).

А уж задача преподавателя — найти достойное воплощение в наглядности используемых слов и выражений. Но не нужно думать, что ценность наглядности в учебном процессе будет исчерпана простым пояснением понятий, поскольку задания по картине, фотографии, схеме стимулируют речевую активность говорящего, поддерживают и направляют его речевую деятельность. Уроки с использованием визуальной наглядности заинтересовывают учащихся, повышают их творческую активность. Рассмотрение картины, фотографии, таблицы, схемы приводит в действие мыслительные процессы, способствуя развитию у учащихся наблюдательности, внимательному отношению к языковым явлениям. Материальные средства наглядности способны внести разнообразие в более-менее рутинный ход занятия, привлечь внимание учащегося, побудить его к активности.

Применение средств визуальной наглядности помогает также продуцировать письменную речь, обеспечивая ее логичность, полноту, организуя высказывание таким образом, что учащийся будет сам стремиться узнать новые слова и выражения для того, чтобы отобразить возникшие при взгляде на картинку ассоциации. Например, можно попросить написать рассказ либо просто описать комнату, изображенную на картинке. Для этого необходимо просто подобрать яркий и интересный интерьер.

В настоящее время общепризнанным считается мнение, согласно которому систематическое и целенаправленное использование наглядности, отвечающее целям, задачам и условиям обучения, способствует значительному повышению эффективности учебно-воспитательного процесса. С применением наглядности преподаватели связывают возможность

интенсификации процесса обучения и в какой-то мере разгрузки от значительного напряжения, ведь однообразие на занятиях вредит не только студентам, но и преподавателям, т. к. удовольствие от процесса обучения должно быть обоюдным, затрагивать и обучаемого, и обучающего.

Циманович Л. С., преподаватель

Интернет-ресурсы, способствующие изучению иностранных языков

В современном мире глобальная сеть стала неотъемлемой частью жизни людей во многих странах мира на всех континентах. По результатам последних опросов, социологи установили, что число пользователей Интернета на сегодняшний день составляет около 1,5 млрд человек, следует также отметить, что данная цифра постоянно растет.

Ресурсы глобальной сети весьма разнообразны. С развитием информационных технологий, посредством Интернета стал возможен обмен файлами большого объема: текстовыми документами в формате pdf, видео- и звуковыми файлами, т. е. материалами, неотъемлемыми при изучении иностранных языков. Данные материалы, в свою очередь, базируются на принципах наглядности, доступности, прочности и др.

Интернет-ресурсы, доступные для изучения иностранных языков, можно разделить на следующие группы: ресурсы, направленные на получение реципиентами знаний и формирование первичных умений, и ресурсы, направленные на формирование речевых навыков. Первая группа включает: привычные всем материалы для самостоятельного овладения иностранным языком: учебники и самоучители в формате pdf, программы, сопровождаемые мультимедиа (графическими изображениями, звуковыми файлами и т. д.), словари и разговорники, переведенные в электронный формат.

Некоторые из данных ресурсов сопровождаются аудио-файлами, которые представляют собой озвученные тексты. Что касается формата ресурсов, то они могут быть представлены в виде архивных файлов, доступных для скачивания, или в формате html, доступных только в режиме on-line.

Вторая группа ресурсов направлена на формирование речевых умений и навыков, что, в свою очередь, предполагает использование знаний в определенных ситуациях. Создание подобных ситуаций представляет собой коммуникативный акт, посредством которого реализуются различные функции языка (коммуникативная, познавательная, мыслительная, номинативная, регулятивная и фатическая). Иными словами, вторая группа Интернет-ресурсов дает возможность языковой практики в процессе диа-

лога как с изучающими иностранный язык (разного уровня подготовки), так и с носителями языка.

Подобное общение можно реализовать прежде всего посредством так называемых тематических социальных сетей, цель которых заключается в коммуникации на иностранных языках. Самыми известными такими ресурсами являются SharedTalk и Livemocha.

Портал SharedTalk предлагает возможность общения в режиме реального времени в форме чата, в том числе голосового. После регистрации пользователь вносит свое имя в базу участников чата. В списке участников, готовых вступить в общение дается информация о стране пользователя и его возрасте, а также о выбранном им имени. Чтобы начать беседу, необходимо избранному собеседнику отправить запрос.

Портал Livemocha представляет собой более сложную образовательную систему, где наряду с общением осуществляется изучение иностранных языков. Для того чтобы стать участником образовательного процесса, необходимо пройти процесс несложной регистрации на сайте, в результате которого пользователю присваивается избранное им имя и пароль для входа в систему. В ходе регистрации пользователь также заполняет анкету, где указывает существующий уровень владения иностранными языками (что, в свою очередь позволяет ему участвовать в обучении других пользователей), выбирает курс того языка, которым он желает овладеть, а также выбирает друзей для общения. Уровень своих знаний участники портала оценивают по следующей шкале: начальный, средний, продвинутый, свободно владеющий языком, родной язык. По принципу работы всех социальных сетей, пользователь может выбрать себе друзей из числа других участников (друзья чаще всего выбираются исходя из языковой симпатии, так как они могут участвовать в образовательном процессе, помогать в проверке упражнений, выставлять баллы, оставлять комментарии).

Программа обучения на сайте включает в себя следующие разделы: «Изучайте», «Повторить», «Написать» и «Говорить», а также «Дополнительные упражнения».

На этапе «Изучайте» пользователю предлагается несколько тем уроков. Они представлены в виде «всплывающих» текстов с использованием графических изображений и их озвучением. Данные уроки можно просматривать неограниченное количество раз. После овладения материалом урока предлагается перейти к следующему этапу «Повторить».

На данном этапе представлено несколько упражнений в виде тестовых заданий, где к тексту или к звучащей речи нужно подобрать изображение из ряда предлагаемых, или же из ряда слов выбрать нужные для составления предложения, описывающего всплывающую картинку, а также выбрать правильный перевод текста (написанного или произносимого) с родного языка на изучаемый или наоборот.

В качестве закрепления материала учащемуся в разделе «Написать» предлагается творческое задание: написать, используя материал урока, несколько предложений или небольшой текст на заданную тему. Проверить правильность данных упражнений пользователь может, попросив своих друзей, которые знают изучаемый язык очень хорошо или же являются его носителями.

И, наконец, в разделе «Говорить» учащемуся предлагается текст на иностранном языке, который ему нужно прочитать, запечатлев чтение на звуковой электронный носитель (с помощью микрофона) и отправить данный файл друзьям-учителям на проверку.

В разделе «Дополнительные упражнения» к вниманию учащихся предлагается комплекс упражнений, аналогичных приведенных в разделе «Повторить».

Также пользователю предлагается создать свой набор тематических «флэшкарт», которыми смогут воспользоваться и другие участники, записавшиеся на данный курс (например, тематические карточки «Цвета»). Карточки приводятся по принципу теста, где к слову на иностранном языке предлагаются несколько вариантов перевода на родной, из которых только один правильный.

Практика общения может реализовываться посредством чата, который включен в ресурсы сайта. Недостаток данного чата заключается в том, что в нём нет возможности для голосового общения. Однако это легко исправить, обменявшись адресами и перейдя к общению посредством программы Skype или MSN-messenger.

Делая обзор доступных в электронном виде ресурсов, способствующих овладению иностранными языками, нельзя не упомянуть корпусы национальных языков. Языковой корпус представляет собой информационно-справочную систему, основанную на собрании текстов на некотором языке в электронной форме. Национальный корпус отражает язык на определенном этапе (или этапах) его существования и во всём многообразии жанров, стилей, территориальных и социальных вариантов. Однако это не просто собрание «интересных» или «полезных» текстов, а собрание текстов, интересных или полезных для изучения языка (в качестве родного или иностранного).

Национальный корпус языка является фундаментальным исследованием по систематизации языка, создается он лингвистами и представляет собой собрание текстов, интересных или полезных для изучения языка. Для удобства пользования данным ресурсом существует система поиска, в которой можно задать определенные критерии отбора (грамматические и лексические).

Цель создания языкового фонда разнообразна: это и описание языковых процессов в разные эпохи развития словесности, исследование дина-

мики развития языка, а также систематизация лексического фонда. С точки зрения заявленной нами в названии статьи темы, языковой корпус интересен тем, что он также способствует изучению иностранных языков таким образом, что с помощью его учащийся может без особого труда быстро и эффективно уточнить особенности употребления незнакомого слова или грамматической формы у авторитетных авторов. Разумеется, обратиться и воспользоваться корпусом сможет пользователь, достигший в обучении более продвинутого уровня.

Таким образом, на сегодняшний день имеющиеся Интернет-ресурсы представляют собой значительный фонд материалов, которые можно использовать как для самостоятельного изучения языка, так и группового обучения, осуществляемого преподавателем. В случае индивидуального использования некоторые Интернет-ресурсы дают возможность не только доступа к дополнительным материалам, но и поиска друзей и общения. Ссылки на некоторые ресурсы можно рекомендовать иностранным учащимся для более быстрого овладения русским языком. Это будет полезно не только в лингвистическом, но также и в психологическом плане, потому что многие студенты, приехавшие из-за границы, часто испытывают душевный дискомфорт по причине отсутствия друзей и нехватки общения.

В приложении дается список адресов Интернет-порталов, где можно найти полезные материалы для изучения русского языка как иностранного.

Приложение

On-line словари

1. Google Переводчик: <http://translate.google.com.by/#>
2. Яндекс. Словари: <http://slovari.yandex.ru/>

Словари, разговорники и учебники для скачивания

1. Авторские словари: <http://www.lingvoda.ru/dictionaries/>
2. Русско-арабский. Арабско-русский словарь. М.: Астрель; Транзиткнига, 2005. 224 с. <http://www.alleng.ru/d/forl/forl015.htm>
3. Краткий туркменско-русский словарь: <http://lang.moy.su/news/2009-01-13-472>
4. Русско-арабский разговорник. Янин Е. В. <http://www.alleng.ru/d/forl/forl014.htm>
5. Русско-китайский разговорник. Дикарев А. Д., Сюецзюнь Ли, Мартынова М. А.: <http://www.alleng.ru/d/forl/forl002.htm>
6. Русско-турецкий разговорник. Оляна Юстиндаг: <http://www.alleng.ru/d/forl/forl010.htm>
7. Russian Grammar Author: Francisco Jose, SEELRC <http://lang.moy.su/news/2009-01-09-343>
8. Учебный комплекс «Русский без границ» (для детей из русскоговорящих семей, живущих за границей): <http://www.ruskiymir.ru/ruskiymir/ru/education/news/news0010.html>

9. Самоучитель русского языка «Золотой русский» (для говорящих на английском, китайском, немецком языках):

<http://www.ruskiymir.ru/ruskiymir/ru/education/news/news0004.html>

Обучающие порталы и программы On-line:

1. Портал для изучения русского языка (для носителей арабского языка):

<http://russian.jeeran.com/index.html>

2. Портал на арабском языке по изучению русского языка: <http://ru4arab.ru/>

3. Время говорить по-русски: http://www.speak-russian.info/time_new/eng/

4. Учебный курс «Русский без акцента!» с русским, английским, немецким, испанским и китайским интерфейсами:

<http://www.ruskiymir.ru/ruskiymir/ru/education/news/news0002.html>

5. «Русский для всех. 1000 заданий». Многоязычная программа для изучения русского языка:

<http://www.ruskiymir.ru/ruskiymir/ru/education/news/news0005.html>

6. Образовательная программа «Тренажёр словарного запаса»:

<http://www.ruskiymir.ru/ruskiymir/ru/education/news/news0009.html>

7. «Звуковая энциклопедия русской культуры»:

<http://www.ruskiymir.ru/ruskiymir/ru/education/news/news0011.html>

8. Learn Russian online: <http://www.ruslandjournal.de/en/russian/>

9. Learn Russian Language Skills:

<http://www.transparent.com/languagepages/russian/russian.htm>

10. Funky Russian: <http://www.funky russian.com/>

Социальные сети

1. <http://www.livemocha.com>

2. <http://www.sharedtalk.com/>

Утилиты

1. Утилита правки проблем с кодировкой русских букв в программах:

<http://lang.moy.su/news/2009-02-25-1125>

Корпусы национальных языков

1. Национальный корпус русского языка:

<http://www.ruscorpora.ru/index.html>

2. Британский национальный корпус (BNC):

<http://sara.natcorp.ox.ac.uk/lookup.html>

3. Чешский национальный корпус: <http://ucnk.ff.cuni.cz/>

4. Интернациональный портал корпусов (английский, китайский, арабский, французский, немецкий, греческий, итальянский, японский, польский, португальский, русский, испанский):

<http://corpus.leeds.ac.uk/internet.html>

Бреус Е. И., преподаватель
Невербальное общение и преподавание
русского языка как иностранного

В каждой стране люди общаются по-разному: в соответствии со своими обычаями, традициями, менталитетом. В процессе общения важная роль принадлежит культуре общения, к которой относится не только форма речи, но и её невербальная составляющая (телодвижения, мимика, жесты и т. п.). Иностранному студенту, впервые оказавшемуся в новой социокультурной среде, ещё не зная языка, может инстинктивно (на уровне жестов и мимики) воспринимать определенную информацию.

Необходимо помнить, что слова, не подтвержденные жестами, лишаются главного — своей искренности. Значит, им нелегко будет найти отклик в душе человека, к которому обращена речь. Нередко мимика или жест воздействуют на адресата сильнее всяких слов — побуждают к действию или, наоборот, к релаксации. Жест сообщает то, что находится между строк и делает общение более полным и ярким.

Одним из важнейших качеств педагога является его умение организовать взаимодействие с учащимися не только вербально, но и невербальными средствами. Конечно, преподавателю русского языка как иностранного необходимо учитывать, что существуют национальные различия в использовании жестов. Но, тем не менее, не зная языка другой страны, он может объясниться с иностранными студентами именно с помощью жестов. Значит, существуют какие-то общие правила их применения и расшифровки.

Каждому, например, понятно, что поднятая рука означает призыв к вниманию, хлопанье в ладоши — одобрение, кивок головой у носителей русского языка — согласие, угрожающее потрясание кулаком — гнев, пожимание плечами — отсутствие интереса, пассивность, зевок — скуку, движение рукой ладонью к себе — просьбу подойти и т. д.

Иностранные студенты, впервые оказавшиеся в новой социальной среде испытывают чувство тревоги, беспокойства, связанные с рядом психологических причин, о которых они не всегда могут рассказать преподавателю, из-за недостаточного владения лексикой. Красноречивее слов будут их жесты. Жесты студента могут сообщить преподавателю немало интересного, подсказать, как себя вести с ним. Нужно только уметь замечать посылаемые сигналы.

Внимательный преподаватель по жестикуляции студентов может определить их эмоциональное состояние. Каждая эмоция по-особому влияет на телодвижения, замедляя или ускоряя их. Например, радость, приподнятое настроение делают движения быстрыми, экспансивными, ритмичными, выразительными. При депрессии, наоборот, движения человека становятся медленными, нерешительными, невыразительными, спина сутулится. Тре-

вога человека характеризуется быстрыми сокращениями и расслаблениями различных групп его мышц, его движения меняются через короткие промежутки времени: сцепление — расцепление рук, сжатие — разжатие кулаков, постукивание ногой, почесывание лица, теребление волос, бровей, стремление спрятать лицо, бесцельная суета. Приступ гнева проявляется в задержке дыхания и смыкания губ — это первый признак приготовления человека к борьбе. Другой признак — отклонение головы или всего туловища назад (стремление как бы отдалиться от ненавистного предмета; прежде чем броситься в атаку). Различными способами могут также выражаться недовольство, досада или отвращение.

Наличие подобных жестов и телодвижений у студента свидетельствует о возникновении перед ним психологических барьеров. Преподавателю русского языка как иностранного необходимо выработать свою определённую стратегию и тактику, которая поможет снять психологические трудности. Ему необходимо, учитывая национальные особенности студентов разных стран, создать условия, при которых они будут чувствовать себя психологически комфортно в инокультурном окружении.

Общение — это сложный вид человеческих отношений. Знание преподавателем глубинного содержания общения (в том числе и невербального) — непременное условие его эффективной педагогической деятельности. В отсутствие невербальных средств общения процесс коммуникации оказывается неполноценным. Используя невербальные средства общения, преподаватель повышает эффективность учебного процесса, создаёт положительный тонус общения, устанавливает и сохраняет контакт, влияет на речевую активность учащихся, способствует запоминанию учебного материала.

Стойка Г. Л., преподаватель
Некоторые аспекты обучения русскому языку
иностранцев на начальном этапе

Язык — это, прежде всего, средство общения и взаимодействия, словесная действительность, организация нашей жизни во всех её сферах. В настоящее время русский язык считается одним из мировых языков. Всё больше иностранцев изучают русский язык, что связано не только со всеобщим интересом к шедеврам русской культуры и литературы, но и улучшением экономического и международного положения России в мире.

Любой иностранец, приехавший в Россию учиться, работать или просто путешествовать должен преодолевать языковой барьер. Даже в мегаполисах почти отсутствуют указатели и вывески на иностранных языках, и, заблудившись на наших улицах, не всегда встретишь человека, знающего

го какой-либо иностранный язык. Поэтому овладеть разговорным русским языком для иностранца просто необходимость.

Для изучающего русский язык целесообразнее бывает сначала понять «что сказать», а потом уже «как сказать». Делая первые шаги в русской грамматике, очень важно сразу увидеть, для чего нужны все эти падежи, времена глаголов и глагольные виды, одним словом, все эти многочисленные грамматические формы. Какие они содержат значения, и когда мы можем употребить их в нашей речи.

Изучение современного русского языка в сравнении с каким-либо другим языком имеет свою специфику. Для русского языка и, например, английского не характерна генетическая общность грамматической структуры, лексического состава и фонетического строя, что создаёт некоторые трудности в разграничении и усвоении фонетических, орфоэпических и грамматических различий интерферентных явлений, связанных со взаимодействием систем языков.

Для изучения русского языка иностранцами, не годятся учебники для русской школы, поскольку её ученики уже владеют русским языком в его устной форме как родным. Задача русской школы — научить владеющего устной разновидностью языка ребёнка читать и писать, пользуясь правилами грамматики. Обучение этим правилам иностранца, который не понимает ни смысла слов, ни зачем нужны эти нудные правила и, к тому же не владеет грамматическим строем языка заканчивается, в лучшем случае, вы зубриванием не применяемых в дальнейшем правил, а в худшем — отказом от занятий и стойкой неприязнью к языку. Поскольку обучение — это двусторонний процесс, в котором участвуют преподаватель и учащийся, задача преподавателей русского языка как иностранного состоит в том, чтобы, учитывая сложившуюся ситуацию, сделать изучение русского языка в максимальной степени эффективным, используя современные методы.

В соответствии с методикой преподавания русского языка как иностранного, учащиеся не заучивают правила, а усваивают грамматику в процессе выполнения заданий, на легко запоминающихся моделях — носителях грамматического строя языка. Эти модели повторяются, постепенно наполняясь новым грамматическим и лексическим материалом.

Очень важно с первых уроков включить учащихся в говорение. Учащиеся учат новые слова и сразу используют их в составе предложения, построенного по определённой модели с постепенным усложнением. Знания из области морфологии также усваиваются на синтаксической основе.

На этапе довузовской подготовки усвоению учащимися подлежат две группы лексики: общеупотребительная лексика, а также специальная и терминологическая лексика, связанная с будущей профессией учащихся. Включаемая в учебный процесс лексика отбирается по частотному словарю.

При введении новой лексики на начальном этапе важная роль отводится использованию средств наглядности, которые позволяют избежать длительного объяснения лексического значения и активизируют учебный процесс.

Важным средством при работе над грамматическими образцами являются грамматические таблицы, в которых обобщаются сведения об основных морфологических категориях (значения падежей, спряжение глаголов, глаголы движения и т. д.).

Иллюстрации, таблицы и схемы способствуют объединению материала в логическое целое, помогают сопоставлять различные языковые явления с другими, помогают более глубокому и осознанному усвоению языка.

Функции преподавателя не только обучающая и контролирующая, но и не менее важные организующая, мотивирующая, стимулирующая и корректирующая.

Соломахо Н. А., старший преподаватель
Нужен ли русский язык
новым независимым странам

В бывших республиках Советского Союза (нынешних постсоветских странах) была единая социокультурная среда, которая обслуживалась двумя языками: родным и русским, в результате чего сформировалось явление массового билингвизма. Несколько поколений советских людей, включая тех, для кого русский язык не был родным, в разной степени владели им, языком Пушкина, Чехова, Лермонтова, Толстого.

В советское время была осуществлена колоссальная работа по переводу на русский язык шедевров мировой литературы (знаменитый проект БВЛ). Это была работа нескольких поколений переводческих школ, в результате которой был накоплен огромный объем информации на русском языке. Поэтому русский язык в Советском Союзе выполнял две функции: был и средством межнационального общения, и инструментом доступа к достижениям мировой культуры и науки.

После распада СССР и социалистической системы произошло значительное сужение сферы использования русского языка, уменьшилось количество людей, его изучающих. Становление независимых государств на постсоветском пространстве в девяностые годы почти зеркально отражало общие для этих стран социально-лингвистические процессы: русскоязычное население покидало территорию постсоветских республик, сужалась сфера функционирования русского языка, снижался уровень обучения русскому языку, временная не востребованность в общественной жизни рус-

ского языка вымывала квалифицированные научно-педагогические кадры из системы образования новых независимых государств. В некоторых из них указанные процессы доходили до дерусификации общественных отношений этих стран.

Положение русского языка в странах СНГ сегодня в значительной степени отличается от его состояния в 90-е годы прошлого века. Так, например, в Азербайджане, Армении, Грузии, Казахстане, Литве, Туркмении, Узбекистане его статус до сих пор не определён. В Молдове и Таджикистане русскому языку присвоен статус языка межнационального общения, а на Украине русский язык имеет двойной статус: языка межнационального общения и языка национального меньшинства. В Киргизии русский язык признан официальным языком, а в Латвии и Эстонии русский язык функционирует как иностранный. Только в нашей стране русский язык наравне с белорусским является государственным.

У нас русский язык доминирует в различных сферах жизни общества, в том числе и в сфере образования. Среди населения отсутствует социальная база для ослабления позиций русского языка в белорусском обществе.

Изменения, произошедшие в мире в 90-е годы XX века, оказали огромное влияние не только на общественную жизнь, но и на сам язык. Это не могло не отразиться на целях и задачах обучения русскому языку и привело к смещению ориентиров в методике его преподавания. В новой языковой ситуации преподавание русского языка чаще всего рассматривается не как обучение общеобразовательной дисциплине, а как средству межличностного общения. Мотивы изучения русского языка изменились, приобретя прагматическую окраску.

Сейчас русский язык на постсоветском пространстве востребован:

- а) как средство общения с русскоязычными согражданами (коммуникационная потребность);
- б) как средство внешней коммуникации (для общения с друзьями и родственниками за пределами страны проживания и для международного общения);
- в) как полезное знание — язык используется для практических нужд;
- г) как средство передачи профессиональных знаний и культурных ценностей.

В этой связи в новых независимых государствах наблюдается повышение интереса к изучению языка в профессиональных целях. Русский язык в них преподаётся как учебная дисциплина в технических и коммерческих учебных заведениях, но в меньшей степени — на филологических факультетах университетов.

В Казахстане, Беларуси, Латвии и на Украине доля населения, свободно владеющего русским языком, довольно высока, поэтому спрос на его преподавание в этих странах низок. В Казахстане и Беларуси русский

язык используется для внутригосударственного общения. В четырёх странах — в Грузии, Азербайджане, Литве, Эстонии — использование русского языка минимизировано, в связи с чем минимизирован спрос на его преподавание. В Таджикистане, Молдове, Армении и Киргизии, наоборот, испытывают повышенную потребность в изучении русского языка или желание повысить уровень владения им.

Возвращается интерес к русскому языку в Узбекистане. На волне подъёма национального самосознания в стране ранее отмечалось негативное отношение к русскому языку. Но постепенно выяснилось, что знание только одного государственного языка ограничивает сферу общения не только за пределами страны, но и в самом Узбекистане. Кроме того, вся специальная литература до этого времени издавалась на русском языке. Сейчас интерес к русскому языку растёт не только в городе, но и в деревне: повсеместно открываются классы с изучением русского языка. В связи с этим возникла нехватка преподавателей, которые в совершенстве владеют методикой преподавания русского как неродного, а также учебников для национальных школ.

В сложившейся ситуации большую важность приобретает методика преподавания русского языка с опорой на родной. Проблема отсутствия толерантности в некоторых новых независимых государствах зачастую успешно решается при изучении русского языка и литературы по принципу диалога культур. Обучение по этому принципу предполагает не противопоставление, а сопоставление русской культуры и стоящего за ней русского языка с национальной культурой.

Повышенный спрос на русский язык в некоторых из этих стран обусловлен практическими нуждами и экономической потребностью: многие жители этих стран выезжают на работу за рубеж. В ближайшее время перспективы функционирования русского языка в них будут скорее всего определяться в меньшей степени историко-культурным общим наследием постсоветских стран, а в большей степени — экономическими факторами, профессиональной и трудовой коммуникацией, развитием совместного предпринимательства.

**Кузьмина Т. В., преподаватель
Родина Е. И., преподаватель
Обучение студентов-иностранцев в Беларуси:
достижения, проблемы, перспективы**

Обучение молодежи за пределами своих стран — давняя традиция. В Беларуси практика приглашения студентов-иностранцев для обучения существует с сороковых годов прошлого столетия.

В послевоенные годы в Белорусском государственном университете обучались студенты из Польши и Германии. В 1961 году в нашу страну прибыло несколько десятков студентов с Кубы. В 1988/89 учебном году в Беларуси обучалось 6840 студентов из 102 стран мира. Это был пик роста притока иностранных студентов в Беларусь. В министерстве образования действовал отдел по работе с иностранцами, а также Республиканский и Минский городской советы по делам иностранных учащихся. Большое внимание уделялось досугу зарубежных студентов: одни отдыхали в белорусских здравницах, другие — в спортивно-оздоровительном лагере БГУ на берегу озера Нарочь.

К концу 90-х годов в Беларуси обучалось уже 3000 человек из 61 страны.

Беларусь стремится укрепить свои позиции на мировом рынке образовательных услуг. Государство уделяет большое внимание поликультурному образованию, поскольку оно играет значительную роль не только в профессиональной подготовке, но и в формировании личности, в становлении молодежи. Издан ряд нормативно-правовых документов (Концепция развития высшего образования в Республике Беларусь (1998), Основные направления развития национальной системы образования (1999), Программа развития высшего образования в регионах Республики Беларусь (2001) и др.).

В результате совершенствования нормативно-правовой базы количество обучаемых студентов увеличивается. Приезжают молодые люди из ранее не известных в Беларуси стран. Так, с 2008–2009 учебного года в БГМУ учатся студенты из Кабо-Верде, с 2009–2010 учебного года — студенты из Австралии, Саудовской Аравии и Франции. В последнее время наибольшее количество студентов-иностранцев среди белорусских вузов обучается в Белорусском государственном и Витебском государственном медицинских университетах, БГУ и Белорусском национальном техническом университете.

Надо отметить и существующие на сегодняшний день проблемы. Специалисты Министерства образования обращают внимание на то, что в республике отсутствуют профессионалы по изучению рынка образовательных услуг, недостаточна реклама белорусского образования за рубежом, сокращено количество специалистов управленческого аппарата по проблемам иностранных учащихся, сотрудников деканатов по работе с иностранными студентами. Часто все проблемы по адаптации студентов-иностранцев ложатся только на плечи преподавателей русского языка.

Учитывая огромный опыт нашей страны в обучении иностранных учащихся (за годы обучения иностранных учащихся в Республике Беларусь к началу третьего тысячелетия было подготовлено более 20 000 специалистов, более 70 кандидатов наук, 3 доктора наук; более 3000 человек прошли стажировку и обучение в аспирантуре), перспективы развития этого вида деятельности и преподавания русского языка как иностранного представляются благоприятными. Приоритетной задачей является повышение качества образования и престижа белорусского диплома за рубежом. Беларусь имеет соглашения о взаимном признании дипломов с Россией, Украиной, Китаем. Ведется работа по присоединению Беларуси к Лиссабонской конвенции о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в Европейском регионе.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Законодательство Республики Беларусь о беженцах и другие нормативные правовые документы по вопросам миграции* / сост. Л. М. Серикова. Минск : Тесей, 2000.
2. *Калачев, И. И.* Молодежь и поликультурное образование в высшей школе Беларуси / И. И. Калачев. Минск : Тесей, 2003.
3. *Положение студентов в Республике Беларусь в 2001 году.* Национальный доклад. Минск, 2002.
4. *Шадурский, В. Г.* Культурные связи Беларуси со странами Центральной и Западной Европы (1945–1990 гг.) / В. Г. Шадурский. Минск : БГУ, 2000.

Язык и литература

Кожухова Н. Е., кандидат филологических наук, доцент Особенности онтогенеза вербальных ассоциативных структур (на примере семантической группы глаголов движения)

В онтогенезе ассоциативных структур русских глаголов движения наблюдается явление, периоды которого совпадают с критическими периодами возрастного развития ребенка. К таким явлениям относится скачкообразность развития некоторых составляющих ассоциативную структуру стимула, а именно определенных ветвей ассоциирования в синтагматическом, парадигматическом и тематическом сегментах ассоциативных полей (АП).

Л. С. Выготский выделяет критические состояния, охватывающие все психологические процессы, происходящие в развитии ребенка. «Эти периоды характеризуются с чисто внешней стороны чертами, обратными по отношению к тем, которыми мы описываем устойчивые или стабильные возрасты. В этих периодах на протяжении относительно короткого времени, исчисляемого несколькими месяцами, годом или, самое большое, двумя, сосредоточены резкие и капитальные сдвиги и смещения, изменения и переломы в личности ребенка» [1].

Вербальные реакции, фиксируемые у информантов, входят в определенную ветвь ассоциирования: группу слов-реакций, связанных со стимулом одним значением. Например, тематические ассоциации *страшно, радость, бояться*, полученные на стимул *бегать*, относятся к ветви со значением причины действия. Общее число зафиксированных в ветви реакций меняется от одного возрастного среза к другому. Изменения в индивидуальных ответах приводят к концентрации ассоциаций в нескольких ветвях или к рассредоточению их по многим группировкам ответов в ассоциативном поле.

Некоторые группы слов-реакций в тематическом, синтагматическом, парадигматическом сегментах, достигнув апогея в развитии на определенных возрастных срезах, резко уменьшают свой количественный состав и переходят в область периферии АП на других. Это явление связывается со скачкообразным развитием ветвей ассоциирования, под которым понимается такое резкое увеличение или уменьшение количественного наполнения ветви реакциями, когда количественные составы одной и той же группы ассоциаций смежных возрастных срезов не соприкасаются. В каж-

дом из выделяемых сегментов АП выявляются ветви ассоциирования, развивающиеся скачкообразно.

В структуру парадигматического сегмента входит 12 ветвей ассоциирования (реакции, повторяющие стимул; грамматические формы стимула, синонимические реакции, реакции со значением противопоставления, родовые ассоциации, видовые ассоциации, реакции со значением односторонности/разносторонности действия, реакции отрицания, конверсивы; реакции, семантически не связанные со стимулом). Скачкообразно изменяются грамматические формы стимулов и видовые ассоциации. Наивысший подъем грамматических ассоциаций совпадает с возрастом 8 лет, пик видовых ассоциаций приходится на 10 лет.

Скачкообразность развития ветвей ассоциирования связывается со сдвигами в семантическом представлении. В возрасте 7–8 лет предметом активного осознания является грамматический строй, формы письменной речи. В 10 лет происходит активное присвоение новых значений, их переработка и дальнейшая дифференциация, что сказывается на расширении спектра видовых ассоциаций.

Последующее развитие парадигматического сегмента за счет видовых отношений ограничивается у глаголов движения реакциями со значением передвижения и перемещения в пространстве, а также выбором родовых связей (для глаголов передвижения родовым можно считать глагол передвигаться, для глаголов перемещения — глагол перемещаться, для глаголов движения — двигаться). Появление ассоциаций, принадлежащих к одному и тому же грамматическому классу, приводит к развитию других сегментов АП (тематического, синтагматического), т. е. тенденция динамики парадигматического сегмента вкладывается в общую тенденцию развития новых уровней обобщения.

Особенность скачкообразного развития видовых ассоциаций и ассоциаций, отражающих грамматические формы стимулов, состоит в том, что, достигнув наивысшего подъема, данные группы реакций сужают количественный объем до уровня периферийного или исчезают совсем (табл. 1). Скачкообразность затрагивает те ветви ассоциирования, которые проходят этап длительного развития и становятся доминантами сегментов на определенных возрастных срезах. В парадигматическом сегменте в качестве доминант могут выступать грамматические и видовые ассоциации. Для других групп реакций характерна большая или меньшая амплитуда колебаний.

Тематический сегмент представлен 16 ветвями ассоциирования (субъекта действия, предметно-пространственных, причинно-следственных, синкретических, временных, оценочных отношений, отношений противопоставления, посредника, инструмента, способа, интенсивности, функциональности). Скачкообразно изменяется число ассоциаций, формирующих ветвь субъекта действия и ветвь пространственно-предметных отношений.

Пик развития тематического сегмента падает на 14 лет. В этом возрасте доминируют пространственно-предметные отношения.

Таблица 1

Изменение грамматических ассоциаций в онтогенезе

Возраст испытуемых	Число информантов, давших грамматические ассоциации на стимул <i>плавать</i>	Число информантов, давших видовые ассоциации на стимул <i>кататься</i>	Общее количество опрошенных информантов
3 года	1	2	200
4 года	5	2	200
5 лет	3	3	200
6 лет	8	3	200
7 лет	9	3	200
8 лет	30	1	200
10 лет	13	20	200
12 лет	0	2	200
14 лет	0	4	200
16 лет	0	3	200

Скачкообразность проявляется в двух случаях. Резкое изменение амплитуды колебаний числа ассоциаций, связанных со стимулом одним значением, наблюдается: а) в связи со сменой доминантных ветвей сегмента, б) внутри самой ветви ассоциирования. К первому типу скачкообразности относится и изменение в ветвях ассоциирования, связанное с резким сокращением числа ассоциаций в них и переходом ветви на периферию АП вплоть до исчезновения. Этот процесс происходит в группе грамматических реакций, видовых, реакций со значением субъекта действия, пространственно-предметной ориентации. Первый случай характеризует изменение семантических представлений на определенных возрастных срезах, второй — большую динамику развития самой ветви.

Смена преобладающих ветвей ассоциирования на разных возрастных срезах может связываться со скачкообразным изменением предыдущей и последующей доминант. Полевой характер значения обуславливает доминирующую семантическую информацию в АП ветви, количество реакций в которой больше, чем количественный состав каждой из остальных ветвей. Такое преобладание позволяет считать данную ветвь реакций ведущей, доминантой АП, а ассоциации в ней отражают основные семантические свойства стимула. При смене ветвей скачкообразное изменение предшествующей доминанты фиксирует предел, до которого преобладающая ветвь может развивать лексические связи и быть семантически продуктивной (отражать новые уровни обобщения).

В синтагматическом сегменте нам встретился 131 случай резкого сокращения количества вербальных реакций в указанных ветвях. 89 случаев характеризуют первый тип скачкообразности, 42 — второй. Структуру синтагматического сегмента составляют 17 групп вербальных ассоциаций

со значением места, маршрута, конечной точки передвижения, исходной точки передвижения, интенсивности, цели, способа, совместности, оценки, субъекта действия, количества, сравнения, времени, объекта, причины, функциональности. Парадигматический и тематический сегменты АП глаголов передвижения характеризуются наличием одних и тех же доминант. В синтагматическом сегменте количество доминирующих ветвей, подвергающихся скачкообразному развитию, достигает десяти: ассоциации со значением объекта, способа, цели, исходной точки передвижения, средства, маршрута, места, конечной точки передвижения, интенсивности, оценки. Наиболее интенсивная амплитуда колебаний наблюдается в трех ветвях: средства, маршрута и оценки. Период смены ветвей и скачкообразное изменение предыдущей доминанты в синтагматическом сегменте соответствуют возрастным срезам, соотносимым со скачкообразным развитием доминант в парадигматическом и тематическом сегментах. Основными критическими возрастными срезами, на которые приходится большее количество скачков доминант синтагматического сегмента, являются семь, восемь, десять и четырнадцать лет.

Процесс смены нескольких доминантных ветвей, сопровождаемых скачкообразным развитием предыдущей доминанты, можно проследить на динамике вербальных ассоциативных структур стимула *маршировать*. В синтагматическом сегменте происходят две смены доминантных ветвей. Первая охватывает период 7–8 лет. Вторая наблюдается в возрасте 14–16 лет. Процесс замены одной доминанты другой совершается через период выравнивания числа ассоциаций в доминирующих ветвях: в возрасте три года структура вербальных связей глагола *маршировать* состоит из четырех ветвей: средства передвижения (*ногами 3, ножками 2*); конечной точки передвижения (*в ванну*); места (*на улице 2, далеко в деревне, дома*); сравнения (*как солдаты*). Доминанта синтагматического сегмента формируется в четыре года. В смене ядра сегмента участвуют три ветви: средства, маршрута, оценки. Первая смена охватывает ядерную пару средство-место, вторая смена касается ядерной пары место-оценка.

Состав ассоциаций со значением средства передвижения численно преобладает в четыре года и в шесть лет. В среднем и старшем дошкольном возрасте наблюдается тенденция к выравниванию количества ассоциаций в ветвях средства и места. В восемь лет происходит спад количественного состава реакций, образующих ветвь средства. Преобладающей становится ветвь со значением места. С семи лет в синтагматическом сегменте глагола *маршировать* начинается становление ассоциаций оценки, число которых к шестнадцати годам достигает доминирующего положения в сегменте. Ветвь места превосходит числом ассоциаций другие составляющие сегмента в восемь и двенадцать лет; в десять лет отмечается выравнивание числа реакций, входящих в ветвь маршрута и места; в четыр-

надцать лет — ветвей места и оценки. В двенадцать лет информанты в большинстве случаев реагируют на стимул реакциями, относящимися к ветви места. Но к четырнадцати годам количество ответов с этим значением резко уменьшается.

В процессе смены доминант отмечается тенденция к сближению и выравниванию предшествующей и последующей доминант синтагматического сегмента. Развитие предыдущей доминанты характеризуется спадом количественного состава на последующих возрастных срезах. У глагола *маршировать* ветвь средства, скачкообразно уменьшив число ассоциаций с 8 лет, в десять переходит в область периферии АП, ветвь места изменяется скачкообразно к двенадцати годам, но остается в пределах ядра АП. Ветвь оценки в 16 лет становится преобладающей (табл. 2). Доминанты средства, места, оценки характеризуют развитие семантики «вширь»: на определенных возрастных срезах увеличивается значимость новых семантических свойств, отражающих в разной степени значение понятия «передвигаться по-военному».

Таблица 2

Развитие ветвей со значением средства, места, оценки у глагола *маршировать*

Возраст испытуемых	Число информантов, давших ассоциации средства	Число информантов, давших ассоциации места	Число информантов, давших ассоциации оценки	Общее количество испытуемых
3 года	5	4	—	200
4 года	24	4	—	200
5 лет	22	17	—	200
6 лет	41	19	—	200
7 лет	30	52	1	200
8 лет	9	57	15	200
10 лет	4	51	14	200
12 лет	—	86	23	200
14 лет	—	48	30	200
16 лет	—	32	63	200

В синтагматическом сегменте процесс скачкообразного развития ветвей ассоциирования отличается рядом специфических свойств. Во-первых, увеличивается количество ветвей ассоциирования, подвергающихся скачкообразному развитию. Во-вторых, наряду со скачкообразным развитием предыдущей и последующей доминант, наблюдается период сближения и выравнивания их количественного состава. В этом сегменте кризисными периодами являются семь и четырнадцать лет, на которые падает большинство скачков, приводящих к смене ветвей ассоциирования. Скачкообразность на других возрастных срезах характеризует большую степень изменения внутри ветви, является одним из показателей динамики ассоциативных структур и отражает коренные переломы в течение их развития.

Л. С. Выготский к критическим возрастным периодам относил следующие годы жизни ребенка: конец первого года жизни, три года, семь или семь-восемь лет, тринадцать и шестнадцать-семнадцать лет.

Критические периоды в онтогенезе вербальных ассоциативных структур глаголов передвижения связываются с возрастом:

– 3 года. Процесс формирования вербальных ассоциативных структур характеризуется существованием противоречия между сформировавшимися к этому периоду семантическими отношениями и лексическими средствами выражения этих отношений;

– 7–10 лет. В возрасте 7 лет основная черта в структуре АП глаголов передвижения — пик развития синтагматического сегмента. В 8–10 лет интенсивное развитие получает парадигматический сегмент. Общая особенность онтогенеза в 8 лет — пик развития грамматических ассоциаций, для 10 лет — пик развития видовых ассоциаций с последующим резким спадом числа ассоциаций в данных ветвях;

– 13–14 лет. Наибольшее развитие получает тематический сегмент АП глаголов передвижения, в котором доминирует число ассоциаций, отражающих пространственно-предметные отношения;

– 16 лет. Завершается смена доминантных ветвей ассоциирования синтагматического сегмента, что связывается с развитием обобщающей речевой функции, приводящей к выработке новых значений.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Выготский, Л. С.* Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский. М., 2001–2004. Т. 4. С. 249.

**Л. Л. Авдейчик, кандидат филологических наук,
старший преподаватель
Способы вербализации духовного опыта
в поэтических текстах В. С. Соловьева**

Владимир Сергеевич Соловьев — личность таинственная, загадочная, во многом мистическая. Его творчество — это прозрение художника в потустороннее в акте духовидения, постижение и воплощение «проблесков» метафизической реальности — высшего мира идеальных сущностей. Потустороннее воспринимается Соловьевым как онтологически непреложное бытие, обладающее большей степенью реальности и значимости, нежели видимая эмпирическая действительность. Духовная реальность мыслится не только как первичная по отношению к материи, но и порождающая ее и в определенном смысле программирующая существование и развитие земного мира.

В эмпирии нет ничего, что не имело бы некоего высшего прообраза в трансцендентной сфере, однако материя склонна исказить и «замутнить» Божественные первообразы, вносить в них элементы хаоса и дисгармонии, изначально присущие ей. Одним из способов просветления земной реальности, согласно концепции Соловьева, считается *теургическое творчество* — религиозно-мистическое действие, позволяющее прозреть инобытие и воплотить свои откровения в художественном произведении и тем самым преобразовывать материю. Универсальным средством вербализации сокровенного знания становится *образ-символ*, поскольку в нем одновременно соединяются два уровня бытия — видимая и невидимая реальности, эмпирическое и трансцендентное, материя (форма) и идея (содержание), словесная оболочка и многоуровневость смыслов.

Сразу следует отметить, что некоего унифицированного определения символа не выработано в языкознании и литературоведении до сих пор («понятие символа является одним из самых туманных, противоречивых и сбивчивых» [1, с. 4]), да и вряд ли эта задача может быть решена в силу сложности и многозначности этого термина. В данной статье символ будет рассмотрен как специфический мистический знак, лежащий в основе творческого метода Соловьева-поэта.

Специфика символических образов Соловьева — их мистическая окраска, глубина, многоплановость и универсализм содержания (по мысли В. Н. Топорова, в подобных «смысловых структурах бесконечное выражается в конечном, вечное — во временном» [4, с. 579]). Символическая тайнопись Соловьева напрямую связана с его метафизикой и мифопоэтикой: через символы разворачивается созданная поэтом-философом метафизическая картина мира, воплощаясь в художественных текстах, реализуясь в них.

Следуя законам литературно-поэтического творчества, символ, сохраняя абстрактность и многоуровневость внутреннего содержания, одновременно имеет и вполне конкретную внешнюю форму — это вербализованный художественный образ. Чаще всего символ репрезентируется или феноменами материального мира — наименованиями многочисленных проявлений природы (напр., *солнце* (в символической интерпретации: Бог, Абсолют), *море* (вечность), *туман* (граница двух миров), *северное сияние* (просветление материи), *вода* (энергия Души Мира) и проч.), или именами знаковых персонажей, архетипами и мифами культурного пространства (напр., *Адонис* (воскресший Христос), *Афродита* (Вечная Женственность), *ветхозаветные сюжеты* (проекция на новозаветную историю и современность) и т. п.).

Используемые образы могут быть настолько ярки, живописны и «осязаемы», что на первый взгляд произведение представляется одноплановым — вдохновенным описанием объекта/явления физического мира

(например, красота разных состояний морской стихии в стихотворениях Соловьева «Как в чистой лазури затихшего моря» (1875), «Волна в разлуке с морем» (1884), «Прощание с морем» (1893); великолепие финского озера в цикле стихотворений о Сайме), или поэтическим воссозданием известных мифологических сюжетов (в стихотворениях «Прометею» (1874), «Три подвига» (1882), «Неопалимая купина» (1891) и др.). Но для самого поэта-мистика и для читателя, знающего о наличии семиотического пространства текстов, эти произведения имеют другой, символический, план — первостепенный и главнейший по своей сути. Прочтение подобных стихотворений строится на дешифровке истинных смыслов и идей текста, на прозрении иного плана бытия, поскольку при адекватном восприятии образа-символа акцентуация смещается с внешней формы на множественность смыслов внутреннего, зачастую мистического содержания знака. Символическая поэзия в словесной форме кодирует истинные смыслы, становясь понятной только избранным, посвященным в сложности и закономерности сверхразумных связей между мирами: «...как и всякое мистическое целое, поэзия символизма доступна только посвященным, это его слабая сторона, но это и его достоинство. Входя в область символической поэзии, мы входим в особый мир, который должны судить по его законам» [1, с. 321].

Как знак мистический «символ есть в сущности сверхдетерминированный образ» [1, с. 350]. Но вместе с тем символ предстает и как сложный синкретический троп, соединяющий одновременно в себе и вербальность художественного образа, и многослойную знаковость, разрастающуюся в миф: «...Символ есть образ, взятый в аспекте своей знаковости, и он есть знак, наделенный всей органичностью мифа и неисчерпаемой многозначностью образа. <...> Предметный образ и глубинный смысл выступают в структуре символа как два полюса, немыслимые один без другого (ибо смысл теряет вне образа свою явленность, а образ вне смысла рассыпается на свои компоненты), но и разведенные между собой и порождающие между собой напряжение, в котором и состоит сущность символа» [1, с. 325].

При характерном для мировоззрения Соловьева стремлении к дематериализации явлений внешнего мира, в лирике весьма очевидной остается вещественность и явственность словесно-образной структуры текстов. Соловьев-поэт почти никогда не уходит в отвлеченное философствование, в его стихотворениях всегда сохраняется эмпирический план. Более того, «образы реальные, чувственно воспринимаемые Соловьев явно предпочитает отвлеченным рассуждениям, умозрительным символам или романтическому буйству фантазии» [2, с. 291]. Однако за этими «реальными образами» всегда стоит запредельное символизируемое инобытие, поскольку «вещь не исчерпывается видимой человеку сущью и может быть увидана

в сверх-человеческой перспективе <...> как своего рода сверх-вещь, в свете Божьего взгляда раскрывающая иную свою глубину» [4, с. 21].

Связь «символ–образ» взаимообусловлена, поскольку «символ строится на параллелизме явлений, на системе соответствий; ему присуще метафорическое начало, содержащееся в поэтических тропах, но в символике оно обогащено глубоким замыслом» [1, с. 325]. У Соловьева символы детерминируются образами на основании либо явного (традиционно принятого), либо скрытого, иногда интуитивного, параллелизма явлений материального и духовного миров. К традиционной, частично дублирующей религиозно-христианскую, символике можно отнести использование поэтём образа Солнца как символа Христа, рассвета — начала новой жизни, дракона — апокалиптического воплощения Антихриста и других. Но наряду с общеизвестными, встречаются и более сложные образы-символы, возникшие в сознании поэта-мыслителя как продукт синтеза различных философско-мировоззренческих и религиозно-культурологических парадигм. Такие символы становятся важнейшими элементами собственно соловьевского мифотворчества (к подобным, прежде всего, нужно отнести богатую символику Софии, Души Мира, Вечной Женственности). Своеобразие символической поэзии Соловьева во многом обусловлено синкретизмом христианских и оккультных смыслов.

Приоритетное использование образов-символов в стихотворных текстах — первостепенная, но не единственная черта поэтики Соловьева. Мировоззренческий дуализм поэта включает концепцию расслоения бытия на два полюса — добра и зла, происхождение которых в метафизике Соловьева также носит трансцендентный характер: *«Не миновать нам двойственной сей грани: / Из смеха звонкого и из глухих рыданий / Созвучие вселенной создано»* [3, с. 25].

Средствами поэтического языка дуализм мира предстает в развернутой системе *антитез*, где в отношения антонимии вступают образы-символы.

В стихотворениях, особенно ранних, порой встречаются традиционные противопоставления: благо — зло, свет — тьма, правда — ложь, вечность — время, свобода — неволя. Но чаще используются Соловьевым в художественном отношении более ценные авторские антонимические пары и целые ряды, звеньями которых могут выступать комплексные поэтические образы-символы: «серый сумрак предрассветный» — «новый вечный день», «смутных снов тяжелые виденья» — «солнечные лучи», «чистая лазурь» — «черные тучи»; «дорога одинокая», «трудный горный путь» — «желанные берега»; «догоревший луч», «земная мгла» — «солнца блеск вселенского». Антонимическое напряжение может возникать и между целыми строфами одного произведения (например, «Иммануэль», «Знамение», отдельные четверостишия поэмы «Три свидания»).

Помимо антонимических рядов, в поэзии Соловьева встречаются и такие образы-символы, внутреннее значение которых может модифицироваться в разных стихотворениях вплоть до противоположного. Метафизическое обоснование существования подобных образов восходит к софиологии Соловьева. Большая часть таких символов передает сложность явлений природы, которая является материальным воплощением Души Мира — прообраза «двоящейся», т. е. колеблющейся между противоположными полюсами Добра и Зла, метафизической сущности. Коннотативная (положительная или отрицательная) окраска символа чаще всего определяется контекстуальным окружением: «*везде огонь божественный горит*» — «*дымилось злое пламя земного огня*», «*путь воскреснувших лучей*» — «*как труден горный путь*», «*новый вечный день*» — «*холодный белый день*».

При явном тяготении Соловьева-поэта к поляризации образов-символов, что проявляется в насыщенности стихотворений антиномиями и антитезами, прослеживается и стремление к сближению противоположных явлений. Отсюда — «частые *оксюмороны*, прямо предсказывающие поэтику символизма («в своем отечестве чужой», «говорит в немом привете», «звуки звучат тишиной»), и контрастность нерасчленимых ситуаций (в стихотворении «Иммануэль» Бог является среди суеты, в стихотворении «Мы сошлись с тобой не даром...» — «свет возникает из тьмы» и т. д.)» [2, с. 292]. Встречается, хоть и реже, в стихотворениях Соловьева и прием *поэтического синтеза антонимических образов* в едином понятии или ситуации: «*белую лилию с розой, — с алою розою мы сочетаем*», «*в ярой грозе мы покой обретаем*», «*сочетанье земной души со светом неземным*», «*свет, исшедший от Востока, с Востоком Запад примирил*», «*крест и меч — одно*». Даже в опозитизированном образе Души Мира автор прозревает как противоречия, так и «причудливое» сочетание (неосознанное стремление к примирению) дуалистических полюсов: «*И как в твоей душе с невидимой враждою / Две силы вечные таинственно сошлись, / И тени двух миров, нестройною толпою / Теснясь к тебе, причудливо сплелись*».

Интересно, что Соловьев-поэт нередко прибегает и к вербализации феномена звуков. Наряду с визуальными поэт часто использует и различные звуковые образы: «голос вещей», «слово отчизны моей», «святая тишина», «гробницы невысказанных слов», «крик ужаса и боли», «отзвук песни неземной». Тем самым поэт еще более усиливает передачу комплекса своих медиумических ощущений инобытия: сквозь словесную канву стихотворений проступает образ лирического героя, «напряженно вслушивающегося в звуки, способные долететь из трансцендентного пространства» [6, с. 255]. Ведь и у земных звуков, по мнению поэта, есть метафизическая первооснова: «*Милый друг, иль ты не слышишь, / Что житейский*

шум трескучий — / Только отклик искаженный / Торжествующих созвучий» [144, с. 16].

Цвет, как и звук, в стихотворениях Соловьева играет важную роль и появляется именно тогда, когда не физическому, а духовному взору поэта открывается инобытие в сияющих, энергоемких образах. *Цветопись* Соловьева близка к *светописи*, так как цвета, приобретая символическую нагрузку, визуально передаются скорее как световой эффект, сияние. Таких цветов немного — *белый, золотой, лазурный и пурпурный*, но их символическое значение очень важно для понимания концепции данного поэта-философа.

Не случайно эти цвета совпадают с основными цветами древнерусской иконописи, ведь, хотя средства и различны, но цели художников-иконописцев и Соловьева-поэта во многом схожи: главное — посредством особо отобранных образов и красок этого мира напомнить душе человека о первоисточнике всего существующего — мире Божественном.

Различные образы-символы (звуковые и визуально воспринимаемые), используемые Соловьевым-поэтом для вербализации своего духовного опыта, для передачи сокровенного знания о мире, в совокупности своей образуют целостную *образно-символическую систему — сложную мифопоэтическую структуру, представляющую собой единство функционирующих в конкретной художественной парадигме образов-символов с присущей им полисемантикой*. Образно-символическая система поэзии Соловьева отражает характерный для его творчества синтез философии и литературы и является важнейшим структурным компонентом его мифопоэтики.

Таким образом, поэтическим языком была передана важнейшая концепция Всеединства, применимая, согласно учению Соловьева, на всех уровнях жизни и деятельности индивидуума. В дальнейшем эта программа культурного синтеза станет ключевой в творчестве символистов и акмеистов, а способы передачи вербальными средствами духовно-мистических переживаний будут в полной мере использоваться и развиваться философами и поэтами XX века. Более того, Соловьев задаст своим последователям и высокие критерии образа поэта, который является не просто интуитивистом, склонным к мистическим прозрениям и озарениям, но и широко образованной, эрудированной личностью, которая прекрасно ориентируется в семиотическом пространстве мировой культуры и литературы, органично используя его отдельные элементы и в своем творчестве. Не без участия Соловьева «символизм создал совершенно новый тип писателя — писателя, который уже не мог обойтись без гуманитарной подготовки и должен был иметь университетское филологическое образование» [5, с. 21].

ЛИТЕРАТУРА

1. *Лосев, А. Ф.* Проблема символа и реалистическое искусство / А. Ф. Лосев. М. : Искусство, 1976. 368 с.
2. *Минц, З. Г.* Владимир Соловьев — поэт / З. Г. Минц // Поэтика русского символизма. СПб. : Искусство-СПБ, 2004. С. 273–313.
3. *Соловьев, В. С.* Стихотворения и шуточные пьесы // В. С. Соловьев. Собр. соч. в 12 т. Брюссель : Жизнь с Богом, 1970. Т. 12. С. 1–235.
4. *Топоров, В. Н.* Миф. Ритуал. Символ. Образ : исследования в области мифопоэтического : избранное / В. Н. Топоров. М. : Прогресс–Культура, 1995. 624 с.
5. *Ханзен-Леве, А.* Русский символизм. Система поэтических мотивов. Ранний символизм / А. Ханзен-Леве. СПб. : Акад. проект, 1999. 512 с.
6. *Щенникова, Л. П.* Русская поэзия 1880–1890-х гг. как культурно-исторический феномен / Л. П. Щенникова. Екатеринбург : изд-во Ур. ун-та, 2002. 456 с.

Матвеева Н. Г., старший преподаватель
Некоторые синтаксические явления
современного русского литературного языка
в историческом аспекте

Учащиеся средних школ и подготовительных отделений нередко встречаются с различными языковыми фактами, которые трудно объяснить с позиции современного языка. Происхождение того или иного слова, обоснование его написания, объяснение логики некоторых грамматических правил и, наоборот, обоснование имеющихся исключений из правил — все это требует обращения к истории языка.

В пособиях для занятий по русскому языку обычно отсутствуют исторические справки, так как они дают только обязательный для усвоения материал. Однако на степень усвоения такого материала в значительной степени влияет изложение подобных языковых фактов в историческом освещении.

При изучении синтаксиса современного русского литературного языка в большинстве случаев не возникает необходимости в историческом комментировании его основных черт и особенностей. И вместе с тем, конечно, определенные синтаксические явления требуют такого комментария.

Учащимся небезынтересно будет узнать, что *синтаксис* — слово греческого происхождения, которое состоит из двух частей. Приставка *syn-* означает «совместность, совокупность» (соответствует русской приставке *со-*: соученик, сотоварищ). Слово *taxis* в греческом языке в первую очередь являлось военным термином и означало «построение, колонна, место в строю» и т. п. Поскольку грамматический строй, так же как и военный, требует четкости и строгого порядка, ученые позднее приспособили этот термин к грамматике.

Исторического комментария заслуживают также явления, связанные с именным составным сказуемым в современном языке. Речь здесь идет, во-первых, о возможности употребления в таком сказуемом именительного и творительного падежей (так называемые именительный и творительный предикативные), а во-вторых, о соотношении кратких и полных прилагательных в роли именной части сказуемого.

В древнерусском языке имели широкое распространение конструкции с именительным падежом существительного в качестве составной части сказуемого. Например: «Кто будетъ брату *недругъ*, а язь *заказчикъ* былъ». Такие конструкции были характерны и для русского языка XIX в., например: «В то время был еще *женых* ее супруг» (А.С. Пушкин, «Евгений Онегин»). Вместе с тем в древнерусском языке в такой же конструкции мог выступать и творительный падеж существительного, например: «Хто буде *игуменомъ*». Но эта конструкция с творительным предикативным встречалась очень редко, и господствующим был именительный предикативный.

В истории русского языка процесс развития этих двух конструкций пошел таким образом, что преимущественное распространение получил как раз творительный предикативный существительных: в современном языке при связке *быть* в прошедшем и будущем времени господствует творительный падеж существительного в роли именной части сказуемого, что, как видно, объясняется стремлением к синтаксической четкости построения предложения, т. е. к различию по форме существительного-подлежащего и существительного-сказуемого. Однако сохраняются и параллельные конструкции с именительным предикативным, т. е. наряду с *Он был учителем*, *Он будет инженером* есть и *Он был учитель*, *Он будет инженер*. Следовательно, существуют какие-то различия между этими двумя конструкциями, которые и позволяют им обеим сохраняться. Эти различия видят в том, что конструкции с творительным падежом употребляются тогда, когда подлежащему приписывается временный, переменный, в общем несущественный признак (*Он был учителем* — когда-то, не всегда, не это главное), а конструкции с именительным — тогда, когда подлежащему приписывается постоянный, характерный, существенный признак (*Он был учитель* — это самое характерное, самое существенное). Такое смысловое различие данных двух конструкций должно учитываться при их употреблении.

Подобный же процесс происходил и с применением полных прилагательных в именной части сказуемого. В русском языке первоначально широко употреблялся именительный предикативный: «Их ризы *светлые*», «Та вода *святая*». Творительный предикативный здесь развивается поздно, не ранее XVII в.; ср.: «Кто еси ты и для чего пришелъ будучи *нагим?*» Творительный предикативный прилагательных укрепляется при глаголе *быть* в прошедшем времени (*Он был добрым*), при страдательных причастиях

(почтен должным), при некоторых глаголах (*ходил веселым, выглядел сердитым*), при инфинитивах *казаться, являться* в сочетании с личными формами глаголов *мочь, хотеть* (*может показаться, хочет появиться другим*).

Рассуждая о значении именительного и творительного предикативного, надо учесть важное обстоятельство. До XV в. полные прилагательные, выступавшие прежде всего как определения к существительным, не функционировали в качестве именной части сказуемого, до этого времени в таком качестве функционировали краткие прилагательные: «Будетъ земля ваша *пуста* и двори ваши *пусты* будутъ», «Аж бы миръ *твердъ* былъ». Когда полные прилагательные начали употребляться в составе именного сказуемого, сначала в именительном, а затем и в творительном падеже, стала развиваться семантическая их дифференциация с краткими прилагательными в этой роли, и теперь конструкции именного сказуемого с краткой формой и эти же конструкции с полной формой прилагательного (в именительном или творительном падеже) различаются по значению; полная форма обозначает, что подлежащему приписывается признак, заложенный в самом предмете, присущий ему как свойство (*он был злой, он был злым*), а краткая — что подлежащему приписывается признак, который проявляется в зависимости от каких-то условий (*он был зол* — по какой-то причине).

В связи с главными членами предложения — подлежащим и сказуемым — может возникнуть еще один вопрос, требующий рассмотрения в историческом аспекте. Речь идет об одном случае согласования подлежащего и сказуемого, а именно — о согласовании по смыслу. При распространенности грамматического их согласования как в современном, так и в древнерусском языке последний знал и такое явление, когда при подлежащих, выраженных собирательными существительными (типа *дружина, братия, народ, земля* в значении «страна, государство» и т. п.), сказуемое выступало в форме множественного числа, хотя грамматические признаки единственного числа у таких существительных были выражены вполне отчетливо (они относились к определенному роду и склонялись по единственному числу); например: «*рекоша* (=сказали) *дружина*», «*ходиша* (=ходили) *вся русская земля*», «*идоша* (=шли) *вся братия*» и т. д.

Такое согласование по смыслу в целом утрачено современным языком. Следом его, пожалуй, можно считать колебания в употреблении глагола в единственном или множественном числе в таких оборотах, как *большинство склонялось (склонялись)* к чему-либо, *несколько человек ходило (ходили)*, *много людей считало (считали)* что-либо и т. п.

В диалектах же сохранение старого согласования можно было встретить еще довольно долго. Это иногда отмечается и в литературных произведениях XIX в., возможно, как стилизация, например:

Вкруг ее *стоит* грозная *стража*,
На плечах топорики *держат*.
(А.С. Пушкин. «Сказка о золотой рыбке»)

Как известно, у каждого падежа есть специфический, закрепленный круг значений. Так было и в древнерусском языке, однако на протяжении его развития происходили определенные изменения в значениях падежных форм как в сторону их расширения, так и в сторону утраты определенных значений. Именно это последнее явление и представляет значительный интерес, так как современный литературный язык нередко сохраняет некоторые конструкции, в которых те или иные падежные формы выступают в несвойственных им теперь значениях. Такие явления, без сомнения, требуют исторического комментария.

Особенным обилием функций в синтаксисе древнерусского языка отличались родительный и творительный падежи. Ряд значений родительного падежа был утрачен, но их следы сохранились в определенных конструкциях. Так, в древнерусском языке родительный падеж мог служить для обозначения времени. Например: «*Той же осени* много зла ся створи», «*Того утра* была мгла велика». В современном языке вместо древнерусских конструкций здесь выступает или творительный падеж (*той осенью*), или винительный с предлогом *в* (*в то утро*). Однако старый родительный времени сохраняется в наречии *сегодня* (из *сего дня*), в сочетании *третьего дня*, а также в точных названиях дат: *первого июля*, *седьмого мая* и т. п.

Для обозначения времени использовался еще и творительный падеж, например: «*Приде мартом* месяцем». При этом важно, что в творительном падеже употреблялись в этом значении слова, обозначающие любой отрезок времени: часть суток, время года, название месяца или дня недели и т. д. В современном языке сузился круг лексики, которая может иметь эту форму в таком значении: такая конструкция может выступать теперь лишь при обозначении частей суток и времен года, причем творительный падеж здесь обязательно имеет определяющее слово, например: *темной ночью*, *поздней осенью*, *ранним утром* и т. п. (без определяющего слова функционирует не падежная форма существительного, а наречие).

Творительный падеж в древнерусском языке мог иметь пространственное значение: «*Подаваше ему оконцем* (=через окно)»; «*Входят в город одними вороты* (через одни ворота)». Это значение теперь сохранилось лишь в отдельных оборотах (*кровь пошла горлом*, *идти берегом*), а в целом оно стало выражаться конструкцией винительного падежа с предлогами *в* или *через*.

Такое же сужение конструкции в лексическом плане обнаруживается и в истории творительного падежа с орудийным (инструментальным) значением. В древнерусском языке в таком значении могли выступать как названия орудий действия, так и названия людей и животных, а также час-

тей суток, т. е. по-древнерусски можно было сказать *рубить топором* и *ехать лошадыми*, *защититься мечом* и *защититься ночью*. В современном русском языке в этой конструкции перестали употребляться названия людей и животных и наименования частей суток, а сохранились лишь названия орудий действия: *летайте самолетами*.

Творительный падеж мог употребляться еще и при обозначении образа действия, например: «Явися звезда велика на западе *копейным образом* (=в виде копья)». Такое употребление в современном языке встречается очень редко, ограничиваясь лишь вполне определенным кругом лексики; ср.: Он шел *покачивающейся походкой*, Он выдавал себя *бегающими глазами*. Можно указать также и на творительный ограничения, широко известный в древнерусском языке, но постепенно суживающий свое употребление в истории языка; ср., например, древнерусское: «Очи имея велики черни... *телом* изобилен», «Яз своим *богатством* недостаточен»

и современное: мал *ростом*, прекрасен *сложением*.

Итак, одной из особенностей синтаксиса древнерусского языка было многообразие синтаксических функций косвенных падежей, которые не были дифференцированы: одна и та же функция могла выполняться не одним падежом. Многие из этих синтаксических явлений перешли в современный русский литературный язык.

**Ратынская Н. В., старшы выкладчык
Мядзведзь Г. У., старшы выкладчык
Пісьменнікі і грамадска-палітычныя дзеячы
аб беларускай мове**

Гістарычныя ўмовы развіцця беларускай літаратуры складаліся так, што побач з прафесійнымі праблемамі творчасці пісьменніку даводзілася вырашаць задачы першаступеннай сацыяльнай значнасці — змагацца за права пісаць па-беларуску, за пашырэнне грамадскіх функцый роднай мовы.

Мова — гэта не толькі сродак зносін, але і духоўны скарб нацыі, яе неацэнная спадчына, якую нашчадкі мусяць аберагаць і захоўваць, ашчадна перадаючы новым пакаленням. Тым больш каштоўнай становіцца да нас наша спадчына — мова, калі ўзгадаць, у якіх неспрыяльных умовах

давялося ёй развівацца, з народнай скрышталізавацца ў літаратурную, з якой цяжкасцю прабіваць сабе шлях і нарэшце паўстаць сярод іншых моў такой мілагучнай, спеўнай, гнуткай і дасканалай.

Мова і народ цесна звязаны. Глыбокія думкі аб вечнай сувязі народа і мовы выказаў вялікі рускі педагог К. Д. Ушынскі: «Пакуль жыве мова народа, да таго часу жыве і народ. ...Забярыце ў народа ўсё, — ён ўсё можа вярнуць; але забярыце мову, і ён ніколі ўжо не створыць яе; новую радзіму нават можа стварыць народ, а мовы — ніколі; вымерла мова ў вуснах народа — вымер і народ» [1, с. 16].

Пісьменнікі як творчыя прадстаўнікі народа заўсёды ўважліва, з пашанай ставіліся і ставяцца да сваёй роднай мовы; не раз яны выказвалі думкі аб тым, што без любові да матчынай мовы не можа быць любові да роднага краю.

Вядомы рускі пісьменнік Канстанцін Паўстоўскі гаварыў, што «сапраўдная любоў да сваёй краіны немажлівая без любові да сваёй мовы. Чалавек, абыякавы да роднай мовы, — дзікун. ...яго абыякавасць да мовы тлумачыцца жажлівай абыякавасцю да мінулага, сучаснага і будучыні свайго народа» [1].

Значнасць мовы, роднага слова заўважыў яшчэ ў XVI стагоддзі наш беларускі першадрукар Францыск Скарына. Ён слушна адзначаў, што «...не толькі жыве чалавек хлебам або лекамі, але найбольш усялякім словам...» [2].

Упершыню ў паэзіі беларуская мова пад прынятай у свой час назвай «руская» ўпамінаецца ў дайшоўшым да нас старажытным вершы Яна Казіміра Пашкевіча, змешчаным у тэксце Літоўскага статута 1529 года:

Полска квітнет лациною,
Литва квітнет русчизною;
Без той в Полсце не пребудешь,
Без сей в Литве блазнем будешь. [3]

І ў 40-я гады XIX стагоддзя знакаміты паэт Адам Міцкевіч, адзначаючы прыгажосць «русчизны», старабеларускай мовы, скажа: «...Літоўскі статут напісаны іх (беларусаў) мовай, самай гарманічнай і з усіх славянскіх моў найменш змененай» [2, с. 8].

Але насталі іншыя часы — часы паланізацыі, а потым русіфікацыі насельніцтва Беларусі. Усё згубіў наш беларускі народ на доўгім шляху: незалежнасць, права і асвету, законы і суд, школу... І толькі адзін застаўся яму, гэтаму народу-пакутніку, скарб ад далёкіх продкаў. Гэта родная мова і роднае пісьменства як сімвал яго асобнасці нацыянальнай, як пачатак самасвядомасці, як памятка ад прамінулага і надзея на будучыню [4].

М. А. Дабралюбаў рашуча выступіў супраць афіцыйнай думкі, паводле якой беларускі селянін «забіты канчаткова, так што нават пазбыўся ўжывання чалавечых здольнасцей». Вялікі рускі крытык пісаў:

«... Пытанне пра характарыстыку беларусаў павінна хутка быць растлумачана працамі мясцовых пісьменнікаў. Паглядзім, што яшчэ скажуць самі беларусы».

І беларусы сказалі сваё слова. Так, Францішак Багушэвіч у звароце да беларускага народа (у прадмове да зборніка «Дудка беларуская») падкрэсліваў спрадвечнасць «нашай бацькавай» мовы, з поўным правам назваў яе беларускай, сцвярджаў, што «мова нашая ёсць такая ж людская і панская, як і французская, альбо нямецкая, альбо і іншая якая». Паэт надаваў вялікае значэнне роднай мове ў лёсе беларускай нацыі («Не пакідайце ж мовы нашай беларускай, каб не ўмёрлі!») як сродку выяўлення духоўнага жыцця чалавека («Пазнаюць людзей ці па гаворцы, ці па адзежы, хто якую нося; ото ж гаворка, язык і ёсць адзежа душы») [5, с. 12].

Услед за Ф. Багушэвічам асэнсаваць ролю і месца роднай мовы ў жыцці беларускага народа імкнецца Цётка. У артыкуле «Шануйце роднае слова!» яна піша: «Поруч з любоўю да сваіх братоў патрэбна яшчэ нешта, што злучае людзей у суцэльны народ — гэта родная мова» [5, с. 13].

Заклік Ф. Багушэвіча і Цёткі шанавець родную мову, адстаяць яе правы быў пачуты беларускім народам. І перш за ўсё выдатнымі яго прадстаўнікамі-пісьменнікамі. Янка Купала ў дарэвалюцыйных творах, прысвечаных мове, паказвае высокую грамадскую вартасць роднай мовы. У вершах «Ворагам беларушчыны», «Роднае слова» (1910), «Родныя песні», «Я не для вас» Янка Купала выказаў пачуццё гонару за роднае слова, якое ў цяжкіх умовах сацыяльнага і нацыянальнага прыгнёту выжыла і будзе «вечна жыці, грамадай мільёнаў з светам гаманаці...» [5, с. 13].

Якуб Колас у артыкуле «Беларуская мова ў казённай школе» («Наша Ніва», 1906, 22 снежня) з болей пісаў пра тое, што ў дарэвалюцыйнай школе беларуская мова не толькі не вывучалася, але і высмейвалася. Паводле выказвання пісьменніка «роднае слова — гэта першая крыніца, праз якую мы пазнаём жыццё і акаляючы нас свет» [5, с. 11] Янка Купала і Якуб Колас сваімі высокамастацкімі творамі выходзілі не ў аднаго пакалення беларускага народа любоў да роднага слова, вучылі даражыць ім.

Выдатныя пісьменнікі Ф. Багушэвіч, Цётка, Янка Купала, Якуб Колас не толькі мужна адстойвалі права беларусаў карыстацца роднай мовай, але сваёю творчасцю развівалі і ўзбагачалі літаратурную мову, выказвалі спадзяванні народа на лепшую долю. Вось чаму імёны песняроў неаддзельныя ад Беларусі — зямлі, якая жывіла іх думкі і голас, ад нашай мінуўшчыны і будучыні [2, с. 57].

Ніколі не пакідала беларускіх паэтаў і пісьменнікаў думка аб роднай мове. Нават у такі цяжкі для нашай Радзімы час, калі ішла Вялікая Айчынная вайна. Родная мова асэнсоўваецца як арганічная, істотная часціна духоўнай культуры народа. Па-мастацку прасачыў вытокі сілы і прыгажосці беларускага слова Максім Танк у вершы «Родная мова».

У 60-я гады многіх беларусаў непакоіць значнае звужэнне ўжывання беларускай мовы ва ўсіх сферах грамадскага жыцця, абумоўленае палітыкай партыі, якая накіроўвалася на хутчэйшае сціранне нацыянальных межаў і пабудову камуністычнай дзяржавы, дзе існуе толькі адна мова — руская.

З трывогаю Пімен Панчанка ў той час пісаў:

Кажуць, мова мая аджывае
Век свой ціхі: ёй знікнуць пара.
Для мяне ж яна вечна жывая,
Як раса, як сляза, як зара.
Гэта ластавак шчабятанне,
Звон світальны палескіх крыніц,
Сінь чабору, і барвы зарніц,
І буслінае клекатанне. [2, с. 56]

Іван Мележ на сустрэчы з вучнямі адной са школ Мастоўскага раёна ў 1966 годзе зазначыў, што «кожная мова ствараецца народам. Ствараецца на працягу многіх гадоў, многіх стагоддзяў. Мова — гэта вялікі народны скарб. Яе нельга не паважаць, як нельга не паважаць родны народ. Той, хто не паважае родную мову, не паважае роднага народа» [2, с. 51].

Пятрусь Броўка, адзначаючы прыгажосць і багацце народнага слова, напісаў такія палымяныя радкі:

Багата ты, родная мова,
Цябе стварыў і ўзнёс народ.
А вобразы якія ў словах,
А параўнанняў што за ўзлёт! [2, с. 313]

Замілаванне родным словам гучыць у вершах А. Грачанікава, Г. Бураўкіна, Н. Гілевіча, Р. Барадуліна і інш.

У пачатку 1990 года Сесія Вярхоўнага Савета БССР нарэшце прыняла закон аб дзяржаўнасці беларускай мовы. Гэта наша радасць, наша перамога. Але у 1995 годзе на Беларусі абвешчана двухмоўе. А што да двухмоўя, то вельмі добра на гэты конт выказалася Таццяна Зіненка:

І я не супраць іншых моў,
Як нехта зноў мяне пужае.
Але ў людзей спакон вякоў
Дзвюх матак зроду не бывае. [2, с. 148]

Родная мова патрэбна беларусам, як і кожнаму народу, каб захаваць сваё нацыянальнае аблічча, сваю душу. Шкада, што многія гэтага не разумеюць... Баляць сэрцы беларусаў. А дзяржаўныя мужы вырашаюць, якой мове аддаваць перавагу — беларускай ці рускай. Пакуль перамагае апошняя.

Як бачым, пісьменнікі, паэты і грамадска-палітычныя дзеячы Беларусі са старажытнасці і да нашага часу гаварылі і пісалі аб роднай мове, выражаючы ў сваіх словах любоў да беларускай мовы, да сваёй Радзімы.

ЛІТАРАТУРА

1. *Сучасная беларуская літаратурная мова. Лексікалогія.* Фанэтыка. Арфаграфія. 3-е выд. Мінск, 1993. С. 16.
2. *Матчына слова / уклад. У. Паўлаў.* Мінск, 1991. С. 7, 8, 51, 56, 57, 148, 313.
3. *Каласы роднай мовы / уклад. У. В. Анічэнка, К. С. Усовіч.* Мінск, 1990. С. 3.
4. *А. Міцкевіч. Наш сучаснік — Якуб Наркевіч-Едка // Настаўніцкая газета. 29 кастрычніка, 1994. С. 4.*
5. *Каўрус, А. Слова наша роднае / А. Каўрус.* Мінск, 1986. С. 11–14.

Пахомова Ю. Н., преподаватель Персоналии знаменитых белорусских деятелей В концептуальной картине мира белорусов

Жизнь отдельных личностей помогала
глубже и полнее уяснить смысл и ход
исторических событий...

А. Вильсон

Картина мира, являясь специфичной для каждой лингвокультуры, представляет собой целостный образ мира, складывающийся в голове человека в процессе познавательной деятельности. Картина мира формирует отношение человека к миру — природе, другим людям, самому себе как члену этого мира, задает нормы поведения человека в мире, определяет его отношение к жизненному пространству и трактуется как ментальная репрезентация культуры. Картина мира складывается в процессе когнитивной обработки сведений о мире, поступающих в головной мозг по всем перцепционным каналам: по визуальному, акустическому, тактильному, одорическому, густическому. Другими словами, информация о мире в конечном счете категоризируется и концептуализируется [5, с. 71]. Концепт как ментальное образование, с помощью которого и в котором хранятся сведения о мире, является единицей лингвокультурологического описания и анализа картины мира [5, с. 73].

Отражение картины мира соответствующей лингвокультуры — лингвострановедческие словари и комплексы, значимость которых заключается в том, что они рассказывают и о культуре страны изучаемого языка и, одновременно, показывают место и функционирование языковых единиц в речи. В лингвострановедческом словаре семантика слова раскрывается таким образом, чтобы подчеркнуть национально-культурный компо-

нент значения данного слова. Подобные словари и комплексы не просто являются результатом объединения переводного словаря и энциклопедии, поскольку при раскрытии семантики языкового обозначения реалии страны они представляют дополнительную информацию, касающуюся традиций, обычаев, истории и культуры страны. Лингвострановедческий комментарий реалии включает в себя ряд ассоциаций таким образом, как они представлены в языковом сознании носителей языка.

Рассмотрим реалии Беларуси на примере имен известных белорусских деятелей, которые представлены в лингвокультурологическом комплексе «Беларусь» (под редакцией профессора Л. Н. Чумак) и сравним, как представлены данные реалии в других источниках, в целях установления важности роли этих реалий в формировании концептуальной картины мира белорусов.

Основу лингвокультурологического комплекса «Беларусь» составляет билингвальный лингвострановедческий словарь национальных реалий Беларуси (около 100 ключевых единиц). Концептуальная база данного издания — это моделирование минимального культурного фона современного белоруса. В словаре представлены имена следующих белорусских деятелей: *Ж. И. Алферов, М. А. Богданович, В. В. Быков, В. К. Бельницкий-Бируля, Н. Гусовский, И. Домейко, В. С. Короткевич, Е. Ф. Карский, П. И. Климук, Я. Колас, Я. Купала, А. Г. Лукашенко, П. М. Машеров, Е. Полоцкая, Рогнеда, М. А. Савицкий, Ф. Скорина, М. З. Шагал*. Таким образом, минимальный культурный фон современного белоруса согласно комплексу составляет 18 персоналий известных белорусских деятелей.

При необходимости белорус может получить более подробную информацию о конкретном деятеле и из других источников. Например, открыв электронную энциклопедию Википедии, мы без труда находим все перечисленные имена и обнаруживаем некоторые категории как дополнительные сведения об интересующем нас деятеле. Так, *Ж. И. Алферов* входит в категорию «Кавалеры ордена Ф.Скорины», *П. И. Климук* — в категорию «Кавалеры ордена Дружбы народов» и «Кавалеры ордена За службу родине». Имя *И. Домейко* мы сможем найти в категории «Географы Беларуси», статью о *Е. Ф. Карском* — в категории «Этнографы Беларуси», о *Ефросинье Полоцкой* — «Религиозные деятели Беларуси». В Википедии всего представлено 56 поэтов, 56 писателей, 77 политиков, 24 религиозных деятеля, 18 художников Беларуси.

Имена перечисленных популярных белорусских деятелей и их биографии являются частью концептуальной картины мира белорусов. Формирование концептуальной картины мира у человека начинается с рождения. Знакомство с национальной культурой и известными национальными деятелями начинается со знакомства с первыми в жизни книгами, которые позволяют обогащать картину мира. Белорусские школьные учебники

и Интернет помогают ученикам познакомиться с биографиями известных белорусских деятелей науки, литературы, культуры, политики. Исследователи уверены, что биографии — это та часть обучающего материала, которая обладает воспитательными возможностями и формирует нравственный потенциал учащихся. Биографии известных людей — это не художественный вымысел авторов учебников, а достоверная историческая информация о деятельности ученых, писателей, художников, просветителей, их нравственных качествах, поступках, устремлениях, реально живших и живущих и достигших определенных высот и результатов каждый в своей деятельности.

Остановимся на биографиях популярных белорусских писателей. Интернет-библиотека позволяет нам познакомиться с биографиями следующих известных белорусских писателей: *М. Богдановича, Янки Брыля, В. Быкова, З. Бедули, Н. Гусовского, В. Короткевича, Якуба Коласа, К. Крапивы, Янки Купалы, М. Лынькова, Я. Мавра, И. Мележа, К. Чернога, И. Шемякина, Ш. Ядвигина* [9].

Ограничивается ли интерес белорусов к произведениям и биографиям популярных белорусских авторов только информацией в рамках школьной и вузовской программы, мы можем узнать, заглянув в один из Интернет-магазинов и просмотрев список книг, относящихся к лидерам продаж. Рейтинг самых популярных книг в Беларуси на www.oz.by такой: *Василь Быков «Сотников»*; *Толкіен «Хобіт, або Вандроўка туды і назад»*; *Васіль Быкаў «Доўгая дарога дадому», «Кніга ўспамінаў»*; *Василь Быков «Афганец»*; *Василь Быков «Час шакалов»*; *Васіль Быкаў «Бліндаж»*; *Астрыд Ліндгрэн «Малы і Карлсан-з-Даху»*; *Старажытная беларуская літаратура; «Выбранае. Далэнга-Хадакоўскі Зарыян»*; *Антон Дончев «Час памежны»*.

Рейтинг самых покупаемых белорусских книг в магазине «Академическая книга» представляет собой следующий список: *Уладзіслаў Сыракомля Выбраныя творы; Антон Луцкевіч. Выбраныя творы; Змітрок Бядуля. Выбраныя творы. Анатоць Сыс. Выбраныя творы; Напалеон Орда: з фондаў Нацыянальнай бібліятэкі. Укладальнік В. Чаропка; Вялікае княства Літоўскае. Энцыклапедыя ў 2 тамах. Т. 2; Гісторыя беларускай літаратуры XI–XIX стагоддзяў. У 2 тамах. Т. 2; Беларусь і беларусы ў прасторы і часе. Зборнік да 75-годдзя прафесара Адама Мальдзіса; Адам Мальдзіс. Выбранае; Мінск. Кніга жыцці. Альбом* [6].

Вот комментарий одной из посетительниц сайта www.sb.by: «*Мы мало интересуемся белорусской литературой*» [11].

Рассматривая вопрос интереса белорусов к своей истории, культуре, литературе, а также легендарным белорусским личностям, уместным было бы упомянуть о статусе русского языка в Республике Беларусь и его историческом влиянии на формирование концептуальной картины мира белорусов. Русский язык в нашей стране имеет государственный статус наравне

с белорусским и преобладает в употреблении. Белорусский является языком обучения только на факультетах и кафедрах белорусского языка и литературы. На всех остальных факультетах преподавание ведется по-русски. На русском языке издается большая часть учебно-методической и научной литературы. Ежегодно проводятся международные конференции, посвященные актуальным проблемам русского языка.

Тем не менее, белорусская культура развивается, а имена знаменитых белорусских деятелей каждый день у нас на слуху. Речь идет об употреблении в повседневной речи белорусов наименований минских улиц, площадей, проспектов, связанных с именами известных личностей Беларуси. Более чем 240 минских улиц названы именами видных государственных и военных деятелей, представителей науки, культуры и литературы. Например, улицы Ф. Скорины, Я. Купалы, М. Богдановича, В. Дунина-Мартинкевича, З. Бедули, Гастелло, площади Я. Коласа, Ф. Богушевича и др. [8].

Новый микрорайон около Малиновки назвали Брилевичи — в этом месте стоял когда-то одноименный фольварк. Одна из улиц наречена Каролинской, т. к. второе название усадьбы было Каролин (видимо, в честь дочери помещика). А в Лошице — улица в честь поэта и этнографа Владислава Сырокомли. На карте города появилось также имя Павла Шпилевского — театрального критика, краеведа, литератора, написавшего интереснейшую книгу о Минске. А еще — имена Язепа Дроздовича, Каруся Каганца, Владимира Мулявина, Янки Лучины. Недавно утверждены названия улиц Льва Сапеги, Янки Брыля [3].

Таким образом, изучение определенного периода истории народа невозможно без упоминания имен выдающихся деятелей, которые жили в данную эпоху и оставили заметный след в истории. Создание таких лингвокультурологических комплексов, как «Беларусь» поможет не только моделировать фоновые знания белорусов, стимулировать их интерес к расширению кругозора и прочтению произведений самых известных белорусских авторов, но и заинтересовать иностранцев сведениями лингвострановедческого характера, желающих познакомиться с белорусской историей и культурой. Информация, взятая из комплекса об определенном деятеле, — это информационная база, которая может быть расширена читателем этого пособия самостоятельно посредством специальной литературы и Интернета.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Анцыферова, Л. Н.* О динамическом подходе к психологическому изучению личности / Л. Н. Анцыферова // Психол. журнал. М., 1981. С. 9.
2. *Беларусь* : лингвокультурологический комплекс : пособие для иностр. студ. / под ред. проф. Л. Н. Чумак. Минск : БГУ, 2008. 111 с.
3. *Вечерний Минск. 11 сентября 2009 (пятница). № 171 (11978). Имя улицы.*

4. Вильсон, А. *Биография как история* / А. Вильсон. М., 1970. С. 1.
5. Гришаева, Л. И. *Введение в теорию межкультурной коммуникации* : учеб. пособие для студ. лингв. фак. высш. учеб. заведений / Л. И. Гришаева, Л. В. Цурикова. М., 2007. 36 с.
6. Советская Белор
7. уссия. 23.02.2008.
8. Хуторская, Л. Н. Воспитательный потенциал биографической информации об ученых и его реализация в процессе изучения естественно-математических наук / Л. Н. Хуторская, И. С. Маслов // *Фізика* : праблемы выкладання. 2003. № 6. С. 3–20.
9. www.rb-minsk.info/Minsk_street.shtml
10. www.school-city.by
11. www.oz.by
12. www.sb.by
13. www.wikipedia.org

**Клімавец В. П., старшы выкладчык
Гуманістычная ідэя як асноўны фактар гарманічнасці і
праўдзівасці ў творчасці
Сяргея Грахоўскага**

У «Слоўніку іншамоўных слоў» мы чытаем, што гуманізм — гэта сукупнасць ідэй і поглядаў, якія сцвярджаюць каштоўнасць чалавека незалежна ад яго грамадскага становішча і права асобы на свабоднае развіццё сваіх творчых сіл. Гуманізм абвяшчае прынцыпы роўнасці, справядлівасці, чалавечнасці адносінаў паміж людзьмі, ён змяшчае ў сабе ідэю аб шчасці і мае на ўвазе патрабаванне свабоды і абароны годнасці асобы.

Такую трактоўку гуманізму як светапогляду можна прачытаць у многіх выданнях савецкага часу. Гуманістычная філасофія беларусаў, пазбаўленых сацыяльных і нацыянальных правоў у Расійскай імперыі, адлюстравана ў афарыстычных радках класіка нашай літаратуры Янкі Купалы:

- А чаго ж, чаго захацелась ім,
Пагарджаным век, ім, сляпым, глухім?
- Людзьмі звацца.

Ідэя любові і павагі да чалавека дэкларавалася на працягу ХХ стагоддзя. Гуманізм як ідэйны рух аформіўся на Захадзе. У СССР з’явілася азначэнне «савецкі гуманізм». Выдатны сучасны вучоны, даследчык беларускай літаратуры Алесь Бельскі, разважаючы аб прыродзе гуманізму, спасылаецца на філосафа і грамадскага дзеяча Корліса Ламонта, які ў кнізе «Філасофія гуманізму», што вытрымала шмат перавыданняў і стала класічнай, піша, што «гуманізм уяўляе сабой пункт гледжання,

згодна якому людзі маюць толькі адно жыццё і павінны рабіць усё магчымае для творчай працы і шчасця...». І далей: «...Людзі, выкарыстоўваючы свой уласны інтэлект і свабодна супрацоўнічаючы адзін з адным, могуць пабудаваць доўгачасовую цытадэль міру і прыгажосці на зямлі».

А хто не памятае выказванне заснавальніка літаратуры сацыялістычнага рэалізму М. Горкага: «Існуе толькі чалавек, усё астатняе — справа яго рук і яго мозга! Чалавек!.. Гэта гучыць ... горда».

Беларускі паэт і пісьменнік Сяргей Іванавіч Грахоўскі — унікальны чалавек і творца. Ён нарадзіўся ў верасні 1913 года, а памёр у снежні 2002 года, крыху не дажыўшы да свайго дзевяностагоддзя. Першы верш яго быў надрукаваны ў 1926 годзе, а першы зборнік выйшаў толькі ў 1958 годзе, калі аўтару было сорок пяць гадоў. Сяргей Іванавіч выдаў больш за шэсцьдзсят кніг паэзіі і прозы, у тым ліку на рускай мове ў Маскве. Паміж датамі 1926–1958 — страчаная маладосць, абарваныя юнацкія мары і надзеі, згубленая першая сям'я.

Як гаворыць аўтар аб сабе ў прадмове да «Выбраных твораў у двух тамах» (1994), «удар чэкіскага грому на два дзесяцігоддзі выбіў мяне не толькі з літаратуры, а з элементарнага чалавечага існавання, мог адвучыць не толькі пісаць, а і чытаць, помніць, думаць, ператварыць у манкурта. Не ўдалося. Не ператварыў. Можна скалечыць, фізічна знішчыць чалавека, а душа, калі яна толькі выжыве, акрыяе і яшчэ больш узбагаціцца».

Амаль дваццаць гадоў Грахоўскі быў пазбаўлены свабоды і права займацца любімай творчай працай. Яго беспадстаўна арыштавалі 19 кастрычніка 1936 года, асудзілі на дзесяць гадоў і саслалі на лесанарыхтоўкі. Аднак праз тры гады пасля вызвалення, у 1949 годзе, Грахоўскага арыштавалі зноў і выслалі на вечнае пасяленне ў Новасібірскую вобласць. У Беларусь пісьменнік змог вярнуцца толькі пасля рэабілітацыі (19 кастрычніка 1955 года).

Прачытаўшы вершы і аповесці Сяргея Іванавіча, здзіўляешся: як пасля «таежных скрываўленых трас», пасля перажытых мук і прыніжэнняў чалавек увогуле здолеў захаваць веру ў дабро і справядлівасць?

У «Слове да споведзі» (перад аповесцю «Зона маўчання») пісьменнік гаворыць так: «У самай страшнай бядзе толькі чалавек ратуе чалавека, толькі дабро і спагада вядуць з цемры безнадзейнасці да жыцця і збавення. Нас з тысяч вярталіся адзінкі, з мільёнаў — сотні. Усё меней і меней застаецца сведак тае страшнае пары, калі кожны баяўся ўласнага ценю, не адважваўся прызнацца да закатаванага бацькі, а бацька да сына, калі па праведнай крыві з рыпам ступалі катавы боты...

Лёс злітаваўся і наканавы мне жывым выйсці з пекла і стаць Сведкаю на Судзе Гісторыі. Я памятаю сотні прозвішчаў, імёнаў і абліччаў сваіх пабрацімаў па няволі, што ... засталіся ў вечнай мерзлаце... Сведчу, каб

нашы нашчадкі спазналі сапраўдную волю, роўнасць і шчасце на роднай акрыялай і расквітнелай зямлі. Клянуся і сведчу».

За калючым дротам паэт развітаўся з ідэалам, які быў сцверджаны яшчэ ў сярэднявеччы: «Чалавек — свабодная асоба». Там зняволенага чалавека не паважалі і не шкадавалі — з яго глуміліся і здзекаваліся. Здавалася б, пасля жудасных гадоў у ГУЛАГу чалавек павінен быў расчаравацца ў самой ідэі гуманізму. Атрымалася наадварот: уласны сумны досвед перажытага натхніў паэта на абарону і сцвярджанне агульначалавечых каштоўнасцей: «Адзіны ратунак у нашым жыцці: забытая Праўда. Любоў і Сумленне» («На змярканні»). Нягледзячы на страшэнныя выпрабаванні і многія цяжкасці ў жыцці (нават пасля поўнай рэабілітацыі многія падазрона ставіліся да паэта), Грахоўскі заўжды кіраваўся маральнымі прынцыпамі, захоўваў гуманныя пачуцці:

Я не чарсцвеў і не грубеў,
Не прыстасоўваўся ніколі,
Бо верны толькі сам сабе
І ў няволі, і на волі.

Сам сабе

Ужо самімі назвамі сваіх твораў Грахоўскі ўзвышае гуманістычныя каштоўнасці, пазначае маральна-эстэтычныя прыярытэты: «Мама», «Патрэбен чалавеку чалавек», «Дабрата», «Баліць душа за кожнага калеку», «Любоў», «Выратаванне», «Вера».

Сваё грамадзянскае крэда паэт выказаў у вершы «Хваляванне»:

Але пакінь адну пасаду —
Быць чалавекам на зямлі.

Грахоўскі быў перакананы ў неабходнасці спавядання гуманізму як галоўнай мэты і сэнсу жыцця і даводзіў гэта пафасам усёй сваёй творчасці. Ён прадчуваў наступствы маральнага крызісу грамадства, які прывёў да «дэфіцыту дабрата і сумлення» («Сумненне»):

...І смыліць, і смыліць давідна,
Не дае ні адхлання, ні збыту,
Бо не знаю, якая цана
І маралі, і нашаму быту.
Не агораць збавення нідзе,
Ні ў праклёнах, ні ў шчырым маленні,
Бо на нас, як пагібель, ідзе
Дэфіцыт дабрата і сумлення.

Верш «Чалавеку патрэбна не слава» кранае развагамі над пытаннямі чалавечага існавання. Аўтар супастаўляе славу і чалавечую спагаду і ласку і падводзіць чытача да высновы, што слава, вядомасць не з'яўляюцца сапраўднымі каштоўнасцямі чалавека.

А сардэчнасць, шчырасць, увага, дабрыня — сапраўдныя і нязменныя якасці, якія дапамагаюць чалавеку жыць, пераадолюваць «прорвы і спады, узбірацца на стромкія грэбні». Згаданы верш пераклікаецца з іншым — «Я памыляўся...»:

Любоў і праўда — вечныя святыні,
Да ісціны — надзейныя ключы,
Яны дарогу да душы адчыняць,
Каб дабратаю злосць перамагчы.

Разважаючы над сэнсам чалавечага шчасця, паэт сцвярджае, што шчаслівым можа быць толькі той, хто «шчасце прыносіць другому».

Жадаючы падкрэсліць значнасць пэўных паняццяў у жыцці, аўтар у вершах «Балючае», «Вячэрні звон», «Сповідзь», створаных на апошнім жыццёвым этапе, піша словы «Любоў», «Сумленне», «Дабро», «Праўда», «Праца», «Адвага» з вялікай літары. Гэтым ён падкрэслівае вызначальную ролю вечных каштоўнасцей у грамадстве. Праз творчасць паэта згаданыя словы праходзяць скразнымі матывамі і ўспрымаюцца як духоўны завет аўтара.

Чалавекалюбства ўласціва ўсім творам Грахоўскага, у якім бы жанры яны ні былі напісаны. Аўтар сцвярджае высокае і прыгожае ў чалавеку, ухваляючы шкадаванне, дабрыню, міласэрнасць, любоў. Паэт пакутаваў ад таго, што гэтыя маральныя каштоўнасці ў грамадстве сталі абясцэньвацца. Людскія паводзіны памянліся ў горшы бок, нормай зрабіўся прагматызм і цвярозы разлік. А паэт марыў пра гарманічныя адносіны паміж людзьмі! Ці не таму паэтычныя выказванні Грахоўскага пачалі набываць выразную хрысціянскую афарбоўку?

Магутны Божа, днём і ноччу
Адзінай літасці прашу:
Не засляпі нашчадкам вочы,
Ратуй нявінную душу
Ад жорсткасці і ад здзічэння...

Малітва

Усё, што сустракаў паэт на дарозе жыцця, хвалявала яго і знаходзіла адлюстраванне ў вершах. Ён неаднойчы сцвярджаў: «На людзях і на адзіноце пра ўсё, што апякло душу, ахвотна па сваёй ахвоце кажу, спяваю і пішу...». У творах Сяргея Іванавіча мы знойдзем роздум пра бясконцасць Сусвету, пра хуткаплыннасць жыцця, пра дабро і зло, пра смерць і бяссмерце, пра радасць і гора, пра праўду і ману, пра сумленне і талент. Гэтану прысвечаны такія вершы філасофскай скіраванасці, як «Ноч на адзіноце», «Сляды на зямлі», «Зямлянін Я», «Рэквіем», «Жыццё», «Бяссмерце», «Адзінота», «Чалавек і Бог», «Фінал загадкі», «Талент», «Незваротнае», «Сарваны паром», «Век», «Вогнішча», «Серафім».

Традыцыйны матыў каханьня ў Сяргея Грахоўскага заўжды звязаны з прыродай. З яго паэзіі бачна, што пачуццё каханьня дапамагае чалавеку больш поўна адчуваць свет і радасць жыцця. Вясна з абуджэннем прыроды, калі «ўся зямля чакае красавання», параўноўваецца з узнікненнем першага чыстага пачуцця, прыгажосцю каханай. Каханню прысвечаны вершы «Будзь музаю маёй», «Першае каханне», «Прызнанне», «Нас разлучалі вёрсты і гады», «Я цябе прыгадаў», «Сумую па табе», «Незваротнае», «Позняя радасць», «Хмель», «Чаромхавы чад», «Бабіна лета» і многія іншыя. Вершы пра каханне, як і пейзажная лірыка, — лепшыя старонкі ў творчасці паэта.

С. І. Грахоўскі першы з беларускіх пісьменнікаў пачаў публікаваць творы пра сталінскія рэпрэсіі. Вершы «19 кастрычніка», «Ад «вінаватых без віны», «Этапы, этапы...», «Страчаная маладосць», «Згаслыя свечкі», «Майму судзі», «Колішні страх», «Рэквіем рукапісам», паэма «Балючая памяць» прысвечаны памяці сяброў маладосці і маюць спавядальны характар. Іх унутраная тэма — адчуванне абавязку паэта перад тымі, хто загінуў у глухой тайзе, у балоце, на лесапавале. Хто, пытаецца паэт, адкажа за тое, што «з нас мала хто прыйшоў дадому з бясконцай лютае зімы, і не адзін паэт вядомы замоўк на трасах Калымы...».

Ад імя свайго пакалення паэт просіць даравання за тое, што «бяздумна маліліся мы Фараону», слухалі казённыя казкі і верылі ім. Але паэт і папярэджвае, што «сёння не ўсе адракліся дзікунства старога і мараць пра новага лютага Бога». І заклікае нас: «Глядзіце наперад уважлівым зрокам і болей не верце ілжывым прарокам».

Пафасам сцвярджэння вечнага на зямлі прасякнуты творы экалагічнай скіраванасці. Аўтар разумее, што прывяло да крызісу ў адносінах чалавека і прыроды, якія раней былі больш набліжаныя да ідэалу гармоніі. Паэт заўсёды быў духоўна знітаваны з характвам роднага краю. «Люблю зямлю, што пахне лесам, люблю густой жывіцы пах...» — прызнаецца ён. Сярод квецені, мядовых траў яму лёгка думалася. Прырода ратавала і супакойвала спакутаную ў няволі душу, была лагоднай і міласэрнай, як маці. Грахоўскі быў перакананы, што адносіны чалавека да прыроды павінны грунтавацца на шчырасці, дабыні, чуласці. У вершы «Давер» ён так выказвае пачуццё еднасці з усім жывым на зямлі: «А я шчаслівы, што з далоні кармлю маленькага шпачка».

Калі ж пачалі бяздумна нішчыцца прыродныя багацці, збядняцца зялёны свет (масавая высечка лесу, выпраўленне рачулак, усеагульная меліярацыя), паэт глыбока адчуў трагедыю прыроды і паўстаў на яе абарону. Бязлітаснае ХХ стагоддзе знішчыла прыроду так, як не здолелі яе скалечыць за многія тысячы гадоў.

Захаванне жыцця на планеце — гэта пытанне не заўтрашняга, а сённяшняга дня. Гэтая праблема непакоіць сёння ўсіх жыхароў свету і патрабуе неадкладнага вырашэння.

Дзеля захавання жыцця трэба спыніць не толькі лакальныя войны, але і драпежныя, няўдзячныя адносіны да прыроды, якую нішчаць, труцяць на ўсёй планеце. Піша Сяргей Іванавіч пра жахлівае становішча нашых рэк і крыніц:

Крыніца захлынулася ў прадонні,
Пяскі забілі гарлавіны рэк,
На берагі Пцічы і ціхай Проні
Бязлітасна ступіў XX век.
... Іду нібы глухі і невідучы,
Не пазнаю знаёмае ракі,
Бо не гамоняць на ўзбярэжжы пушчы
І не такуюць больш цецерукі.
Мурашкі точаць прэлыя калоды,
Крычыць перапалоханы бакас.
Мы ўжо не просім міласці ў прыроды,
Прырода моліць літасці ў нас.

Літасць

Адзін з лепшых вершаў на гэтую тэму — «Лясы, лясы». Верш — канстатацыя канкрэтнай з’явы, ад якой адштурхоўваецца паэт, узнімаючыся на вышыню філасофскага абагульнення. Гэта лірычны твор, які мае адзнакі элегіі (ад лац. *elegia*, грэч. *elegos* — жаласны напеў флейты). Элегія — апісанне тужлівага, задуменага або летуценнага настрою. Адначасова гэта і эпітафія зялёнаму сябру, і ода-пратэст, ода-заклік да чалавецтва не рушыць сувязь, якая ўсталявалася паміж людзьмі і прыродай.

Уражвае першапачатковае вызначальнае параўнанне лесу і чалавека — «падсочаны лес як падсечаны лёс».

Вершу ўласціва выключнае багацце мастацкіх сродкаў. Ідэйнае гучанне выяўляецца ў кожным слове і вобразе, у трывожнай, усхваляванай інтанацыі. Усе параўнанні і метафары канкрэтызуюць выказаную гуманістычную думку: лес «моліць ратунку», ён «мечаны доўгімі шрамамі», а «кожны парэз, быццам крывёй, заплывае жывіцай».

Найбольш запамінаюцца мастацкія вобразы — «хвоі гудуць, як парожні сасуд» і «стануць, як помнікі, белыя пні». Праз увесь верш ідзе метафарычнае параўнанне: падсочаныя дрэвы — гэта смяротнікі, якім ужо вынесены прысуд. Лес нібы чалавек: ён «моліць ратунку», гаворыць сваё «апошняе слова», ён ужо не ўкрыецца «зялёным пылам».

Вялікую ролю ў вершы адыгрывае мастацкая дэталі. «Сосны смалой апльваюць, як свечкі», што ставяцца звычайна пры нябожчыку. Так аўтар яшчэ раз збліжае дрэва з чалавекам.

Верш заклікае звярнуць увагу на нашага зялёнага сябра, што спрадвек абараняў чалавека, даваў яму ежу, прытулак і цяпло.

Спажывецкія адносіны да прыроды аўтар выкрывае і ў вершы «Ласіны след», дзе адмаўляе забойства, патрабуючы гуманнага стаўлення да «братоў нашых меншых». Аўтарская пазіцыя тут грунтуецца на адвечным тэзісе: «Не забівай жывога!»

У вершы «Папярэджанне» паэт, звяртаючыся да сучаснікаў, заклікае: «Уратуйце зямлю, апантаных людзі! Можа, шчасце хоць вашым прапраўнукам будзе ...».

Яскравым увасабленнем экалагічнага гуманізму, заснаванага на трывозе пра лёс роднай зямлі, захаванне яе унікальных прыродных і духоўных каштоўнасцей, з'яўляецца адзін з лепшых твораў паэта — верш «Экалогія душы»:

Падсякаем бяздумна
Карэнні свае і асновы
І не бачым, што хутка
Лісты адамруць.
Нашы песні і мова знікаюць паціху.
Пачакайце!
Звяртаюся з просьбаю я:
Занясіце хутчэй у Чырвоную кнігу
Верасы і чабор, наша слова і наша імя.

Экалогія душы — гэта барацьба за чалавечае ў чалавеку, яго глыбока маральную сутнасць і стваральную дзейнасць. Грахоўскі ведаў і верыў, што ўсё залежыць ад людзей і ад кожнага з нас паасобку. Ён заклікаў да асабістай адказнасці за маральны стан грамадства.

Аўтар упэўнены:

І ўсё ж трымаецца Зямля
На добрых і сумленных людзях.

ЛІТАРАТУРА

1. *Грахоўскі, С.* Верую / С. Грахоўскі. Мінск : Мастацкая літаратура, 1987.
2. *Грахоўскі, С.* Выбраныя творы / С. Грахоўскі ; уклад. Т. Грахоўская, К. Цвірка ; праф. Л. Савік. Мінск : Кнігазбор, 2007.
3. *Грахоўскі, С.* Выбраныя творы. Т. 1. Вячэрні звон / С. Грахоўскі. Мінск : Мастацкая літаратура, 1994.
4. *Барсток, М.* Балючая споведзь / М. Барсток // *Полымя*. 1989. № 8.
5. *Беларуская літаратура ад А да Я.* Дапаможнік для абітурыентаў / пад рэд. В. Д. Старычонка. Мінск : Вышэйшая школа, 1998.
6. *Бельскі, А.* Гуманістычны пафас ў паэзіі С. Грахоўскага / А. Бельскі // *Галасы і вобразы*. Мінск : Літаратура і мастацтва, 2008.
7. *Гарэлік, Л.* «Люблю ўсе колеры жыцця... » Жыццё і творчасць Сяргея Грахоўскага / Л. Гарэлік // *Роднае слова*. 1993. № 9.
8. *Макарэвіч, В.* Свято і бліскавіца / В. Макарэвіч. Мінск : Універсітэцкае, 2001.
9. *Словарь иностранных слов*. М. : Русский язык, 1993.

Осененко А. В., преподаватель Поэтика и философия сказок Оскара Уайльда

Сказки Оскара Уайльда — произведения, предназначенные, по словам самого автора, отнюдь не детям, а исключительно тем «взрослым, которые не утратили дара радоваться и изумляться». В своих сказках Уайльд красноречиво обличает алчность и корысть буржуазных нравов современной ему эпохи, противопоставляя им искренние чувства и привязанности простых людей, не осквернённые холодным расчетом и составляющие подлинную красоту человеческих отношений.

На протяжении значительного промежутка времени после первого издания сказок Уайльда, лондонские критики отзывались об этих книгах более чем прохладно, однако теперь они считаются признанным образцом британской литературы. Ведь мало кому из её талантливейших авторов удавалось с такой убедительностью «описать то, чего никогда не было», как однажды сформулировал поставленную перед своими сказками задачу сам Уайльд. И он решил её достаточно последовательно, опять-таки вступив в противоречие с тогдашними прозаиками, которые стремились наиболее жизненно передать действительность, т. е. добиться прямо противоположного эффекта.

Это была принципиальная полемика: Уайльда порицали за то, что он пишет «небылицы о сущих пустяках», превращая литературу в «бульварно-беспечную забаву». В одном из своих эссе Оскар Уайльд парировал: «Насупленная серьезность — вовсе не поручительство тому, что писатель создал что-то настоящее. Нужно вернуть ощущение творчества как магии и волшебства. Нужно, чтобы проза стала не просто хроникой или проповедью, а искусством, в котором так много значат выдумка, красочность, гротеск, условность, игра».

Правда, подтвержденная реальными свершениями Уайльда, в конечном счете, оказалась на его стороне. Уайльдовские сказки распахнули перед читателями двери в захватывающий необычайный мир, где красные ибисы подстерегают на отмелях золотых рыбок, а свадебный пир венчает танец роз; где чудесные превращения естественны настолько, что их просто не замечают; где помыслы персонажей всегда несвоекорыстны, и у героев в помине нет разлада между чувствами и поступками. Хотя бы на мгновение читатель этих сказок забывал о том, как тягостно и бесцветно существование, подчиненное требованиям житейской выгоды, и мысленно переносился в параллельный мир, где истиной признавалось только

исключение, а не правило, только искусство, а не реальность, только фантазия, а не факт.

Творческое начало личности провозглашалось Уайльдом высшей ценностью, и самым главным было высвободить его из-под власти косных представлений и из-под гнета внешне разумных, а по существу нелепых общественных порядков.

Уайльд стал одним из первых британских писателей, кто пошел по неоромантическому пути в литературе. Было бы натяжкой утверждать, что он создал нечто абсолютно новое, небывалое. Скорее он возродил и мастерски переосмыслил те позабытые литературные приёмы, которые были известны еще на заре XIX в., когда романтизм переживал свой звездный час.

Усилия Уайльда приобрели знаковый смысл, особенно если принять во внимание, какие художественные идеалы почитала интеллигенция викторианской эпохи в целом. Она дорожила фактологией, объективностью, правдоподобием — а Уайльд возвеличил воображение, интуицию, грезы. И свое творчество в связи с этим он определил как «опыт изображения нынешней жизни в формах, далеких от реальных».

Сказочная форма повествования позволила Уайльду особенно подчеркнута, гротескно отобразить сложные философские взгляды на конфликты, царившие в обществе, но переставшие замечаться в обыденной жизни; обнажить самую суть нравственных понятий и их столкновений.

Главное же, что придает сказкам Уайльда их неповторимое «уайльдовское» звучание, — это роль, которую играет в них парадоксальная форма выражения мысли, являющаяся отличительной особенностью стиля писателя. Сказки Уайльда (как и вся его проза) насыщены и перенасыщены парадоксами. В критической литературе прочно установилась традиция считать его парадоксы простой игрой (слов). Тем не менее, в основе многих из них лежит скептическое отношение писателя к ряду этических и эстетических норм буржуазного общества. Задача парадоксов Уайльда, направленных против ханжеской и лицемерной морали, состояла в том, чтобы, называя вещи своими именами, тем самым обнаружить это лицемерие.

Ярким тому примером может послужить сказка «Замечательная ракета». И безграничное высокомерие, и надменность, и презрение к окружающим «замечательной ракетой», и ее самовлюбленность живо контрастируют с тем полнейшим отсутствием в ней какой-либо действительной ценности, которое Уайльд постоянно подчеркивает в своих описаниях аристократии. Настоящий комизм этой сказки возникает как раз из несоответствия между сущностью и видимостью явления, достигающего своего апогея в заключительном эпизоде (мечтавшая произвести «огромную сенсацию», ракета «прошипела и потухла»).

Также в тексте сказок Уайльдом умело использован прием контрастного противопоставления. Иногда антитезы преследуют чисто живописную задачу (например, при описании внешности Инфанты и карлика в «Дне рождении Инфанты»). Но в большинстве случаев Уайльд пользуется ими для выявления сюжетного замысла сказки (чередование картин роскоши и нищеты в сказке «Юный король», чередование рассказов ласточки о заморских чудесах с рассказами о жизни бедняков столицы в сказке «Счастливый принц»).

Великолепный знаток английского языка, Уайльд был блистательно точен не только в выборе нужных ему слов, но и в ритмико-интонационном построении фраз. А влияние некоей «декадентской манерности» стиля заставляет писателя то и дело отступать от лаконичного повествования и насыщать рассказ всевозможной экзотикой наподобие «...розовых фламинго, длинной фалангой стоящих вдоль нильского берега» или «черного, как черное дерево, царя лунных гор, поклоняющегося большому куску хрусталя», либо как в «Дне рождения Инфанты» говорящих цветов во дворцовом саду.

Сказки изобилуют детализированными описаниями драгоценностей, мебели, аксессуаров, блюд, цветов, фруктов и т. п.

С не меньшим упоением Уайльд писал и об одежде персонажей. Так, например, он еще и не заикнулся о наружности Инфанты, а с первых же строчек сказки подробно, словно в журнале мод, изобразил ее одеяние: «Платье на ней было в лучшем вкусе, согласно несколько тяжеловесной моде того времени. На ней был серый атласный наряд, юбка и широкие рукава буфами расшиты были серебром, а жесткий корсаж усеян рядами прекрасных жемчужин. При каждом шаге из-под платья выглядывали туфельки с большими розовыми помпонами. Ее веер из розовой кисеи покрывали жемчужины. А в волосах, которые бледно-золотым ореолом обрамляли ее лицо, была прекрасная белая роза» и т. д. Словом, порой Уайльд забывал изобразить лицо человека, но его костюм описывал всегда.

Уайльда упрекали и в том, что, описывая и восхищаясь всем, что сотворил человек для украшения себе подобных, он, кулуарно-салонный писатель, совершенно отказывался замечать природу. Искусственную красоту Уайльд лелеял, а от естественной — отворачивался. Так, практически невозможно отыскать на страницах его сказок ни единого детально воспроизведенного пейзажа, но повсеместно — залы шикарных дворцов с заморскими гобеленами, изделиями из драгоценных камней и металлов, холодного мрамора. Однако в «Дне рождения Инфанты» Уайльд намеренно отступает от этого правила. Описание леса и живущих в нем существ, красоты «неистойвой осенней пляски в багровых одеждах», поданное глазами несчастного карлика, — романтически приподнятое противопоставление насквозь искусственной, вычурной красоте Эскориала.

К тому же критики обвиняли Уайльда и в «слабости» развязок его сказок, не вытекающих, как правило, из развития действия. Здесь в противовес уместно привести мнение самого Уайльда в адрес подобных обвинений: «...у меня был высокий дар; я сделал искусство философией, а философию — искусством; что бы я ни говорил, что бы ни делал — все повергало людей в изумление; все, к чему бы я ни прикасался, будь то драма, роман, стихи или стихотворение в прозе, остроумный или фантастический диалог, — все озарялось неведомой дотоле красотой. Я пробудил воображение моего века так, что он и меня окружил мифами и легендами».

Такая оценка автором собственного творчества уже свидетельствует о многом, и, если объективно вдуматься в эти слова гениального писателя, то окажется, что Уайльд действительно был недалек от истины.

Соболь М. А., преподаватель Влияние народной баллады на творчество Вальтера Скотта

Английская литература на рубеже XVIII–XIX веков переживала период расцвета. В эту эпоху нового подъема она развивалась под знаком Романтизма, представлявшего собой не только одно из крупнейших направлений в литературе того времени, но и широкое идеологическое и художественное движение, своеобразный культурный сдвиг, охвативший все сферы общественного сознания и изменивший восприятие людей рубежа столетий.

На языке художественных образов писатели-романтики стремились выразить философские поиски своего времени, обозначить общие закономерности духовного развития современников.

Уже в 60-х годах XVIII века возникает новая теория искусства, освобождаются пути для романтического жанра лиро-эпической поэмы, возрождается интерес народной поэзии, писателям английского Возрождения, к творчеству Шекспира. Этот интерес к прошлому, особенно к фольклору, воспринимается как смелый вызов господствовавшей тогда эстетике просветителей, которые расценивали средневековье с позиции разума как «темное время», недостойное внимания просвещенных мыслителей. В творчестве предромантиков середины XVIII века, собиравших фольклор и стилизовавших под него свои собственные произведения, зарождается традиция, великолепно развитая впоследствии романтиками — Кольриджем, Вордсвортом, Саути, Скоттом.

Обращение к народному творчеству обогатило поэзию новыми образами и поставило перед английскими писателями и поэтами новые задачи. При этом рациональный момент, столь существенный для классицистиче-

ской поэзии предыдущего столетия, был в известной степени отодвинут на задний план, а вместе с ним — и прежние методы изображения человека. Романтики убеждались, что в народном творчестве бережно хранятся традиции, которые передаются из поколения в поколение. Учитывая эти традиции, можно ярче выявить национальные черты художественной литературы и изобразить героев в типичной обстановке. Естественно, что в английской литературе возросло число поэтических образов, прототипы которых были взяты из народной среды. Это стало признаком демократизации литературного творчества. Однако недостаточно было воспроизвести язык, мысли, образ жизни и поведение простолюдинов: приходилось задумываться и над тем, чтобы новые произведения стали доступнее для более широких, чем прежде, читательских кругов, другими словами, чтобы писатели не только говорили о простых людях, но и обращались к ним как к своим читателям.

Шотландская народная баллада не только вдохновляла В. Скотта на первые поэтические эксперименты, обогатив его стих выразительностью и поэтическими интонациями. Как мироощущение, как конденсация человеческого переживания в его остро ощутимой исторической конкретности народная баллада постоянно интересовала В. Скотта, давая пищу его уму и сердцу, доставляя писателю эстетическое наслаждение.

Влияние на творчество В. Скотта народной баллады было многогранным и удивительным. Исторические картины, быт и нравы эпохи, мир глубоких человеческих переживаний — все это нашло отражение в балладе, первым знакомством с которой В. Скотт был обязан именно сборнику Т. Перси и которое состоялось еще в детские годы, оставив неизгладимый след на всю жизнь, усилив остроту ощущений исторических событий.

Балладная поэзия воскрешала не только бурные страницы истории, но и традиции народа и его стремления, свидетельствовала об отношении людей того времени к окружающему их миру, к различным событиям, предоставляя богатый материал для авторских раздумий. Баллада, даже при отсутствии в ней исторических событий, поражает своим историзмом в силу отражения в ней особенностей общественных связей и нравов эпохи.

Для В. Скотта баллада была живой историей народа, которая воспринималась как нечто реальное и вполне достоверное, и он советовал читать эти «вымыслы» вместе с сочинениями профессиональных историков, чтобы составить представление о «старой истории» своей страны.

Исследователи отмечают и восходящую к балладной традиции топографическую точность творений В. Скотта. Британские острова — арена постоянной смены племен и народов первого тысячелетия, бурных перемен и грандиозных потрясений последующих столетий. Они оседали в памяти народа не только во временном, но прежде всего в пространственном представлении (место, расстояние, направление). Так и в шотландской балладе

не только исторический факт, но и вымысел почти всегда привязаны к месту, овеянному преданиями старины, волнующими сердце шотландца.

В 1802–1803 гг. В. Скотт выпустил трехтомный сборник старинных баллад «Песни шотландских пограничников» («Minstrelsy of the Scottish Border»), в котором он рассматривал баллады как своеобразные исторические документы. Вместе с тем В. Скотт ставил себе задачей отобрать и обработать их так, чтобы они стали понятными и доступными читателю и возбудили в его воображении представление о том, «как мыслили предки», какие побуждения заставляли их поступать так, а не иначе, и «на каком языке они говорили». По В. Скотту, это должно было помочь понять исторические факты. Баллады повествуют о том, какими были люди, жившие в прошлые времена. Эти люди зачастую изображались в балладах на фоне исторических событий, пусть слабо или неточно очерченных, а кроме того, были связаны с обычаями своей страны и с характерным для нее пейзажем. Иногда действующие лица баллады носили исторические имена, но чаще в них встречались и простые люди.

Фактическая достоверность баллад сомнительна. В памяти первых создателей события отражались неточно и неверно, многие детали исчезали в позднейшей рецитации. Но для В. Скотта важнее было отношение певца к событию. Здесь-то и ощущалось биение жизни давно ушедших поколений, которую трудно угадать сквозь сухое изложение хроник. Обнаружились и живые связи баллады с психологией шотландца и пограничника, с укладом жизни и судьбой народа.

Довольно убедительной кажется мысль Б. Г. Реизова о восхождении к балладной традиции метода «вершинного» рассказа или метода «картин» в произведениях В. Скотта, когда факты того или иного события, лежащие в основе одной баллады, часто как бы не связаны между собой; для сюжетной линии характерны фрагментарность и отсутствие деталей, соединяющих эти события. Пользуясь методом «вершинного» рассказа, восходящим к балладной традиции, В. Скотт был вынужден предпослать сюжетной линии романов дополнительные факты и комментарии к ним, касающиеся чаще предыстории изображаемых событий. Он выносит их за предел непосредственной сюжетной линии произведения, следуя примеру сборника Т. Перси.

Народные баллады, хлынувшие в литературу широким потоком, вызвали многочисленные подражания и особый лирико-эпический жанр, имевший свои особенности и свои законы. Сам В. Скотт много работал в этом жанре, а в «Опыте о подражании старой балладе» (апрель 1830) попытался написать его историю и характеризовать его.

В. Скотт говорил о лирических достоинствах баллады, отвечавших его сердечным интересам. Он интересовался не столько историческими,

сколько «романтическими» балладами, рассказывавшими о «вымышленных и чудесных приключениях».

Исчезновение поэтов-исполнителей В. Скотт объясняет многими причинами: дурными нравами певцов, законами, преследовавшими их за распущенность, и главным образом распространением книгопечатания, что позволило исправлять тексты и улучшать их. Развитие культуры в эпоху Возрождения, знакомство с греческой и латинской литературой оказали свое влияние на художественное творчество и вкусы. Народная поэзия также приобщилась к письменности и культуре, стала совершенствовать свой язык и разрабатывать поэтическую речь.

В то же время В. Скотт постоянно говорит о «грубости» языка и даже содержания баллад. Но иногда он видит в этом своеобразное очарование, и «грубые» баллады кажутся ему более привлекательными, чем отшлифованные и искусственные произведения цивилизованных эпох. Прелесть эта исчезла по мере развития цивилизации и мастерства: рецитации, продолжавшиеся в течение нескольких веков, модернизировали, и потому и вульгаризировали высокую, грубую и прекрасную поэзию.

По мысли В. Скотта, «улучшать» старые баллады можно только в том же стиле, в каком они были сложены. Их нельзя украшать эпитетами, сравнениями, метафорами, которые, может быть, и улучшат ритмику стиха, но затемнят его смысл и только помешают читателю почувствовать трагизм сюжета.

При всем своем интересе к шотландской старине, к старинным формам речи и мысли, В. Скотт понимал свою задачу как литературную, а не как научную. Он исправлял плохо сохранившиеся баллады, дописывал слова, стихи и целые строфы.

Можно критиковать В. Скотта за недостатки метода, но своей цели он достиг: из темных, изношенных десятками исполнителей баллад он создал произведения, блестящие художественными достоинствами. Неотчетливые «подлинники», интересные для узкого круга специалистов, превратились под его пером в шедевры старого балладного стиля. Он словно снял с них покровы, мешавшие воспринимать их подлинное достоинство.

Соколова И. Н., старший преподаватель
Якимова Е. Ф., зав. подготовительным отделением,
старший преподаватель
Основные направления довузовской подготовки
в университете

В конце 2009 года подготовительное отделение Белорусского государственного медицинского университета готовится отметить свой 40-летний юбилей. Всякая значительная дата заставляет задуматься над тем, что уже сделано, и поставить перспективные задачи на будущее.

Старая китайская пословица гласит: «Даже самая долгая дорога начинается с первого шага». За продолжительный период деятельности несколько раз изменялось содержание работы отделения, но основная задача оставалась той же — восполнить пробелы знаний, не позволившие выпускникам школ или колледжей успешно пройти вступительные испытания, чтобы в последующем они реализовали свою заветную мечту — стали студентами БГМУ.

В 60-е годы почти во всех вузах Советского Союза были созданы подготовительные отделения. В то время их называли рабфаками. Перед ними была поставлена задача — приблизить высшие учебные заведения к рабочей и крестьянской молодежи.

История возникновения и становления отделения довузовской подготовки в нашем университете берет начало с 1 ноября 1961 года, когда в Минском государственном медицинском институте (МГМИ) были открыты заочные подготовительные курсы. Их возглавил Жуков Николай Иванович, преподаватель кафедры философии. 1 декабря 1969 года в МГМИ было создано подготовительное отделение, на которое были зачислены первые 100 слушателей. Педагогический коллектив состоял из 9 человек, а возглавлял его с 1969 по 1987 год Костюк Владимир Павлович, доцент кафедры травматологии и ортопедии. С 1987 по 1992 год подготовительным отделением руководил Пищинский Андрей Васильевич, доцент кафедры гистологии, цитологии и эмбриологии. С 1992 по 2005 год подготовительное отделение возглавляла Соколова Инесса Николаевна, старший преподаватель кафедры белорусского и русского языков. С 2005 года подготовительным отделением заведует Якимова Елена Федоровна, старший преподаватель кафедры биологии. С 1969 года бессменным диспетчером подготовительного отделения является Пашук Мария Афанасьевна.

На подготовительном отделении сложился сплоченный коллектив преподавателей, основной стиль работы которых — повседневный, кропотливый труд, чуткость и благожелательность по отношению к своим ученикам.

За весь период деятельности подготовительного отделения его преподавательский состав изменялся незначительно, если преподаватель проходил негласный профессиональный отбор для работы на отделении, то надолго становился частью этого дружного творческого коллектива. Преподаватели, работающие на подготовительном отделении, являются штатными сотрудниками кафедр нашего университета — белорусского и русского языков, общей химии, биологии, физики. Руководство университета, заведующие вышеперечисленными кафедрами уделяют постоянное внимание вопросам учебной работы подготовительного отделения, оказывают существенную помощь в подготовке учебно-методических материалов.

Среди основателей педагогической школы подготовительного отделения можно назвать: Соколову И.Н. (старшего преподавателя кафедры белорусского и русского языков), Л. И. Паневич (доцента кафедры общей химии), Е. И. Нелидову (старшего преподавателя кафедры общей химии), Т. В. Некрашевич (ассистента кафедры общей химии), Т. И. Суслину (ассистента кафедры физики), Н. М. Ахремчик (ассистента кафедры биологии), Л. Д. Чубарову (преподавателя кафедры физики). С большим энтузиазмом и ответственностью продолжили педагогические традиции Л. В. Дорошевич (старший преподаватель кафедры физики), Е. В. Кирковская (ассистент кафедры общей химии), Л. А. Мелентович (старший преподаватель кафедры биологии), Г. Э. Атрахимович (старший преподаватель кафедры общей химии), С. Р. Казюлевич (старший преподаватель кафедры общей химии), Т. А. Бережко (ассистент кафедры биологии), Т. Г. Романова (старший преподаватель кафедры биологии), О. П. Климовец (старший преподаватель кафедры белорусского и русского языков), Н. Г. Матвеева (старший преподаватель кафедры белорусского и русского языков).

За весь период существования на отделении довузовской подготовки в университете на разных формах обучалось более 11 000 человек.

Подготовительное отделение — самостоятельное структурное подразделение БГМУ, которое осуществляет учебную, методическую и воспитательную работу. В настоящее время довузовская подготовка в БГМУ проводится по следующим направлениям: 1. Подготовительное отделение: дневная, вечерняя, заочная формы обучения. 2. Профориентационная работа.

Разные формы обучения на подготовительном отделении подразумевают, соответственно, использование различных методик преподавания. В преподавании дисциплин на дневной форме обучения используются следующие формы проведения занятий: лекции по химии и биологии, мультимедийные презентации по биологии, практические занятия по всем изучаемым дисциплинам, итоговые контрольные работы, компьютерный контроль знаний. Учебная и методическая работа проводятся в соответствии с Программой для поступающих в вузы, Правилами приема в вузы,

Правилами приема в БГМУ и постоянно корректируются в соответствии с требованиями этих документов.

В целях подготовки слушателей к дальнейшему обучению в вузе реализуется один из важнейших общеобразовательных принципов — переход к самообучению при постоянной консультационной помощи преподавателей. Для успешной организации самоподготовки слушателей кафедрами БГМУ разработан ряд учебно-методических пособий: практикумы по биологии, сборники задач и тестов по химии, биологии, русскому и белорусскому языкам, учебно-тренировочные материалы, терминологический словарь. Структура данных учебно-методических пособий позволяет слушателям организовать самоподготовку, используя лекционный материал, рекомендуемую литературу, дифференцировать наиболее сложные вопросы, требующие разъяснений преподавателем, закрепить полученные знания выполнением практической части, обратить внимание на наиболее важные термины, сформировать системное восприятие материала по каждому разделу и по предмету в целом.

Для мониторинга качества работы подготовительного отделения создана и постоянно обновляется компьютерная база данных слушателей дневной формы обучения. Итоги работы отделения ежегодно оцениваются по двум критериям:

- результатам, полученным слушателями на централизованном тестировании;
- результатам поступления выпускников в вузы и ссузы. Средний процент поступления в вузы выпускников дневной формы обучения за последние годы составил около 70 %, в ссузы — около 13 %.

Вечерняя форма обучения ориентирована на выпускников средних учебных заведений. Курс их обучения включает в себя практические занятия, итоговые контрольные работы. Поскольку за очень сжатые сроки им необходимо изучить весь программный материал, основной упор делается на самостоятельную работу учащихся при консультативной помощи преподавателей.

Заочная форма обучения ориентирована на учащихся, обладающих навыками самостоятельной работы и предполагает такие формы, как работа с обязательной и дополнительной учебной литературой, выполнение тестов. Для организации самостоятельной работы учащимся предлагаются методические рекомендации, в которых излагается весь программный материал по дисциплине, сформулированы критерии оценки знаний, перечислена рекомендуемая литература. Используя методическую разработку, учащийся имеет возможность самостоятельно проработать материал указанной темы, выбрать для себя наиболее сложные вопросы, за разъяснением которых он может обратиться к преподавателю, закрепить изученный материал выполнением проверочного теста, решением задач.

Для слушателей заочной формы проводятся также очные консультации, на которых анализируются ошибки, допущенные при выполнении контрольных работ, рассматриваются сложные вопросы изучаемого материала и предлагаются другие задания для закрепления полученной информации. Непосредственное общение с преподавателем позволяет оценить степень самоподготовки, соотнести свой уровень знаний с требованиями, предъявляемыми на вступительных испытаниях.

Подготовительное отделение проводит значительную учебно-воспитательную работу по отдельному плану. Во всех группах дневной формы обучения имеются кураторы. Воспитательные цели достигаются всем процессом обучения: на лекциях и практических занятиях слушатели постигают культуру труда, во внеурочное время — культуру отдыха и общения. Участие в мероприятиях, проводимых в университете, прививает первые навыки студенческой жизни.

На подготовительном отделении проводится большая профориентационная работа, одним из важнейших направлений которой является сотрудничество со средними общеобразовательными школами. Целями этого сотрудничества являются:

- проведение совместной работы по целенаправленной профессиональной ориентации молодёжи к поступлению в БГМУ;
- создание благоприятных условий для совершенствования методической базы подшефных школ по профильным дисциплинам;
- внедрение новых форм работы с учётом пожеланий подшефных школ и возможностей БГМУ.

Для решения поставленных целей на базе БГМУ организованы очно-заочные курсы. Основными формами проведения занятий на этих курсах являются мультимедийные презентации, обзорные лекции с примерами решения задач и тестовым контролем по изучаемым темам, итоговые контрольные работы с последующим анализом их выполнения, работой над типичными ошибками.

Ежегодно проводится учебно-методический семинар представителей школ с руководством и профессорско-преподавательским составом БГМУ. Практикуются поездки преподавателей и представителей администрации университета в подшефные школы.

Для лицеистов организуются экскурсии в анатомический музей. Школьники с огромным интересом общаются с членами студенческого кружка по анатомии. Кружковцы проводят ребят по учебным аудиториям, знакомят их с особенностями учебного процесса, предоставляют возможность непосредственно поучаствовать в практической работе.

Обучаясь на подготовительном отделении, слушатели пользуются университетской библиотекой, могут заниматься в спортивных секциях, принимать участие в художественной самодеятельности, участвовать в на-

учной работе, что помогает им определиться в выборе профессии и постепенно адаптироваться к предстоящей студенческой жизни.

Многие выпускники подготовительного отделения успешно поступили в БГМУ и другие медицинские вузы. 40 лет существования подготовительного отделения доказывает целесообразность и эффективность его работы. За эти годы накоплен большой опыт довузовской подготовки, профориентации и воспитания молодежи.

Содержание

<i>Санникова А. В., Аксенова Г. Н., Белый В. В.</i> Преподавание русского и белорусского языков в Белорусском государственном медицинском университете	3
Авторы сборника	10
ОБУЧЕНИЕ ЯЗЫКАМ	
<i>Белый В. В.</i> Диалог культур в процессе преподавания русского языка в иностранной аудитории	22
<i>Меренкова Л. А., Ярось Л. Б.</i> Учет национальных особенностей учащихся при обучении русскому языку на начальном этапе	27
<i>Санникова А. В.</i> Профессионально-коммуникативная компетенция преподавателя русского языка как иностранного.....	29
<i>Матюнова А. А.</i> Воспитание личности иностранного преподавателя русского языка	32
<i>Вакулич Л. А.</i> Вербальные средства выражения эмоциональной оценки на начальном этапе	34
<i>Шарапа А. А., Кожухова Н. Е.</i> Медицинский термин на уроках РКИ.....	36
<i>Ревякина А. В.</i> Дискурсивные слова в процессе преподавания русского языка как иностранного	41
<i>Белый В. В., Кислик Н. В., Саханкова З. Н.</i> Тестирование в обучении русскому языку как иностранному на примере тестов для промежуточного и итогового контроля.....	45
<i>Аксенова Г. Н., Кожухова Н. Е.</i> Художественный текст специальной тематики, его мотивационная, коммуникативная и профессиональная значимость	49
<i>Будько М. Е., Буховец С. К.</i> Критерии отбора текстов для обучения русскому языку иностранцев.....	51
<i>Самуйлова Т. И.</i> К проблеме адаптации иностранных учащихся в процессе обучения русскому языку на предвузовском этапе	54
<i>Аксенова Г. Н., Кожухова Н. Е.</i> Организация самостоятельной работы студентов в системе методической подготовки.....	58
<i>Китаева Т. В.</i> Некоторые причины появления речевых ошибок в процессе изучения русского языка	60
<i>Адашкевич И. А.</i> Некоторые психологические аспекты обучения русскому языку как иностранному	62

<i>Малашкина Т. К.</i> Слушать и понимать (обучение аудированию)	66
<i>Амбражейчик В. И.</i> Организация коммуникативного обучения.....	69
<i>Людчик Н. Н., Шарана А. А.</i> Роль видео в формировании профессионально-коммуникативной компетенции у студентов-медиков	73
<i>Величко Ю. Е.</i> Средства наглядности в преподавании русского языка как иностранного	77
<i>Циманович Л. С.</i> Интернет-ресурсы, способствующие изучению иностранных языков.....	79
<i>Бреус Е. И.</i> Невербальное общение и преподавание русского языка как иностранного	84
<i>Стойка Г. Л.</i> Некоторые аспекты обучения русскому языку иностранцев на начальном этапе	85
<i>Соломахо Н. А.</i> Нужен ли русский язык независимым странам	87
<i>Кузьмина Т. В., Родина Е. И.</i> Обучение студентов-иностранцев в Беларуси: достижения, проблемы, перспективы	90

ЯЗЫК И ЛИТЕРАТУРА

<i>Кожухова Н. Е.</i> Особенности онтогенеза вербальных ассоциативных структур (на примере семантической группы глаголов движения)	92
<i>Авдейчик Л. Л.</i> Способы вербализации духовного опыта в поэтических текстах В. С. Соловьева.....	97
<i>Матвеева Н. Г.</i> Синтаксические явления современного русского литературного языка, требующие исторического комментария на занятиях	103
<i>Ратынская Н. В., Медведь Г. В.</i> Пісьменнікі і грамадска-палітычныя дзеячы аб беларускай мове, яе ролі і месцы ў жыцці народа	107
<i>Пахомова Ю. Н.</i> Персоналии знаменитых белорусских деятелей в концептуальной картине мира белорусов.....	111
<i>Клімавец В. П.</i> Гуманістычная ідэя як асноўны фактар гарманічнасці і праўдзівасці ў творчасці Сяргея Грахоўскага	115
<i>Осененко А. В.</i> Феномен сказок Оскара Уайльда в процессе аккультурации личности читателя	121
<i>Соболь М. А.</i> Влияние народной баллады на творчество Вальтера Скотта.....	124
<i>Соколова И. Н., Якимова Е. Ф.</i> Основные направления довузовской подготовки в университете	129

Научное издание

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ
РУССКОМУ И БЕЛОРУССКОМУ ЯЗЫКАМ
В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ
(к 35-летию кафедры)**

Сборник научных статей

Ответственный за выпуск В. В. Белый
В авторской редакции
Компьютерная верстка Н. М. Федорцовой
Корректор Ю. В. Киселёва

Подписано в печать 19.10.09. Формат 60×84/16. Бумага писчая «Кюм Люкс».
Печать офсетная. Гарнитура «Times».
Усл. печ. л. 7,9. Уч.-изд. л. 7,76. Тираж 70 экз. Заказ 623.

Издатель и полиграфическое исполнение:
учреждение образования «Белорусский государственный медицинский университет».
ЛИ № 02330/0494330 от 16.03.2009.
ЛП № 02330/0150484 от 25.02.2009.
Ул. Ленинградская, 6, 220006, Минск.