

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

УЧРЕЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ  
«ПОЛОЦКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

СЕРИЯ «ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО»

**НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ  
В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА  
КАК ИНОСТРАННОГО**

Электронный сборник статей  
Международного научно-практического семинара  
(Полоцк, 19 марта 2021 г.)

*Текстовое электронное издание*

Новополоцк  
Полоцкий государственный университет  
2021

1 – дополнительный экран – сведения об издании

УДК 811.161.1

Рекомендован к изданию методической комиссией гуманитарного факультета  
Полоцкого государственного университета (протокол № 9 от 25.05.2021 г.)

Редакционная коллегия:  
Н.В.Нестер, С.М.Лясович,  
А.В.Мордыхина (отв. секретарь)

**НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО** [Электронный ресурс] : электрон. сб. ст. Междунар. науч.-практ. семинар, Полоцк, 19 марта 2021 г. / Полоц. гос. ун-т ; редкол.: Н.В.Нестер, С.М.Лясович. – Новополоцк : Полоц. гос. ун-т, 2021. – 1 электрон. опт. диск (CD-R). (Преподавание русского языка как иностранного)  
ISBN 978-985-531-754-9.

Представлены результаты исследований, посвященных теоретическим и практическим аспектам методики преподавания русского языка как иностранного.

Предназначен для специалистов в области преподавания русского языка как иностранного, преподавателей, аспирантов, магистрантов и студентов филологических факультетов, обучающихся по специальности «Русский язык как иностранный».

*Сборник включен в Государственный регистр информационного ресурса.  
Регистрационное свидетельство № 3142125548 от 06.05.2021.*

*Сборник входит в Российский индекс научного цитирования.*

211400, ул. Стрелецкая, 4, г. Полоцк, Витебская обл., Республика Беларусь  
тел. 8 (0214) 47-87-16,  
e-mail: s.liasovich@psu.by; n.nester@psu.by

**№ госрегистрации 3142125548**

**ISBN 978-985-531-754-9**

© Полоцкий государственный университет, 2021

2 – дополнительный титульный экран – производственно-технические сведения

Для создания текстового электронного издания «Национально-культурный компонент в преподавании русского языка как иностранного» под редакцией Н.В. Нестер, С.М. Лясович использованы текстовый процессор Microsoft Word и программа Adobe Acrobat XI Pro для создания и просмотра электронных публикаций в формате PDF.

**НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ  
В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА  
КАК ИНОСТРАННОГО**

Электронный сборник статей  
Международного научно-практического семинара  
(Полоцк, 19 марта 2021 г.)

Техническое редактирование и верстка *О.Ю. Тарасевич.*  
Компьютерный дизайн *М. С. Мухоморовой.*

---

Подписано к использованию 13.07.2021.  
Объем издания: 11,4 Мб. Тираж 3 диска. Заказ 519.

---

Издатель и полиграфическое исполнение:  
учреждение образования «Полоцкий государственный университет».

Свидетельство о государственной регистрации  
издателя, изготовителя, распространителя печатных изданий  
№ 1/305 от 22.04.2014.

ЛП № 02330/278 от 08.05.2014.

211440, ул. Блохина, 29,  
г. Новополоцк,  
Тел. 8 (0214) 59-95-41, 59-95-44  
<http://www.psu.by>

## СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие .....	5
<b>Армоник Л.Б., Рачковская А.В.</b> Методический потенциал кинофильма в аспекте преподавания РКИ .....	6
<b>Богорадова Т.Р.</b> Возможности использования регионального компонента в обучении рки (на примере военной повести 1980-х гг. А. Карпюка и в. Липского) .....	11
<b>Бут-Гусаим С.Ф.</b> Изучение антропонимической лексики в курсе русского языка как иностранного .....	15
<b>Градюшко Д.А.</b> Структура коммуникативной компетенции иностранных студентов в учебно-профессиональной сфере общения .....	20
<b>Крохмальник А.Ю.</b> Экспликация словосочетания <i>иностраный студент</i> в художественном, публицистическом и научно-популярном контексте (на материале из национального корпуса русского языка) .....	24
<b>Кудлаш М.В., Янкевич Р.К.</b> Грамматическая структура пословиц и поговорок как форма представления лингвострановедческой информации .....	29
<b>Нестер Н.В.</b> Творчество в. Быкова в преподавании русского языка как иностранного для туркменских учащихся .....	34
<b>Печёрская О.М.</b> Белорусская народная сказка «краденым сыт не будешь» на занятиях по русскому языку как иностранному .....	42
<b>Симкина Н.В.</b> Английский язык и его роль в онлайн-обучении русскому как иностранному .....	47
<b>Урбан Л.Н.</b> Квест-экскурсия в преподавании русского языка как иностранного (на материале регионального компонента) .....	52
<b>Черенкова Б.В.</b> Лингвострановедческий аспект семантизации топонимических единиц русского языка .....	58
<b>Югай Е.В., Шимчук А.О.</b> Художественный текст как средство обучения русскому языку в национальных группах педагогического института .....	64

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Актуальность обсуждения различных методических аспектов преподавания русского языка как иностранного связана с всё большим количеством иностранцев, желающих овладеть русским языком. Т.к. для кафедры славянской филологии Полоцкого государственного университета это является одним из приоритетных направлений деятельности, мероприятие по обсуждению вопросов преподавания РКИ стало традиционным. Предыдущий семинар был посвящён обсуждению уровневой концепции преподавания русского языка, а в этом году выбран аспект национально-культурной составляющей в преподавании, спектр вопросов расширился.

Проблемное поле Международного научно-практического семинара «Национально-культурный компонент в преподавании русского языка как иностранного» включает в себя следующие аспекты: компетентностный подход в обучении русскому языку как иностранному; потенциал национальной художественной литературы в изучении русского языка как иностранного; лингвокультурологический подход в овладении русским языком как иностранным в повседневном общении; изучение русского языка как иностранного сквозь призму национальной картины мира; опыт преподавания русского языка как иностранного в иноязычном окружении.

В нынешних условиях пандемии международный научно-практический семинар проходил в формате онлайн, связав между собой педагогов и методистов из Беларуси, России и Узбекистана. Трансляция семинара проходила в режиме реального времени, а результатом работы участников семинара явилась видеозапись выступлений докладчиков, с которой можно ознакомиться, перейдя по ссылке: [https://drive.google.com/file/d/1o1Vnl7kRwngltdUPi\\_VHCwCaPJxM\\_0Hp/view](https://drive.google.com/file/d/1o1Vnl7kRwngltdUPi_VHCwCaPJxM_0Hp/view).

Хочется подчеркнуть, что в процессе изучения национально-культурного компонента и обмена опытом учёные из разных стран делают для себя неожиданные открытия близкого знакомства с неродной культурой. Например, в Узбекистане и Беларуси русский язык может изучаться не на текстах русских авторов, а узбекских и белорусских. Какие тексты отбираются методистами для этой цели и почему – вопрос концептуальный, связанный с репрезентацией нации среди других народов. Бесспорно, это важный момент межкультурного взаимодействия и взаимообогащения в процессе изучения языка.

Семинар такого формата – это замечательная возможность для преподавателей кафедры славянской филологии поделиться методическими находками, которых за год в условиях онлайн-обучения и новых форм работы появилось немало, поучиться у коллег из других вузов.

Лясович Светлана Михайловна,  
кандидат филологических наук, доцент  
заведующий кафедрой славянской филологии  
Полоцкого государственного университета

Нестер Наталья Васильевна,  
кандидат филологических наук,  
доцент кафедры славянской филологии  
Полоцкого государственного университета

**Армоник Людмила Болеславовна**

кандидат филологических наук, доцент,  
Минский государственный лингвистический университет  
e-mail: [armoniklb@yahoo.com](mailto:armoniklb@yahoo.com)

**Рачковская Алла Владимировна**

кандидат филологических наук, доцент,  
Минский государственный лингвистический университет  
e-mail: [alla.ra@mail.ru](mailto:alla.ra@mail.ru)

**МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ КИНОФИЛЬМА  
В АСПЕКТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ**

**Аннотация:** *Статья посвящена вопросам организации работы с аутентичными фильмами на уроках РКИ. В статье описываются цели использования фильмов в учебном процессе, критерии их отбора в соответствии с уровнем владения языком и методическая система работы с ними. Статья написана на основе анализа современных учебных пособий и учебно-методических материалов по работе с российскими художественными фильмами в иностранной аудитории.*

**Ключевые слова:** *русский язык как иностранный, художественный фильм, аутентичные видеоматериалы, коммуникативные навыки и умения, виды речевой деятельности, социокультурная компетенция.*

**Liudmila Armonik**

PhD in Philology, Associate Professor  
Minsk State Linguistic University  
e-mail: [armoniklb@yahoo.com](mailto:armoniklb@yahoo.com)

**Alla Rachkovskaya**

PhD in Philology, Associate Professor  
Minsk State Linguistic University  
e-mail: [alla.ra@mail.ru](mailto:alla.ra@mail.ru)

**THE METHODOLOGICAL POTENTIAL OF FILMS  
IN THE ASPECT OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

**Abstract:** *The article explores issues of working with original films at the Russian as a foreign language classes. The article considers objectives of using films in the education process, the selection criteria according to the language proficiency level and the methodological system of working with them. The article is based on the modern teaching aids and teaching materials for working with Russian feature films in Russian as a foreign language lessons.*

**Keywords:** *Russian as a foreign language, feature film, authentic video materials, communication skills, types of speech activities, sociocultural competence.*

Сегодня, в эпоху развития новых технических средств коммуникации и расцвета визуальной информации, все чаще звучит мысль о «кризисе вербального текста».

Лингвисты и литературоведы говорят о начале постлитературной эры, в которой кино, телевизор и компьютер вытеснили книгу. Видео активно внедряется в различные сферы жизни, в том числе в практику преподавания иностранных языков.

**1. Зачем смотреть видео?** Видео дарит ощущение присутствия, позволяет почувствовать «живой язык» в реальной коммуникации, в которой и участники ситуации общения, и язык легко доступны восприятию учащихся. Благодаря видеоматериалам учащиеся воспринимают коммуникативную ситуацию в ее целостности: они не только слышат речь, но и видят коммуникантов в реальных обстоятельствах, в которых происходит общение. «Этот слухо-зрительный синтез не только сразу раскрывает значение слова и его звуковую оболочку, но и фиксирует иноязычную речь с присущими ей особенностями лексики и произношения» [8, с. 22]. Такое наглядно-ситуативное восприятие помогает учащемуся усвоить новые слова и выражения во множественных связях с окружающим миром и с помощью метода имитации и комбинирования использовать их в сходных контекстах. Таким образом, видео в обучении РКИ обладает высоким дидактическим потенциалом в аспекте развития языковой и речевой компетенций (расширение словарного запаса, совершенствование навыков аудирования, развитие навыков восприятия живой разговорной речи, выход в речь и т. д.).

Видео также позволяет учащимся формировать компенсаторную компетенцию, направленную на умение преодолевать затруднения, возникающие в процессе восприятия речи. Кроме того, видео направлено на расширение и обогащение социокультурной компетенции учащихся. В современном поликультурном мире непонимание элементов чужой культуры способно привести к коммуникативным неудачам. Видеофильмы непосредственно иллюстрируют живое функционирование языка в естественном для него культурном и социальном контексте. Аутентичные видеоматериалы имеют высокий мотивационный потенциал, а также удовлетворяют многие познавательные, развлекательные и эмоциональные запросы учащихся.

**2. Что смотреть и когда?** Возможности использования видеоматериалов на занятиях РКИ коррелируют с уровнем подготовки учащихся. Большинство специалистов считает использование аутентичных видеоматериалов в аудитории студентов начального уровня нецелесообразным. Иностраным учащимся, владеющим русским языком в объеме А2, могут быть предложены мультфильмы, фрагменты художественных фильмов, выпуски киножурнала «Ералаш» и др. Работа с короткометражными и полнометражными художественными фильмами предполагает достаточно высокий уровень языковой подготовки учащихся (В1–С1), и именно на более продвинутых этапах обучения у преподавателя появляется возможность предлагать учащимся самые разнообразные по стилю и тематике материалы и не менее разнообразные и интересные упражнения к ним.

Ожидаемо наиболее болезненным является вопрос отбора художественных фильмов. Часть преподавателей склоняется к фильмам, входящим в «золотой фонд» советской и российской кинематографии: «Москва слезам не верит», «Служебный роман», «Ирония судьбы, или С лёгким паром», «Осенний марафон», «Иван Васильевич меняет профессию», «Собачье сердце» и др. Эти фильмы проверены временем, они соответствуют принципам социальной нейтральности, высокой художественной ценности, значимости с точки зрения лингвокультурологии, а также обладают ясной сюжетностью и определенной увлекательностью. Преподаватели

и методисты, продолжающие реинкарнировать советскую классику, настаивают, что она достойнее в художественном отношении и доступнее в плане восприятия, чем современные российские фильмы. По мнению апологетов киноклассики, «советский кинофильм является источником информации об истории, культуре, жизни носителей языка в разные периоды существования страны, охватывает ряд нравственных проблем, актуальных и в наше время» [5, с. 91]. Дополнительным аргументом в пользу выбора советских кинохитов звучит мысль о наблюдаемом в последнее время «буме ретроцитации, в том числе и киноцитации»: иностранные учащиеся не смогут понять часто воспроизводимые в современном медиапространстве крылатые выражения из фильмов без знакомства с их источником [5].

Однако у иностранных учащихся советская классика не всегда вызывает ожидаемый преподавателями отклик. Мир изменился, ритм жизни ускорился, визуальная среда в последнее время подвергается значительным трансформациям, интернет породил «клиповое мышление» пользователей, и киноязык, естественно, стал иным. Иностранные студенты часто отдают предпочтение современным фильмам, так как они показывают современную жизнь России, отражают культуру и проблемы сегодняшнего дня, помогают лучше понимать российских сверстников и общаться с ними.

Современные фильмы сложны в качестве учебного материала. Стремление сценаристов и режиссеров максимально приблизить фильм к реальности ведет к включению в кинотекст жаргонизмов, просторечий, обыденной лексики. Кроме того, речь современных актеров недостаточно хорошо артикулирована, а потому сложна для восприятия иностранными учащимися. В современных фильмах не существует табу на показ физического насилия и сцен сексуального характера. Многие современные фильмы-однодневки ориентированы лишь на развлечение, а потому не могут быть использованы в качестве материала для полноценного обсуждения с целью развития речи учащихся.

В современной учебно-методической литературе по РКИ новое российское кино представлено такими фильмами, как «Вор», «Ворошиловский стрелок», «Кавказский пленник», «Елена», «Москва», «Питер FM», «Ёлки», «Мой парень – ангел», «Гагарин. Первый в космосе», «Легенда №17», «Звезда», «Про любовь», «Плюс один», «Мы из будущего» и др.

**3. Как смотреть фильм?** В методике преподавания иностранных языков кинофильм рассматривается как видеотекст и работа с ним традиционно включает три этапа: 1) работа перед просмотром фильма; 2) работа во время просмотра; 3) работа после просмотра. Анализ учебных пособий и учебно-методических разработок позволил выделить как общее, так и различное в целях названных этапов и в системе работы на каждом из них.

Абсолютное большинство методистов сходятся в том, что главная задача предпросмотрового этапа состоит в том, чтобы заинтересовать иностранного зрителя. Для этого предлагаются различные формы работы: задания на прогнозирование (обсуждение названия, киноафиши или кадра из фильма), сообщение интересной, необычной информации о фильме, ответы на вопросы, связанные с темой фильма и т. д. Такие вводные задания призваны сконцентрировать внимание студентов и подготовить к восприятию фильма. Мнения о предварительной языковой работе расходятся: от полного отрицания необходимости снимать лексические трудности [3]



до включения заданий, направленных не только на семантизацию потенциально новой лексики, но и на уточнение значений уже известных слов и выражений, на отработку ключевой лексики на основе диалогов и монологов фильма и т.д. [2, 4, 10]. Однако большинство методистов придерживается «золотой середины»: вводятся и семантизируются не все новые слова, а только те лексические единицы, «от правильного понимания которых зависит верное прочтение сюжетных линий и расшифровка основного смысла фильма» [6, с. 108].

Задача просмотрового этапа – это адекватное понимание кинофильма зрителями-иностранцами. Решению этой сложной задачи подчинена вся организация работы на данном этапе. Известно, что восприятие аутентичной русской речи на слух и ее понимание вызывает трудности у иностранных учащихся, однако видеоряд, сопровождающий звучащую речь, значительно облегчает понимание.

Обычно полнометражный фильм делится преподавателем на фрагменты, каждый из которых отражает определённую ситуацию, представляет собой некий смысловой отрезок фильма. Количество фрагментов зависит от содержания фильма, его смысловой сложности, подготовленности аудитории и т.д. и составляет обычно от 5 до 10.

После просмотра каждого отрывка выполняются задания, направленные на понимание его содержания учащимися. Основная форма работы – это ответы на вопросы и беседа, в ходе которой выявляются и уточняются лингвокультурные элементы, вызвавшие затруднения. Некоторые методисты предваряют такую беседу тестовыми заданиями (выбрать правильный вариант из предложенных, отметить верные и неверные высказывания), которые показывают, насколько правильно студенты поняли содержание фрагмента.

Количество предъявлений зависит от продолжительности фильма: если мультфильмы и короткометражные фильмы можно предъявлять 2–3 раза, то полнометражные фильмы студенты смотрят 1 – 2 раза. При двукратном предъявлении за просмотром и работы по фрагментам следует просмотр всего фильма. Однако в слабых группах возможен и двукратный просмотр отрывка, при этом после первого просмотра рекомендуется прочтение монтажной записи [7].

На послесмотровом этапе решаются две взаимосвязанные задачи: во-первых, развитие навыков и умений в различных видах речевой деятельности на базе просмотренного фильма и, во-вторых, закрепление и активизация лексико-грамматического материала. Языковые упражнения на данном этапе факультативны даже в рамках одного пособия: обычно авторы предлагают их при необходимости уточнить значения слов и словосочетаний в контексте фильма. Новые грамматические явления не изучаются, а в упражнениях закрепляется уже известная грамматика, актуальная для данного фильма. Учащимся также предлагаются речевые задания на отработку разговорных конструкций, содержащихся в фильме.

Заключительный этап посвящен обсуждению просмотренного фильма и проблем, которые в нем показаны. Аудиторная и самостоятельная работа при этом направлена «на реализацию в речи накопленного лингвокультурного опыта» [6, с. 109]. Основная задача разнообразных заданий этого этапа – стимулировать учащихся к выражению своей точки зрения. Студентам предлагается высказать своё мнение о фильме и его главных героях; прокомментировать ключевые выражения из фильма; разыграть возможный диалог между героями фильма в предложенной ситуации; поучаствовать в дискуссии, которая организуется на базе двух противоположных точек зрения на

поднятую в фильме проблему и т.д. [1, 2, 9, 11]. Письменные задания выполняются в качестве домашней работы: сочинение-рассуждение о названии фильма, письмо другу о просмотренном фильме, комментарии в YouTube, написание рецензии на фильм, продолжение сценария фильма и т.д. [1, 2, 3, 9, 11]. Таким образом, методически грамотная организация работы с кинофильмом позволяет эффективно формировать коммуникативные умения и навыки во всех видах речевой деятельности, прежде всего, в аудировании и говорении.

Проанализированная учебно-методическая литература позволяет достаточно внятно ответить на вопросы «Зачем смотреть?» и «Как смотреть?», но чтобы ответить на ключевой вопрос «Что смотреть?», нужно иметь большой зрительский опыт, хорошо ориентироваться в современном киноискусстве (и не только российском) и, конечно, любить кино.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арапова, О.Г. Коротко о главном. Смотрим короткометражные фильмы : пособие для студентов, изучающих русский язык как иностранный / О.Г. Арапова, А.В. Анисимова. – 2-е изд., стереотип. – М. : Русский язык. Курсы, 2019. – 120 с.
2. Глебова, Н.Н. О русских фильмах по-русски. Пособие по развитию речи / Н.Н. Глебова, И.А. Орехова. – М. : Русский язык. Курсы, 2012. – 176 с.
3. Дьяченко, Т.Н. «Мы из будущего» (использование художественных фильмов в языковом учебном процессе) / Т.Н. Дьяченко // Русский язык за рубежом. – 2015. – № 3. – С. 24–38.
4. Иванова, И.С. Обучение аудированию на материале художественного фильма (на примере киноленты «Ирония судьбы, или С лёгким паром!») / И.С. Иванова, С.А. Ильина // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 12. – С. 77–82.
5. Кабьяк, Н.В. Советские кинофильмы на уроке РКИ: комедия Л. Гайдая «Иван Васильевич меняет профессию» / Н.В. Кабьяк // Русский язык за рубежом. – 2018. – № 1. – С. 91–113.
6. Кашпирева, Т.Б. Поговорим «Про любовь»: формирование лингвокультурной компетенции учащихся, изучающих русский язык как иностранный / Т.Б. Кашпирева // Мир русского слова. – 2017. – № 3. – С. 106–111.
7. Николенко, Е.Ю. Система работы с художественным фильмом на уроках РКИ / Е.Ю. Николенко, О.В. Иванова // Русский язык за рубежом. – 2013. – № 4. – С. 43–52.
8. Оливьери, К. «Московский кинематографический текст» в процессе обучения РКИ / К. Оливьери // Русский язык за рубежом. – 2008. – № 5. – С. 21–28.
9. Рудольф, С. Короткометражный фильм В. Подгорецкого «Не мой» как средство обучения РКИ / С. Рудольф, Л.Б. Волкова // Русский язык за рубежом. – 2020. – №3. – С. 99–112.
10. Смотрим современное российское кино : учеб.-метод. пособие по работе над художественным фильмом на занятиях по русскому языку для студентов-иностранцев / А.В. Денисенко [и др.]. – М. : РУДН, 2017. – 69 с.
11. Эрлих, Я.В. Эпизоды. Видеокурс для развития речи: учеб. пособие / Я.В. Эрлих. – М. : Русский язык. Курсы, 2020. – 192 с.

**Богорадова Татьяна Робертовна**  
 старший преподаватель  
 Полоцкий государственный университет  
 e-mail: t.baharadava@psu.by

**ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РЕГИОНАЛЬНОГО  
 КОМПОНЕНТА В ОБУЧЕНИИ РКИ (НА ПРИМЕРЕ ВОЕННОЙ  
 ПОВЕСТИ 1980-х гг. А. КАРПЮКА И В. ЛИПСКОГО)**

**Аннотация:** в статье рассматривается идейно-эстетическая роль художественной литературы на военную тематику в обучении РКИ на материале регионального компонента в границах Полоцкой земли, представленном в военных повестях 1980-х гг. белорусских авторов А. Карпюка и В. Липского. Предлагается ряд творческих заданий для формирования речевых и социокультурных компетенций иностранных студентов.

**Ключевые слова:** компетенции, лингвистические умения и навыки, военная повесть, региональный компонент.

**Tatyana Bogoradova**  
 Assistant Professor  
 Polotsk State University  
 e-mail: t.baharadava@psu.by

**THE POSSIBILITY OF USING THE REGIONAL COMPONENT  
 IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (ON EXAMPLE  
 OF THE 1980S MILITARY NOVELS BY A. KARPYUK AND V. LIPSKY)**

**Abstract:** the article deals with the ideological and aesthetic role of fiction on military subjects in the teaching of Russian as a foreign language based on the material of the regional component within the borders of the Polotsk land, presented in the military novels of the 1980s by Belarusian authors A. Karpyuk and V. Lipsky. A number of creative tasks are proposed for the formation of speech and socio-cultural competencies of foreign students.

**Keywords:** competence, linguistic skills, military story, the regional component.

Современная методика обучения студентов на занятиях русского языка как иностранного (далее – РКИ) связывает эффективность обучения прежде всего с учетом лингвокультурологической компетенции. Данный подход предполагает взаимосвязанное изучение языка и культуры, что способствует свободной коммуникации, а также, по словам Н. Башаровой и Г. Ферхетдиновой, ведет к «диалогу культур в целях формирования языковой личности» [1].

Потенциал лингвокультурологического компонента способствует адаптации иностранных студентов, а также формированию интереса к культуре страны изучаемого языка (в данной ситуации, Республики Беларусь). Исследователь Н. Выхованец утверждает, что «лингвострановедческая компетенция предполагает осознание связи с историей и культурой как целой страны, так и отдельного региона» [2]. Несомненная роль в формировании интереса к национальной культуре, традициям,

обычаям принадлежит краеведческой информации об отдельно взятом белорусском регионе. Полоцкая земля как один из самых древних уголков нашей страны, имеющий богатую историю, являющийся колыбелью национальной культуры, может выступать в качестве примера для изучения иностранными студентами белорусского краеведения.

По словам М. Чупановской и Т. Маклаковой, «лингвокультурный комментарий способствует более глубокому и всестороннему представлению краеведческих реалий, помогает вдохнуть в них истинно народный дух, показывает их значимость для носителей данной культуры» [7]. При знакомстве с Полоцким краем одним из ведущих аспектов изучения должен стать краеведческий материал на тему Великой Отечественной войны, которая оставила в регионе значительный след. Исследователь Л. Хубаева подчеркивает несомненную связь обучения иностранному языку с «вопросами формирования национального сознания учащихся» [6]. Именно изучение произведений художественной литературы на тему минувшей войны в рамках познания региональной истории в значительной степени способствует формированию самосознания и самоопределения личности.

По утверждению Н. Несмашной, в аспекте изучения РКИ большое значение принадлежит лингвистическому анализу языка «художественных произведений местных авторов с выявлением специфических языковых (лексических, грамматических) особенностей и средств создания языковой выразительности, образности» [5]. Язык художественной литературы во многом способствует пониманию менталитета, национальной действительности, особенностей мировоззрения носителей языка. Изучение произведений национальных авторов, обращенных к истории отдельного региона, где проходит обучение иностранных слушателей, открывает новые учебно-воспитательные возможности. В данном контексте представляется уместным обращение к жанру военной повести белорусских писателей, посвятивших свои произведения военным операциям в Полоцком регионе.

Художественное наследие Алексея Карпюка (1920 – 1992, пережил нахождение в белостокской тюрьме, концлагере Штутгоф; был в партизанах, с 1944 г. служил в армии и принимал участие в боях на территории Польши и Германии) отличается реальными жизненными фактами, ибо в произведении нарратором выступает сам автор, преобладает автобиографизм или документальное начало. В повести «Портрет» («Партрэт», 1983) А. Карпюк воплотил почти идиллическое, похожее на мирное, бытие в партизанской зоне реки Дрисса Витебской области, где солдаты-крестьяне действуют в условиях военной реальности: *«Всыпать гаду пятьдесят шомполов! – посоветовал невысокий по росту подрывник Лысенко. Максимов сдержанно бросил: – Кнуты у нас, Ефим, отменила Октябрьская революция. Сейчас мы – на территории “Россонской советской республики”, и законы у нас те же самые»* [3].

Показательным для изучения регионального компонента может стать реконструкция в повести событий июля 1941 г., которые происходили в Полоцком регионе: *«В послеобеденное время из Полоцка в “Демянский котел” стартовала транспортная машина. Трехмоторный “Юнкерс-52” в грузовых отсеках тащил две тонны свинца»* [3].

Творческое наследие Владимира Липского (род. в 1940 г.) имеет документальную основу, так как связано с профессиональной работой писателя в области журналистики. Основой проявления военной тематики в творчестве автора стали детские

воспоминания о военных годах, проведенных с матерью в голоде и лишениях. Произведения 1980-х гг. на тему войны представлены жанром повести «Крутые версты» («Крутыя вёрсты», 1985) и «Подснежники в небе» («Пралескі ў небе», 1985). Произведение «Крутые версты» рассказывает о Герое Советского Союза, полочанке З.М. Тусноловой-Марченко, которая в годы войны была медицинской сестрой, потеряла руки и ноги, но после войны не покорила обстоятельствам – имела семью, детей и занимала активную гражданскую позицию. Сюжетно-композиционная структура повести включает форму анкеты, выразительно идеализированные сводки с заводов и фабрик, а также лозунговую форму повествования в определенных эпизодах. Вкрапление в текст повести пейзажных зарисовок, юмористических моментов подчеркивало и усиливало показ трагической военной реальности.

Эпизод эвакуации детского дома в Полоцке и гибель боевого летчика А. Мамкина во время осуществления операции составили документальную основу повести «Подснежники в небе». Использование художественных средств при описании психологического состояния летчика стало основой для показа национального колорита, выявилось посредством приема ретроспекции и переписки А. Мамкина с любимой девушкой Клавой: *«Буду собирать тебе в подарок букеты лучей, целебные запахи цветов, песни лесных музыкантов»* [4, с. 99].

Доминантным в произведении является образ детей войны. Сюжет повести также усиливается появлением образа З.М. Тусноловой-Марченко. Документализм «Подснежников в небе» особенно остро проявляется в использовании писателем сводок информбюро, сообщений о детских лагерях доноров, а метафоризм названия произведения связан с темами детей-жертв: *«Мамкин вглядывался в лица детей, у него было единственное желание: вывезти подснежников на волю»* [4, с. 94].

Исходя из рассмотренных повестей, воспроизводящих события Великой Отечественной войны в Полоцком регионе, целесообразно предложить студентам следующие виды работы с краеведческим материалом:

– самостоятельную работу с книгой и документом (прочтение вышеперечисленных повестей в переводе на русский язык, рассмотрение документов на тему минувшей войны в краеведческом музее, интернете);

– очные и заочные экскурсии по местам боевой славы (мемориал Полоцкого транзитного лагеря «Дулаг-125», памятник 23-м гвардейцам, памятник жертвам холокоста);

– посещение краеведческого музея, музея-квартиры З.М. Тусноловой-Марченко;

– проектную деятельность (создание проектов на тему обороны Полоцка в 1941 г., массовых расстрелов семи тысяч евреев, военных операций под командованием полковника А.И. Зыгина, эвакуации Полоцким детским домом более 100 грудных детей под руководством заведующей П.С. Дракиной, подпольной деятельности в поселке Труды бывшего заведующего отделом образования С.В. Суховея, деятельности партизанского отряда под командованием А.Я. Марченко, др.);

– выступление с докладами и рефератами на тему минувшей войны, отражающими события в границах Полоцка и Полоцкого региона (Оболь, Россоны, Лепель, др).

Руководствуясь данными ниже вопросами можно предложить собрать и систематизировать материал для устного выступления или домашнего мини-сочинения о городе Полоцке:

1. Что вам известно из истории возникновения города?
2. Какими событиями военного прошлого славится Полоцк?
3. Какие музеи есть в городе, и какие факты в них можно узнать?
4. Какие архитектурные памятники могут рассказать об истории Полоцка? Когда они появились? Что известно об их создателях?
5. Отражение истории города в топонимах и гидронимах.
6. Примерные темы мини-сочинений:
  - 6.1 Героические страницы Полоцка и Полоцкой земли.
  - 6.2 Выдающиеся личности Полоцкой земли.
  - 6.3 О чем рассказал памятник?

Таким образом, целенаправленное включение лингвокультурологических сведений в структуру занятия по РКИ позволит сформировать у студентов интерес к изучаемому языку, истории отдельного региона и страны. Краеведческий материал удобен для адаптации студентов в регионе, где осуществляется учеба, воспитания у молодежи патриотических настроений. Обращение к произведениям национальных авторов, отражающим события определенного региона и героического прошлого, даст возможность погрузиться в языковую среду, узнать неизвестные факты из истории края, художественные особенности белорусской литературы.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Башарова, Н.Ф. Региональный компонент в преподавании русского языка как иностранного [Электронный ресурс] / Н. Ф. Башарова, Г. Д. Фархетдинова // Казанский педагогический журнал. – 2018. – № 1. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/regionalnyy-komponent-v-prepodavanii-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo>. – Дата доступа: 12.02.2021.
2. Выхованец, Н.А. Региональный компонент как основа культуроориентированной методики преподавания РКИ [Электронный ресурс] / Н.А. Выхованец // Ученые заметки ТОГУ. – 2015. – Т. 6. № 4. – Режим доступа : <https://docviewer.yandex.by/view/161708510/?page=1&>. – Дата доступа : 12.02.2021.
3. Карпюк, А. Партрэт [Электронны рэсурс] / А. Карпюк // Электронная бібліятэка RoyalLib.com. – 2018. – Рэжым доступу : <https://royallib.com/read/karpyukalyaksey/partret.html#0>. – Дата доступа : 12.02.2021.
4. Ліпскі, У. Пралескі ў небе. Аповесці, апавяданні, казкі : Для мал. і сярэд. шк. узросту / У. Ліпскі. – М. : Юнацтва, 1997. – 366 с.
5. Несмашная, Н.Г. Использование регионального компонента на уроках русского языка [Электронный ресурс] / Н.Г. Несмашная // Мультиурок. – Режим доступа : <https://multiurok.ru/index.php/files/ispolzovanie-regionalnogo-komponenta-na-urokakh-2.html>. – Дата доступа : 12.02.2021.
6. Хубаева, Л.А. Необходимость внедрения регионального компонента в обучение иностранному языку [Электронный ресурс] / Л.А. Хубаева // Образовательная социальная сеть nsportal.ru. – Режим доступа : <https://nsportal.ru/vuz/pedagogicheskienauki/library/2019/04/04/neobhodimost-vnedreniya-regionalnogo-komponenta-v>. – Дата доступа : 12.02.2021.
7. Чупановская, М.Н. Региональный компонент на занятиях по русскому языку как иностранному (лингвокультурологический комментарий краеведческого материала Иркутской области) [Электронный ресурс] / М.Н. Чупановская, Т.Б. Маклакова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2019. – Т. 12. – Вып. 3. – Режим доступа : <https://docviewer.yandex.by/view/161708510/?page=4&>. – Дата доступа : 12.02.2021.

**Бут-Гусаим Светлана Феодосьевна**

кандидат филологических наук, доцент,

Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина, Брест

e-mail: [svfbg@tut.by](mailto:svfbg@tut.by)

### ИЗУЧЕНИЕ АНТРОПОНИМИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ В КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

**Аннотация:** в статье рассматривается лингвокультурологический подход, реализуемый при изучении студентами-инофонами антропонимов как культурно окрашенных языковых единиц, являющихся продуктом кумулятивной функции языка. Приведены примеры заданий, способствующих усвоению иностранными студентами представлений о национально-культурных особенностях ономастиконо народа – носителя языка, а также формированию умений использования в речи имён как этикетных знаков.

**Ключевые слова:** оним, антропоним, личное имя собственное, полная форма имени, эмоционально-оценочная форма имени.

**Svetlana But-Gusaim**

PhD in Philology, Associate Professor

Brest State A.S. Pushkin University

e-mail: [svfbg@tut.by](mailto:svfbg@tut.by)

### THE STUDY OF ANTHROPONYMIC VOCABULARY IN THE RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE COURSE

**Abstract:** the article views linguistic and cultural approach, applied in the study of anthroponyms as culturally marked language units, which are the product of the cumulative function of the language, by students-foreign speakers. The author of the article gives sample tasks, which contribute to foreign students' understanding the idea of national and cultural peculiarities of the onomasticon of native speaking people, and also their skills of using names as etiquette signs in speech.

**Keywords:** onim, anthroponym, linguistic and cultural study, personal proper name, full form of the name, emotional-evaluative form of the name.

В контексте взаимосвязанного изучения языка и традиционной культуры русских и белорусов объектом внимания на занятиях по русскому языку как иностранному становятся онимы как культурно окрашенные языковые единицы, являющиеся продуктом кумулятивной функции языка. Функция эта заключается в сохранении особенностей мировоззрения, традиций, национального сознания народа. Материальная, социальная, духовная культура русского и белорусского этносов нашла отражение как в смысловом наполнении, так и в формальной структуре компонентов отечественного именослова – собственных личных имен, прозвищ, фамилий. «Изучение имени собственного в курсе русского языка как иностранного с неизбежностью требует привлечения обширных экстралингвистических сведений,

имеющих объяснительную силу (историко-этимологическая информация, совокупность мифологических представлений, связанных с онимами и т.п.)» [1, с. 5].

Имя человека (антропоним) в обществе и культуре занимает заметное место, сопровождая каждого от рождения до смерти. Антропоним является своеобразной лексемой, обладающей богатым содержанием. Необходимо отметить наличие у имени множества форм для именованного одного человека, что нередко вызывает трудности при изучении русского языка иностранцами, особенно представителями тех стран, в языке которых личное имя этим свойством не обладает.

Национально-культурный компонент информации, содержащийся в антропониме, многопланов, и это создаёт его богатый лексический фон.

1. Возраст имени – устаревшие, старые, новые, новейшие: Митрофан; Владлен, Нинель; Ольга, Игорь; Яна, Таисия.

2. Происхождение – иноязычные или исконные: Анжелика, Всеволод, Богдан, Владимир.

3. Источник происхождения: греческие – София, Фёдор, латинские – Валерий, Константин, иудейские – Иван, Мария, славянские – Борис, Вячеслав.

4. Степень употребительности, мода: Ева, София – модные в настоящий момент.

5. Внутренняя форма имени: Вера, Надежда, Любовь, Владлен.

6. Ассоциативность имени: Митрофан (герой Фонвизина), Владимир Ильич (Ленин).

Большинство национально-культурных характеристик имени ощущается белорусами и русскими и требует при обучении иностранцев культурологического (лингвострановедческого) комментирования.

Если значительное содержательное богатство можно увидеть в личном имени в его полной паспортной форме, то прагматический потенциал антропонима многократно увеличивается существованием разнообразных форм русского имени.

Важной сферой употребления антропонимов, изучаемой в курсе РКИ, является речевой этикет. Функционирование антропонимов типично для следующих сфер: самоназывания человека в ситуации знакомства, а также обращения к лицу при реализации апеллятивной, вокативной функции. Эти сферы предполагают выполнение личным именем этикетного предназначения.

Под речевым этикетом можно понимать «социально заданные и национально специфичные правила речевого поведения в ситуации установления, поддержания и размыкания контакта незнакомых и знакомых коммуникантов в соответствии с их статусно-ролевыми, психологическими, личностными отношениями в официальной и неофициальной обстановке общения» [3, с. 119]. С помощью антропонимов как этикетных знаков устанавливаются отношения «свой – чужой», «далёкий – близкий». Оптимальный выбор формы имени даёт социальную и оценочную информацию: старший – равный – младший, уважаемый или нет, заслуживающий особого внимания или нет.

Этикетное предназначение личное имя находит в роли обращения, которое выполняет самые разные функции: адресовать речь второму лицу, придать ему коммуникативную роль адресата, идентифицировать его личность и статусно-ролевые позиции, выразить собственное оценочное прагматическое отношение. Можно выстроить парадигму форм личного имени: Иван Иванович Петров, господин Петров, Иванович, Петров, Ваня, Ванечка, Ванюша, Ванька.



С применением разных форм имени одного и того же лица актуализируются разные социальные сигналы. Так, при наличии полного паспортного именованя Иван Иванович Петров адресант может использовать имя Ваня, что значит «свой, близкий, отношения доверительные, дружеские». Избрав форму Ванечка, адресант выражает интимность отношений, «семейность». Выбрав имя Ванька, говорящий выражает фамильярность и грубоватость отношений. Избрав именоване Иван Иванович, говорящий отмечает возраст (старший), статус (начальник), официальность обстановки, уважительность, почтительность к называемому лицу.

Личное имя принадлежит к частотным в общении элементам речи, которым в обучении должно уделяться большое внимание.

Иностранцу при изучении русского языка должна быть представлена множественность форм личного имени, поскольку далеко не у всех народов, не во всех языках личное имя подвергается формо- и словоизменению. Пассивное знание о множестве форм личного имени необходимо вводить на ранних этапах обучения. Активное употребление разных форм имени возникает по мере овладения как собственно языком, так и социолингвистическими, культурологическими, коммуникативно-прагматическими знаниями, умениями, навыками. Так, иностранных обучающихся необходимо прежде всего познакомить с формой обращения к собственному преподавателю – по имени и отчеству.

При чтении художественной и публицистической литературы иностранный студент сталкивается как со множеством имён, так и со множеством их форм. Поэтому нужно научить иностранцев распознавать ту лингвострановедческую национально специфичную информацию, которая заложена в том или ином имени и его форме. Так, можно предложить иностранным обучающимся следующий текст для чтения.

### *РУССКИЕ ИМЕНА*

У каждого человека есть имя, которое ему дают родители. У наших имён своя история, своя жизнь.

Древние русские имена были характеристиками человека: **Мал, Храбр, Несмеяна, Черныш**. Предки славян скрывали свои имена от врагов, считая, что одного знания имени достаточно для того, чтобы навредить кому-нибудь. Иногда писали у себя на пятках имена своих врагов, чтобы при ходьбе топтать их и делать зло носителям этих имён.

Древние имена были разнообразны. Например, в числовых именах подставлен весь цифровой ряд от 1 до 10: **Первак, Третьяк, Четвертак, Пятак, Шестак, Семак**. Эти имена можно заметить в составе современных фамилий: **Третьяк, Пятаков, Шестаков, Девятов**.

Очень популярными были имена, которые давались по цвету волос и кожи: **Черныш, Бел, Беляй, Белуха**. Имена присваивались и по другим внешним признакам – росту, особенностям телосложения: **Малюта, Беспальный, Головач** и т.п.

Кроме имен, которые давались по внешнему виду, были такие, которые присваивались в зависимости от характера и поведения ребенка: **Бессон, Молчан, Смеяна**. В некоторых именах отмечались желательность или нежелательность появления ребенка в семье и другие обстоятельства: **Любим, Чайн и Нечай** и др. Отдельные имена давались по времени рождения ребенка: **Зима, Мороз, Вешняк**.

Были и другого порядка имена, которые восходили к древним поверьям. Это «плохие» имена, которые якобы способны были отпугивать злых духов, болезни, смерть: **Немил, Некрас, Злоба, Тугарин** (туга – печаль).

Большой интерес вызывают имена, связанные с животным и растительным миром: **Волк, Кот, Корова** и др. Внимательное изучение их позволит прочитать еще одну страницу из жизни древних славян – верование в божественность отдельных растений и животных, особенно тех, которые играли большую роль в жизни наших предков.

Имена князей, в отличие от имён простых людей, были сложными по образованию, в их состав входили корни **-слав-, -мир-**. Эти имена были пожеланиями князьям стать славными властителями, покорителями, хозяевами мира: **Борислав, Святослав, Владимир**. Представители династии великих полоцких князей носили имена с компонентом **-слав**: **Всеслав, Святослав, Доброслава, Предслава, Звенислава**.

Многие языческие имена были сохранены в современных фамилиях – наследственных именах, указывающих на принадлежность к одной семье: **Зайцев, Козлов, Быков, Лисицын, Воронов, Лебедев, Колосов, Чернышов, Беляев, Первухин, Третьяков, Крикунов, Нечаев, Пospelов**. Такие фамилии восходят к древним именам, описывающим внешность, характер человека, его сходство с животными и птицами.

Большую группу составляют имена, взятые славянами из других языков. После принятия христианства на славянские земли из древнегреческого языка пришли популярные в настоящее время мужские и женские имена **Александр, Алексей, Андрей, Елена, Ирина, Екатерина, София**. Латинское происхождение имеют имена **Сергей, Павел, Валентин, Виктор, Виктория**. Из древнего еврейского языка пришли имена **Михаил, Мария, Иван**.

Богатство суффиксов позволяет из одного имени создавать несколько имён с различными оттенками значения. В семье, в школе, среди друзей вместо полного имени употребляются краткие и эмоциональные формы: не **Иван**, а **Ваня, Ванечка, Ванюша**, не **Александр**, а **Саша, Сашенька**, не **Елена**, а **Лена, Леночка, Алёна, Алёнушка**, не **Ирина**, а **Ира, Ирочка**.

В официальной обстановке существует своя форма обращения ко взрослому человеку – по имени и отчеству: **Иван Александрович, Илья Ильич, Татьяна Александровна**. В древности отчества присваивались представителям богатых и влиятельных родов, например: княжеские династии **Святославичей, Рюриковичей, Ярославичей** и др. В современном русском языке форма обращения по имени и отчеству является уважительной формой именованья [2, 41–42].

Можно предложить иностранным студентам ответить на следующие вопросы.

1. Какими были древние славянские имена? Почему люди скрывали свои имена от врагов?

2. Расскажите о числовых именах славян. Есть ли такие имена в вашем языке? Приведите примеры.

3. Дайте характеристику древних славянских имён, которые давались по внешним признакам людей. Приведите примеры таких имён. Есть ли такие имена в вашем языке? Какие черты внешности они характеризуют.

4. Приведите примеры древних славянских имён, которые присваивались в зависимости от характера и поведения ребёнка.

5. Какие имена способны были защитить человека от болезней и смерти?

6. Какие имена были связаны с животным и растительным миром? Приведите примеры имён вашего языка, которые происходят от названий растений и животных.

7. Расскажите об именах, которые носили русские князья.

8. Расскажите о фамилиях, которые происходят от древних языческих имён.

9. Какие имена были взяты славянами из других языков?

10. Какое значение имело отчество в древнерусском языке? Какое значение имеет обращение по имени и отчеству в современном русском языке?

11. В каких ситуациях используются краткие и эмоциональные формы имён?

12. Можно ли образовать от имён в вашем языке краткие и эмоциональные формы? Какое значение они имеют? В каких ситуациях они употребляются?

13. Какие формы официального обращения существуют в вашей стране?

14. При разговоре со своими белорусскими друзьями вы используете полные или краткие имена?

15. В каких ситуациях вы обращаетесь к человеку по имени и отчеству?

16. Знаете ли вы значение своего имени?

17. Как вы думаете, для чего нужно изучать историю имён.

Иностранные студенты могут выполнить следующие упражнения:

**Упражнение 1.** Назовите полные (официальные) имена людей, соответствующие приведённым кратким формам: *Слава, Сева, Ваня, Вова, Соня, Надя, Люба, Люда, Лёша, Лора, Серёжа, Вика, Коля, Миша, Женя*. Расскажите, в каких ситуациях могут употребляться полные и краткие формы имён.

**Упражнение 2.** От приведённых полных форм имён образуйте краткие и эмоциональные формы.

Александр, Алексей, Борис, Валерий, Василий, Виктор, Владимир, Григорий, Дмитрий, Иван, Юрий, Анастасия, Анна, Екатерина, Любовь, Людмила, Ольга, Тамара, Наталья, Татьяна, Юлия.

Таким образом, антропоним в русском языке обладает неповторимой национально-культурной спецификой. Знакомство с именами и их многочисленными формами должно занимать важное место в процессе изучения иностранными студентами русского языка и знакомства с культурой России и Беларуси.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ражина, В.А. Ономастические реалии: лингвокультурологический и прагматический аспекты : автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / В.А. Ражина; Ростов. гос. пед. ун-т. – Ростов н/Д, 2007. – 24 с.
2. Сулова, А.В. О русских именах / А.В. Сулова, А.В. Суперанская. – Л. : Лениздат, 1985. – 222 с.
3. Формановская, Н.И. Коммуникативно-прагматические аспекты единиц общения / Н. И. Формановская. – М. : Наука, 1998. – 230 с.

**Градюшко Дарья Андреевна**

преподаватель

Белорусский государственный университет

e-mail: [6119208@mail.ru](mailto:6119208@mail.ru)

## СТРУКТУРА КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ ОБЩЕНИЯ

**Аннотация:** в статье рассматривается структура коммуникативной компетенции с точки зрения её компонентов, необходимых для вступления в профессионально ориентированный диалог иностранными студентами продвинутого уровня. Автор статьи предлагает ключевые характеристики составляющих коммуникативной компетенции, показывая важность каждого из компонентов.

**Ключевые слова:** коммуникативная компетенция, лингвистический компонент, социокультурный компонент, этикетно-стратегический компонент, дискурсивно-прагматический компонент и интернет-дискурсивный компонент.

**Darya Hradziushka**

Instructor

Belarusian state university

e-mail: [6119208@mail.ru](mailto:6119208@mail.ru)

## THE STRUCTURE OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FOREIGN STUDENTS IN EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL SPHERES OF COMMUNICATION

**Abstract:** the article dwells upon the structure of communicative competence, describing its components which are required for creating professional dialogues by advanced students. The author provides key characteristics of communicative competence components, proving the importance of each of them.

**Keywords:** communicative competence, linguistic component, socio-cultural component, etiquette-strategic component, discursive-pragmatic component and Internet-discursive component.

Коммуникативная компетенция – это сложное явление, состоящее из разных компонентов, развивая которые у учащихся целостно формируются коммуникативные умения и навыки.

Впервые понятие «коммуникативная компетенция» ввёл Делл Хаймс, который отводил особое место ситуационному использованию языка, полагая, что только языковые знания являются недостаточными для осуществления успешной коммуникации [1]. Говорящему необходимо уметь разграничивать ситуации взаимодействия и подбирать подходящие вербальные и невербальные средства общения в зависимости от цели, условий и участников коммуникации.

Таким образом, преподаватель должен дать не только информацию о языке и указать учащимся на то, что они должны знать, но и сделать так, чтобы коммуникация студентов имела смысл. Владение языковыми навыками и умениями является

недостаточным для успешной коммуникации. В независимости от сферы общения, учащимся необходимо учитывать культурные особенности страны изучаемого языка и применять знания в ходе общения. Кроме того, необходимо научить студентов разграничивать сферы общения, в которых они будут реализовывать коммуникативную компетенцию. Учащиеся должны обладать знаниями о том, как использовать язык в разных ситуациях.

Согласно перечисленным требованиям при формировании коммуникативной компетенции следует выделять лингвистическую, социокультурную, этикетно-стратегическую, дискурсивно-прагматическую и интернет-дискурсивную компетенции. При этом описание субкомпетенций даётся в соответствии с содержанием типовой учебной программы по дисциплине русский язык как иностранный для студентов нефилологических специальностей продвинутого уровня [2].

В общем понимании лингвистическая субкомпетенция включает знания о системе языка и о том, как использовать эти знания для порождения собственного высказывания с целью решения поставленных коммуникативных задач, а также умение понимать речь собеседника при помощи ранее усвоенных знаков.

Лингвистическая субкомпетенция охватывает лексический минимум, который составляет 12000 единиц, 7000 из которых входят в активный словарный запас учащихся. Лексика на данном уровне позволяет студентам осуществлять общение по общим и профессиональным темам. Если студент не усвоит лексический минимум, то продуцирование и восприятие информации будет затруднено, т.к. коммуникация на продвинутом уровне предполагает активную вовлеченность говорящих.

В процессе запоминания лексики, преподавателю необходимо обратить внимание на звуковую строй русского языка. Если иностранные студенты используют слова, допуская ошибки в произношении, это может привести к нежелательным последствиям во время профессионального диалога. Для реципиента содержание сообщения может быть непривычным и непонятным, поэтому важно знать правила сочетания звуков. В свою очередь, воспринимая информацию, учащиеся также могут не понять высказывание, если не разберут звуки в потоке речи.

Грамматическая составляющая лингвистической субкомпетенции предполагает сознательный выбор грамматических форм и средств как в рамках простого, так и сложного предложений. Учащимся необходимо усвоить грамматические структуры, характерные для разных ситуаций общения в сфере профессиональной и образовательной коммуникации для достижения поставленных коммуникативных целей.

Не менее важным является синтаксис. Предполагается, что студенты усвоят средства формальной организации предложений, такие как порядок слов, интонацию. Для совершения профессиональной коммуникации, учащимся необходимо умение создавать из множества слов предложения и тексты, используя различные виды синтаксических связей. В зависимости от речевой ситуации профессионально ориентированного диалога, студент-инофон должен знать способы передачи одного и того же сообщения разными способами, как с помощью простых, так и сложных предложений.

Социокультурная субкомпетенция включает знания социального контекста профессионального диалога, а также знания культурных особенностей страны изучаемого языка. Вступая в коммуникацию, студентам необходимо опираясь на

возрастную категорию, пол собеседника, его статус и принадлежность к социальной группе, выбирать стратегии последующей коммуникации. Например, в случае диалога между преподавателем и студентом или между подчинённым и начальником. Иностранцы учащиеся должны понимать семантику слов, соотносить реалии с их языковым выражением для последующего восприятия и продуцирования информации, адекватно занимаемой позиции в профессиональной сфере.

Учащимся необходимо уметь представлять родную культуру и менталитет и в то же время, адекватно воспринимать чужую, чтобы не появилось желание прекратить последующую коммуникацию из-за недопонимания в условиях межкультурного профессионального общения. Знание норм и правил общения определённой культуры обеспечивает взаимопонимание между собеседниками, т. к. опираясь на полученные знания о культуре, учащийся может сделать выводы об особенностях поведения носителя языка и предпринять действия для преодоления культурного разрыва.

Этикетно-стратегическая субкомпетенция подразумевает знание иностранных учащихся стратегий как вербальных, так и невербальных для разрешения конфликтных ситуаций или ситуаций, когда инофону не хватает знаний для поддержания беседы. Например, одна из первых стратегий, которую используют иностранные учащиеся – стратегия контроля успешности коммуникации. Она подразумевает умение студентов контролировать понимание получаемой информации, нахождение и исправление собственных ошибок, обращение к приемлемым паузам, а также уточнение упущенной информации. Иностранцам студентам необходимо владеть стратегией компенсации с помощью родного языка на профессиональном уровне и понимать, в каком случае уместно её использовать, тем самым, не злоупотребляя ею во время делового общения. Паралингвистическая стратегия, представленная знанием способов использования жестов и мимики, является невербальной стратегией, которая помогает поддерживать коммуникацию и реализовывать коммуникативные намерения говорящего [3].

Мы полагаем, что совместно со стратегической субкомпетенцией необходимо рассматривать этикетную составляющую коммуникации, так как этикетные нормы профессионально ориентированного общения являются неотъемлемой частью реализации стратегических намерений коммуникантов. Знание этикетных правил подтверждает профессионализм иностранных учащихся и позволяет им обращаться к коммуникативным стратегиям в полной мере.

Дискурсивно-прагматическая субкомпетенция подразумевает умение иностранных учащихся создавать логично связанное сообщение, отвечающее профессиональным целям говорящего. Описывая дискурсивный компонент коммуникативной компетенции выделяют её два основных понятия: когезию и когерентность. Определяющей когезию является связь, как отдельных слов в предложении, так и связь этих предложений в тексте. Под когерентностью понимают целостность высказывания грамматическую, стилистическую и логико-семантическую [4]. Таким образом, для совершения успешного профессионального общения, учащимся необходимо разбираться в типах дискурса, разных жанрах текста, а также понимать, как создавать и интерпретировать целостное связное высказывание с опорой на профессиональную ситуацию.

Наряду с дискурсивной субкомпетенцией, предлагается рассматривать прагматическую субкомпетенцию, т.к. любое высказывание отвечает определённым речевым и коммуникативным интенциям говорящего, которые и определяют путь

построения диалога. Перед тем, как начать профессиональный диалог, говорящему важно чётко представлять результат общения и в соответствии с этим выбирать лингвистические средства. В результате формирования прагматической субкомпетенции, учащиеся учатся различать прагматические цели носителя русского языка и в соответствии с ними готовят логично построенные ответные реплики.

Профессионально ориентированную коммуникацию в современной ситуации, обусловленной как ростом интереса к дистанционному образованию, так и развитием деловых отношений между партнёрами из разных стран, невозможно представить без общения в интернете. Предлагается рассматривать интернет-дискурсивную субкомпетенцию как одну из важнейших составляющих коммуникативной компетенции. Сложность данного компонента заключается в том, что его нельзя отнести ни к одному из типов дискурса, т.к. он сочетает черты всех типов. Учащимся необходимо понимать, как вести деловую коммуникацию в интернете, как письменную, так и устную, учитывая все её особенности: учащиеся не видят реакцию собеседника, что осложняет прогнозирование последующих реплик; на просторах интернета используется определённая лексика, сокращения, которые необходимо учитывать во избежание недопонимания; другие этикетные нормы. Важность этих знаний доказывает, что студентов необходимо знакомить с ведением профессионального диалога как в устной, так и в письменной речи в интернет пространстве.

Таким образом, для успешного осуществления профессионального общения учащимися, преподавателю необходимо развивать лингвистическую, социокультурную, этикетно-стратегическую, дискурсивно-прагматическую и интернет-дискурсивную компетенции. При обучении студентов повышенного уровня владения русским языком как иностранным большая часть внимания должна уделяться профессиональному модулю владению языком, освоив который, учащиеся смогут начать трудовую деятельность и решать профессионально ориентированные задачи. При этом не отдаётся предпочтение какому-то одному компоненту, а предлагается рассматривать их во взаимодействии. Соблюдая эти требования, является возможным овладение профессиональным модулем на продвинутом уровне изучения русского языка как иностранного.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Стурикова, М.В. Коммуникативная компетенция: к вопросу о дефиниции и структуре / М.В. Стурикова. – М. : Инновационные проекты и программы в образовании, 2015. – № 6. – С. 27–32.
2. Лебединский, С.И. Типовая учебная программа по учебной дисциплине для иностранных студентов нефилологических специальностей высшего образования второй ступени / С. И. Лебединский, Г. Г. Гончар; под ред. С. И. Лебединский. – Минск : БГУ. – 2019. – 31 с.
3. Тимофеева, Т.И. Стратегическая компетенция в контексте коммуникативной деятельности студентов / Т.И. Тимофеева. – М. : Известия РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. – С. 482–485.
4. Луцинская, О.В. Дискурсивная компетенция как цель в обучении будущих журналистов-международников иноязычному письменному дискурсу / О.В. Луцинская. – Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам: материалы III Междунар. науч. конф., посвящ. 88-летию образования Белорус. гос. ун-та, Минск, 30 окт. 2009 г. / редкол.: В.Г. Шадурский [и др.]. – Минск : Тесей, 2009. – С. 252–253.

**Крохмальник Антон Юрьевич**

преподаватель

Гомельский государственный медицинский университет

e-mail: antony3005@mail.ru

**ЭКСПЛИКАЦИЯ СЛОВСОЧЕТАНИЯ *ИНОСТРАННЫЙ*  
СТУДЕНТ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ, ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ  
И НАУЧНО-ПОПУЛЯРНОМ КОНТЕКСТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ  
ИЗ НАЦИОНАЛЬНОГО КОРПУСА РУССКОГО ЯЗЫКА)**

**Аннотация:** В статье описываются контексты со словосочетанием *иностраннный студент* с точки зрения их тематической направленности. Приводится классификация контекстов с учетом важности соответствующей ситуации или сферы для зарубежного учащегося.

**Ключевые слова:** *иностраннный студент, зарубежный учащийся, контекст, ВУЗ, адаптация, образование, обучение.*

**Anton Krakhmalnik**

Instructor

Gomel State Medical University

e-mail: antony3005@mail.ru

**THE EXPLICATION OF THE WORD COMBINATION  
*FOREIGN STUDENT* IN LITERARY, PUBLICISTIC AND POPULAR  
SCIENTIFIC CONTEXT (ON THE MATERIAL  
FROM THE NATIONAL CORPUS OF RUSSIAN LANGUAGE)**

**Abstract:** *The contexts with the word combination foreign student are described in the article from the point of view of their thematic focus. The classification of contexts is given, taking into account the importance of the corresponding situation or sphere for a foreign student.*

**Keywords:** *foreign student, foreign learner, context, university, adaptation, education, learning.*

Словосочетание *иностраннный студент* активно используется при работе с зарубежными учащимися на базе деканатов, кафедр и других структурных подразделений ВУЗов. Указанная синтаксическая единица встречается в ряде научно-популярных, публицистических и художественных текстов, что позволяет оценить ее контекстуальную значимость и смысловое наполнение. «Формирование лингвокультурологической компетентности иностранных студентов в образовательном пространстве, их готовность реализовываться в профессиональной и бытовой сферах в условиях межкультурации» [1, с. 10–11] также включает в себя необходимость изучать и интерпретировать письменные тексты, в составе которых встречается указанное словосочетание, что обеспечивает более четкое понимание особенностей обучения, выполнение определенных правил и законодательных предписаний, как в сфере обучения, так и трудоустройства за рубежом. Иными словами, признается важной активизация «перцепции иностранных студентов: надо быть внимательными,



уметь видеть и слушать, повторять и запоминать, воспроизводить увиденное и услышанное в ... речи» [2, с. 134], а также написанное в тексте.

По данным интернет-портала ТЮ.ВУ, уже в 2013 году «число иностранных студентов в белорусских вузах увеличилось за год на 15 процентов» [3], что говорит о значительном присутствии подобного контингента в высших учебных заведениях страны и выводит на первый план проблемы пребывания и адаптации зарубежных учащихся в незнакомой стране. Указанные вопросы нашли широкое освещение в художественных, научных и публицистических текстах, что свидетельствует о вовлечении указанных граждан в различные межличностные взаимоотношения и сферы жизни на территории страны обучения. Вследствие того что «психологическое содержание проблем иностранных студентов обусловлено значительным разнообразием студенческого контингента (полиэтничного, полинационального, поликультурного, поликонфессионального, социально неоднородного и т. д.)» [4, с. 385], адаптация в зарубежной среде и налаживание контактов с представителями другой страны могут происходить со значительными сложностями. Кроме того, незнание языка и культуры, равно как и неумение противостоять негативному влиянию извне, вовлекают студента-иностранца в большое количество незнакомых и даже небезопасных ситуаций.

Словосочетание *иностраный студент* употребляется в контекстах разнообразной тематической направленности, которая не всегда определяется лишь вопросами учебной деятельности граждан. В качестве материала для исследования послужили контексты, отобранные из Национального корпуса русского языка (<http://ruscorpora.ru>).

**Оценка ВУЗа и показателей его деятельности** может быть связана с присутствием в нем иностранных студентов:

*Рейтинг эффективности вузов, появившийся в конце прошлого года, составлен Минобрнауки на основе пяти показателей, из которых только один – средний балл ЕГЭ студентов – говорит что-то об образовательной деятельности. Остальные – численность **иностраных студентов** или, например, доходы вуза, по крайней мере, вторичны* (Я. Кузьминов, О. Филина. «До трети вузов образования не дают» // «Огонек», 2013). Обучение зарубежных граждан является одним из формальных критериев оценки результативности работы ВУЗов, однако – как отмечается в контексте – не имеет связи с качеством получаемого образования. Далее автор аргументирует свою мысль следующим образом:

*Кроме того, эти критерии точно не годятся для творческих вузов: в актеры не принимают по результатам ЕГЭ. Однако они все-таки объективнее, чем оставшиеся два показателя: доля **иностраных студентов** и площадь вуза на одного студента. Доля **иностраных студентов** в России вообще низка, даже у ведущих вузов едва ли наберется 5 процентов* (Я. Кузьминов, О. Филина. «До трети вузов образования не дают» // «Огонек», 2013). Как отмечается в контексте, наличие зарубежных граждан не имеет прямой связи с качеством преподавания учебных дисциплин. Тем не менее, несмотря на приведенные выше рассуждения, присутствие иностранных студентов приносит учебному заведению дополнительный доход и позволяет заявить о нем на международной арене.

**Описание процессов и областей деятельности**, в которые оказываются вовлеченными заграничные учащиеся, находит свое отражение в следующем контексте:

Лёгкому распространению способствуют потоки **иностранных студентов** и стажеров через исследовательские лаборатории, снижение технических и квалификационных барьеров ввиду всё большего использования детальных (рассчитанных «на дурака») описаний и протоколов генноинженерных и биотехнологических процедур, продажных стандартных наборов реагентов (так называемых «китов») и т.п. (А.С. Спиринов. Фундаментальная наука и проблемы экологической безопасности // «Вестник РАН», 2004). Слова *иностранный* 'относящийся к иному государству, принадлежащий ему, заграничный' и *студент* 'учащийся высшего учебного заведения' непосредственно связываются с образом получающего высшее образование представителя другой страны, которому невольно приходится сталкиваться с реалиями незнакомой культуры и общества. Вместе с тем в данном случае речь идет не о специфике образования или пребывания подобного контингента в той или иной стране, а о легком распространении технологии производства биологического оружия, а также роли зарубежных учащихся в указанном процессе.

Вопрос **последующего трудоустройства**, в том числе и на территории страны получения высшего образования, в значительной мере интересует будущих абитуриентов и находит свое освещение в ряде публицистических текстов, например:

*Диплом канадского университета признаётся во всём мире, и, как результат, иностранные студенты, получившие образование в Канаде, всегда достигают успехов в карьере* (Why Canada? 9 аргументов в пользу получения образования в Канаде // «Туризм и образование», 2001.03.15). Карьерные перспективы в связи с получением дипломов о высшем образовании связывают контекст обучения с контекстом последующего получения рабочего места. Достаточно четко данная мысль прослеживается и в следующем случае:

*Так, мотивы пребывания за границей иностранных студентов достаточно четко ориентированы на цель – получение диплома, который может обеспечить им карьеру и престиж на родине* (Т.Г. Стефаненко. Этнопсихология (1999). Приоритет построения карьеры перед получением знаний является достаточно актуальной проблемой в сфере высшего образования, что неизбежно сказывается на учебном процессе. Вместе с тем при объективной сложности будущего рода деятельности может наблюдаться обратный эффект – старательное и прилежное отношение к собственным обязанностям. Кроме того, получение диплома о высшем образовании в зарубежном ВУЗе в ряде случаев оказывается более доступным с финансовой и аттестационной точки зрения.

Даже не самые известные на мировом уровне ВУЗы могут стать привлекательными для иностранных учащихся:

*Auckland University – теоретический вуз. А потому его выпускникам сложнее найти работу в Новой Зеландии, чем студентам прикладного Massey University. А вот за рубежом его «корочки» ценятся так же высоко, как, например, дипломы Оксфорда или Кембриджа. Потому и соотношение «туземных» и иностранных студентов – 2:3! Всего же учится 25 тысяч молодых людей, в том числе десять россиян. Но больше всего иностранных студентов – из Швейцарии. В Новой Зеландии они меньше тоскуют по родине. Горы здесь так напоминают Альпы!* (О. Казанская. Вулканическое образование // «Карьера», 2000.02.01). Получение комплексных теоретических знаний становится важным для детального изучения практически любой науки. Тем не менее, вследствие большей востребованности

прикладных дисциплин отдельным ВУЗам приходится делать ставку на иностранных граждан с целью обеспечения стабильного функционирования университета. В данном случае также оказываются значимыми географические особенности Новой Зеландии и ее привлекательности для студентов из горных регионов.

Немаловажную роль играет **организационная и воспитательная работа** с зарубежными учащимися:

*Для иностранных студентов, которые начинают учиться в мюнхенском университете, организуют показ помещений вуза и мемориала «Белой розы» (Д. Рощеня. А. Шморель: Я выполнил свою миссию в этой жизни). Знакомство со структурой и устройством учебного заведения, а также памятными местами способствует не только лучшему ориентированию в стенах ВУЗа, но и позволяет получить историческую справку о будущей Alma mater.*

В ряде случаев иностранные учащиеся по тем или иным причинам оказываются связанными с **преступной деятельностью**:

*Когда настойчивые средневековые власти прижали брадобрея, тот раскололся, признался, что уже несколько лет перерезает горла **иностраным студентам** и продаёт их тела соседу-патэсьеру (Э. Лимонов. У нас была Великая Эпоха (1987). Убийство представителей иностранных государств может быть совершено вследствие межнационального либо межэтнического конфликта, а также желая получить в собственное распоряжение имущество жертвы. Подобная проблема не всегда находит достаточное освещение в СМИ, что отражено в следующем контексте:*

*Убийство **иностранных студентов** – в Воронеже в сентябре прошлого года, в Санкт-Петербурге постоянные случаи... подняли ли наши церковные СМИ – я уж не говорю шум, сравнимый с гей-парадом, а просто – этот вопрос? (игумен Петр (Мещеринов). «Не во врагах дело, а скорее в том, что мы сами, в своей жизни и деятельности, не являем церковь такой, какой она должна быть» (2006) // kiev-orthodox.org, 2000-2010). Умалчивание об инцидентах подобного рода нередко связывается с попытками недопущения международных скандалов, что ставит под сомнение вопрос безопасности пребывания иностранных граждан на территории определенной страны.*

Вместе с тем в контексте описывается ситуация, в которой подобное криминальное действие связано с денежной выгодой при продаже трупов. В иных случаях студенты из зарубежных стран сами становятся участниками запрещенных законом процессов:

*В Москве на торговле кокаином специализируются **иностраные студенты** – африканцы, арабы, афганцы (П. Каменченко. Наркотики // «Столица», 1997.05.13). Финансовые проблемы при нахождении в другой стране, а также желание получить дополнительный доход в определенных ситуациях становятся причинами того, что зарубежные учащиеся начинают заниматься продажей наркотических веществ.*

Таким образом, словосочетание *иностраный студент* используется в художественных, официально-деловых, научных и публицистических текстах при описании следующих тем:

1. Характеристика и результаты работы ВУЗа. В данном случае речь идет об общей или относительной численности учащихся.

2. Связь учебной и практической деятельности. Поскольку апробация ряда устройств и технологических решений нередко осуществляется на базе университетов, в подобных процессах принимают участие и иностранные граждане.

3. Трудоустройство. Данный вопрос особенно остро стоит перед зарубежными учащимися, чье образование обычно является платным. В одних ситуациях оказывается важным поиск работы на Родине, в других – на территории страны получения образования.

4. Воспитательная и организационная деятельность. Учеба в любом ВУЗе предполагает формирование определенных духовных, нравственных и моральных качеств. Далеко не последнее место занимает и историко-культурный компонент указанной работы.

5. Совершение противоправных действий иностранными студентами либо по отношению к ним. С одной стороны, желание быстрого и легкого заработка может, например, подталкивать зарубежных учащихся к торговле наркотическими веществами. Кроме того, нетерпимость по отношению к представителям иных наций и культур, а также недостаточно хорошее ориентирование в незнакомой среде приводит к тому, что иностранцы становятся потерпевшими и даже жертвами преступлений.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Борсук, Н.Н. Формирование лингвокультурологической компетентности иностранных студентов в неязыковом ВУЗе / Н.Н. Борсук // Теория и практика обучения русскому языку как иностранному и другим лингвистическим дисциплинам в высшей школе: сборник научных статей / М-во образования Респ. Беларусь, Брест. гос. ун-т им. А.С. Пушкина; Брест. гос. технич. ун-т; редкол. : Л.А. Годуйко, Т.М. Лянцевич; под общ. ред. О.Б. Переход. – Брест : БрГУ имени А.С. Пушкина, 2016. – С. 10 – 15.
2. Яницкая, А.Ю. Языковая среда как важнейший компонент обучения коммуникативной деятельности иностранных студентов / А.Ю. Яницкая // Теория и практика обучения русскому языку как иностранному и другим лингвистическим дисциплинам в высшей школе: сборник научных статей / М-во образования Респ. Беларусь, Брест. гос. ун-т им. А.С. Пушкина; Брест. гос. технич. ун-т ; редкол. : Л.А. Годуйко, Т.М. Лянцевич ; под общ. ред. О.Б. Переход. – Брест : БрГУ имени А.С. Пушкина, 2016. – С. 132 – 135.
3. Капустина, О. Иностранцы едут в Беларусь за советским образованием / О. Капустина // Интернет-портал ТЮ.ВУ [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.tio.by/info/vitrina-turov/12905/>. – Дата доступа : 11.03.2021.
4. Волкова, М.Г. Социально-психологический анализ проблем пребывания и обучения иностранных студентов в российских вузах / М.Г. Волкова, Е.В. Рыбникова // Актуальные проблемы совершенствования высшего образования [Электронный ресурс]: материалы XII межвуз. науч.-метод. конференции, посвящ. 210-летию высш. образования в Ярославской обл., [21 – 22 ноября 2013 г.] / ред.: Е.В. Сапир, Яросл. гос. ун-т им. П.Г. Демидова. – Ярославль: ЯрГУ, 2013. – 612 с. – С. 385 – 387. – ISBN 978-5-8397-0973-7. – Режим доступа : <https://rucont.ru/efd/272255>. – Дата доступа : 11.03.2021.

**Кудлаш Марина Викторовна**

Гродненский государственный аграрный университет  
e-mail: [marinakudlash@gmail.com](mailto:marinakudlash@gmail.com)

**Янкелевич Регина Казимировна**

кандидат сельскохозяйственных наук, доцент,  
Гродненский государственный аграрный университет  
e-mail: [reg37@yandex.by](mailto:reg37@yandex.by)

**ГРАММАТИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА  
ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРК КАК ФОРМА ПРЕДСТАВЛЕНИЯ  
ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ ИНФОРМАЦИИ**

**Аннотация:** В статье представлен результат работы по анализу морфологического состава устойчивых единиц, составляющих «Словарь русских пословиц и поговорок» В.П. Жукова. Пословицы и поговорки с компонентами – именами существительными сгруппированы в соответствии с грамматической формой падежа и выраженным конкретным значением с целью представления лингвострановедческого материала на грамматическом фоне.

**Ключевые слова:** пословица, поговорка, паремия, лингвострановедческий материал, имя существительное, падеж.

**Kudlash Marina**

Grodno State Agrarian University  
e-mail: [marinakudlash@gmail.com](mailto:marinakudlash@gmail.com)

**Regina Yankelevich**

PhD in Agriculture Sciences, Associate Professor  
Grodno State Agrarian University, Grodno  
e-mail: [reg37@yandex.by](mailto:reg37@yandex.by)

**GRAMMATICAL STRUCTURE  
OF PROVERBS AND SAYINGS AS A FORM OF REPRESENTATION  
OF LINGUISTIC AND CULTURAL INFORMATION**

**Abstract:** The article presents the result of work on the analysis of the morphological composition of stable units that make up the «Dictionary of Russian Proverbs and Sayings» by V.P. Zhukov. Proverbs and sayings with components-nouns are grouped in accordance with the grammatical form of the case and expressed specific meaning in order to present linguistic and cultural material on the grammatical background.

**Keywords:** proverb, saying, paremia, linguistic and cultural material, noun, case.

Пословицы и поговорки состоят из компонентов, которые не всегда выступают в прямом значении, но всегда имеют категориальную частеречную выраженность. Паремииологическая единица имеет обобщенный характер, выраженный в целостном восприятии предложения. Необходимо помнить, что смысл пословицы не вытекает из суммы слов, входящих в ее состав. Чтобы правильно понять и тем более использовать пословицы и поговорки, необходимо учитывать их аллегорическое значение,

исторические факторы возникновения и функционирования, а также фоновые знания, скрытые как в целом в пословице, так и в каждом из ее компонентов. При этом невозможно отказаться и от анализа реального лексико-грамматического оформления пословицы, так как образное восприятие данных единиц основано на сравнении их прямого и переносного значения. Только человеку, видящему разницу между тем, что сказано в пословице, и тем, что в ней имеется в виду, доступно истинно адекватное понимание всей ее красоты и культурной и лингвистической ценности.

В роли компонентов русских пословиц и поговорок выступают слова разных частей речи. Благодаря этому имеется разнообразный материал для анализа морфологической структуры данных компонентов.

При анализе компонентов пословиц, выраженных именами существительными, была проведена группировка в соответствии с падежными грамматическими формами, реализованными в рамках паремнологической единицы. Наиболее частотным употреблением отличаются формы именительного падежа. Этот факт вполне ожидаем в силу того, что пословица структурно соответствует предложению, а в большинстве предложений имеется грамматическая основа, представленная чаще всего в виде субъекта и предиката (подлежащего и сказуемого). Чаще всего грамматический субъект выражается именем существительным в именительном падеже.

Среди проанализированных устойчивых выражений присутствуют пословицы классическим выражением субъекта в именительном падеже и предиката, выраженного спрягаемыми формами глагола: 'Смелость города берет', 'Собака лает, ветер носит', 'Сердце сердцу весть подает', 'Терпение и труд все перетрут', 'Умная голова, да (а) дураку досталась', 'Сердце сердцу весть подает', 'Стены имеют уши'. Встречаются примеры с именным выражением предиката, например, с предикатом-существительным в форме именительного падежа: 'Риск – благородное дело', 'Свой глаз – смотрок', 'Счастье без ума – дырявая сума', 'Ученье свет, (а) неученье тьма'. В конструкциях такого типа сказуемое может употребляться с отрицательной частицей *не* или с частицей *как*: 'Сердце не камень', 'Бедность не порок', 'Голод не тетка (пирожка не подсунет)', 'Гусь свинье не товарищ', 'Банька – не нянька, а хоть кого ублажит', 'Жена – не сапог, с ноги не скинешь', 'Дела как сажа бела'. При подлежащем в именительном падеже может быть составное именовое сказуемое, выраженное косвенными падежами существительного: 'С милым рай и в шалаше', 'Не в деньгах счастье'. Сказуемое может быть выражено прилагательным в краткой форме: 'Русский человек задним умом крепок', в форме сравнительной степени: 'Утро вечера мудренее', 'Своя рубашка (рубаша) ближе к телу', 'Старый друг лучше новых двух', Имя существительное в именительном падеже встречается в сочетании с числительными *один, одна*: 'Семь бед – один ответ', 'Муж и (да) жена – одна сатана', 'Горбатого (одна) могила исправит', 'Всё минётся, одна правда останётся'.

Формы родительного падежа имен существительных также отличаются высокой частотностью употребления в паремиях, собранных в словаре В.П. Жукова. Они имеют применение в большом количестве грамматических моделей. Они могут использоваться для обозначения места, адресата, принадлежности, характеристики, даты, времени и т.д.

В значении наличия чего-либо формы родительного падежа имеют при себе предлог *у*: 'У хлеба не без крох', 'У всякой старушки свои прорухи', 'У всякой пташки свои замашки', 'У бабы волос долог, да ум короток', 'У страха глаза велики', 'Ус в честь, а борода и у козла есть'. В этом же значении встречаются и формы множественного числа: 'И у стен бывают уши'. Находим примеры пословиц со значением отсутствия

чего-либо в формах настоящего и прошедшего времени: 'На милость образца нет', 'Нет худа без добра', 'Нет дыму без огня', 'На нет и суда нет', 'Не было ни гроша, да (и) вдруг алтын', 'Не было у бабы хлопот, купила поросся'. Примеры пословиц и поговорок со значением отрицания наличия чего-либо с предлогом *без*: 'Сапожник без сапог', 'У семи нянек дитя без глазу', 'Свет (мир) не без добрых людей', 'Сноп без перевясла – солома', 'Счастье без ума – дырявая сума'.

Характерным для русского народного творчества является частое употребление числительных и слов со значением количества, а при них, как известно, нужны формы родительного падежа существительных как единственного, так и множественного числа: 'Сладок мед, да не по две ложки в рот', 'Семь топоров вместе лежат, а две прялки врозь (врознь)', '(Кто) пьян да умен, два угодя в нем', 'Два медведя в одной берлоге не живут (не уживутся)', 'Две собаки дерутся, третья не приставай', 'Обещанного три года ждут', 'Семь раз примерь (отмерь), один раз отрежь', 'Семь бед – один ответ', 'Сколько лет, сколько зим', 'Сколько голов, столько (и) умов'.

При сравнительной степени имен прилагательных также используется форма родительного падежа существительных: 'Уговор дороже (лучше) денег', 'Почин дороже дела', 'Простота хуже воровства'.

Родительный падеж в значении обозначения пространства может использоваться с различными предлогами в зависимости от конкретной цели обозначения локации. Например, предлоги *с* и *из* помогают выразить значение покидания места: 'Сорную траву из поля вон', 'Сокол с места, а ворона на место', 'С глаз долой – из сердца вон', 'Дурную траву из поля вон', 'Из песни слова не выкинешь' 'Баба с возу – кобыле легче'. В похожем значении употребляется родительный падеж с предлогом *от*: 'От судьбы не уйдешь'. Конструкции с данным предлогом могут иметь другие значения, например, причины какого-либо события: 'Москва от копеечной свечки (свечи) сгорела' 'От работы (и) лошади дохнут' и другие: 'От трудов праведных не наживешь (не нажить) палат каменных', 'От сумы да от тюрьмы не отказывайся (не отрекайся)'.

Имя существительное в родительном падеже может выступать в роли показателя прямого объекта (чаще при отрицании, но возможно и без него): 'Одна ласточка не делает весны', 'Овчинка выделки не стоит', 'Не бойся собаки, что лает, а бойся той, что молчит да хвостом виляет', 'Не бойся суда, (а) бойся судьи', 'На всякого (на каждого) мудреца довольно простоты', 'Козла бойся спереди, коня сзади, а человека со всех сторон'. 'Жив (человек) смерти боится',

Предлог *до* с существительным в родительном падеже служит для выражения времени либо расстояния: 'Маленькая (малая) собачка до старости щенков', 'Искру туши до пожара, беду отводи до удара', 'До бога высоко, до царя далеко', 'До свадьбы заживет'.

Предлог *для* помогает выразить значение действия в чьих-либо интересах: 'Для друга (для милого дружка) (и) семь верст не околица', 'Для милого дружка и сережка (сережку) из ушка'.

Родительный падеж в атрибутивной функции встречается в пословицах довольно редко: 'Глас народа – глас божий', 'В чужую жену черт ложку меду кладет'.

Самое частотное употребление дательного падежа – в значении адресата: 'Дуракам (дураку) закон не писан', 'Отольются кошке мышкены слезки', 'Свинья (скажет) борову, а боров всему городу', 'Свату первая чарка и первая палка', 'Сердце сердцу весть подает', 'Умная голова, да (а) дураку досталась'.

Встречаются пословицы с предлогом *к* и существительными в дательном падеже в значении направления действия и времени: 'Пошел (зашел) к куме, да засел

в тюрьме', 'Мужик богатеет – в баре идет, барин беднеет – к мужику идет', 'К обедне ходят по звону, а к обеду (в гости) по зову', 'Ранний сев к позднему в амбар (в закрома) не ходит', 'Смола к дубу не пристанет', 'Дорога ложка к обеду'. Предлог *по* может выражать значение пространства либо объектного распределения: 'Пошла изба по горнице, сени по полатам', 'По барину и говядина', 'По делам вору и мука', 'По одежке протягивай ножки', 'По платью (по одежке) встречают, по уму провожат', 'По сеньке (и) шапка, по Ереме колпак (кафтан)', 'Курочка (курица) по зернышку клюет, да сыта бывает', 'Лес по дереву не плачет (не тужит)'.

Существительные в дательном падеже помогают оформить субъект действия в безличных предложениях с главным членом – инфинитивом: 'Сколько веревку (веревочку) ни вить, а концу быть', 'Сколько вору ни воровать, (а) кнута не миновать', 'Не первая зима волку зимовать', 'Коготок увяз – всей птичке пропасть', 'Как веревочка ни вейся, а концу быть'. Употребляется форма дательного падежа для передачи состояния в безличных предложениях: 'Доброе слово и кошке приятно', 'Баба с возу – кобыле легче'.

Главной функцией винительного падежа без предлога является выражение прямого объекта: 'Без труда не вынешь (и) рыбку из пруда', 'Береги (платье снову, а) честь смолоду', 'Бог любит троицу', 'Копейка рубль бережет', 'Волка ноги кормят', 'Люблю молодца за обычай', 'Любовь зла – полюбишь и козла', 'Кашу (каши) маслом не испортишь'.

Частотны примеры употребления винительного падежа для обозначения направления движения и действия (чаще всего с предлогами *в* и *на*): 'Волков (волка) бояться – в лес не ходи', 'Любовь не картошка (не выбросишь в (за) окошко)', 'Из огня да в полымя', 'И рад бы в рай, да грехи не пускают', 'В чужой монастырь со своим уставом не ходят', 'В Тулу со своим самоваром не ездят', 'Без денег в город – сам себе враг', 'Привычка – не рукавичка, (ее) не повесишь на спичку', 'Сокол с места, а ворона на место', 'В чужую жену черт ложку меду кладет', 'Дареному коню в зубы не смотрят'.

Примеры винительного падежа с другими предлогами также имеют место в пословицах и поговорках: 'Око за око, зуб за зуб', 'Пригрели змейку, а она тебя за шейку', 'Утопающий (и) за соломинку хватается', 'Ты, гроза, грозись, а мы друг за друга держись', 'Ты на гору, (а) черт за ногу', 'Снявши голову, по волосам не плачут', 'Со счастьем хорошо и по грибы ходить', 'Знать птицу по полету', 'Про старые (про одни) дрожжи не говорят двжды (трожды)', 'Ты ближе к делу, а он про козу белу', 'Гладко было на бумаге, да забыли про овраги (а по ним ходить)', 'Смолоду прореха (прорешка), под старость дыра', 'Под голову кулак, а под бока – и так', 'Под лежачий (под лежач) камень (и) вода не течет', 'Поработаешь до поту, так и поешь в охоту'.

Творительный падеж в функции инструмента действия: 'Муж возом не навозит, что жена горшком наносит', 'Клин клином вышибают (выбивают)', 'Если пахать плугом, земля станет лугом', 'Брехать – не цепом мотать', 'Плетью обуха не перешибешь', 'По сытому брюху хоть обухом (бей)'. Похожая функция – способ действия: 'Криком изба не рубится (дело не спорится)', 'Завьем (завей) горе веревочкой', 'В нужде и кулик соловьем свищет', 'Силой милому не быть', 'Мужик задним умом крепок', 'Одной рукой (и) узла не завяжешь', 'Не спеши языком, спеши (торопись) делом'. 'Скатертью дорога'.

Наиболее частотны примеры употребления русских пословиц и поговорок с предлогом *с* в значении совместности: 'С волками жить – по-волчьи выть', 'С дураком пива не сварить', 'С людьми и смерть красна', 'С малыми детками горе, с большими – вдвое', 'С милым рай и в шалаше', 'С миром и беда не убыток', 'С пчелкой водиться – в медку находиться, а с жуком связаться – в навозе оказаться', 'Толкуй больной



с подлекарем', 'Лучше хлеб с водой, чем пирог с бедой', 'Куда конь с копытом, туда и рак с клешней', 'Кому какое дело, что кума с кумом сидела'.

Сочетания творительного падежа с другими предлогами также находят отражение в русских поговорках: 'Звонки бубны за горами', 'За его (ее) языком не поспеешь босиком', 'За тычком не гонись', 'Овес за лошадью не ходит', 'За двумя зайцами погонишься, ни одного не поймаешь', 'Ешь пирог с грибами, а (да) язык держи за зубами', 'Та же щука, да под хреном'.

Творительный падеж может выполнять функцию именной части сказуемого: 'Молод был – конем слыл, стар стал – одром стал', 'Снегом да паром, так не будешь старым', 'Терпи, казак, атаманом (атаман) будешь'.

Предложный падеж чаще всего служит для обозначения: 'С милым рай и в шалаше', 'Будет и на нашей (на моей, на твоей) улице праздник', 'В городе суета, в деревне маета', 'В гостях хорошо, а дома лучше', 'В семье не без урода', 'Два медведя в одной берлоге не живут (не уживутся)', 'На одном месте (и) камень мохом обрастает', 'Недосол на столе, а пересол на спине', 'Лови ветер в поле', 'Один в поле не воин (не ратник)'. Часто это значение относится к человеку и к частям тела или одежды в частности: 'На воре шапка горит', 'В чужом глазу сучок видим, а в своем (и) бревна не замечаем', 'В ногах правды нет', 'У голодной куме хлеб на уме', 'Попа и в рогоже узнаешь'. Абстрактные существительные могут употребляться в предложном падеже для обозначения физического и душевного состояния: 'Лучше жить в зависти, чем в жалости', 'Дорога (богата) милостыня в скудости (во время скудости)', 'Друзья познаются в беде', 'Держи голову в холоде, живот в голоде, а ноги в тепле', 'В сиротстве жить – (только) слезы лить', 'В нужде и кулик соловьем свищет'.

Анализ состава «Словаря русских пословиц и поговорок» В.П. Жукова показывает наличие большого количества устойчивых единиц с компонентами-существительными. Учитывая, что имя существительное всегда формально выражено одним из шести падежей, знакомство с русскими пословицами и поговорками на занятиях по русскому языку как иностранному разумно соотносить с изучением грамматического материала, а именно падежа существительных.

Важно понимать, что пословицы не могут изучаться иностранцами без подробного анализа формальной структуры в тесной связи с внутренним содержанием. В связи с этим каждая паремиологическая единица должна быть осознанно выбрана с учетом уровня языковой подготовки, эмоционального фона обучающихся, тематической направленности занятия и т.д.

Использование пословиц и поговорок при изучении русского языка как иностранного поможет не только закрепить знания по изученным грамматическим темам, в нашем случае – по падежной системе имени существительного, но и усвоить большое количество лингвострановедческой информации.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Верещагин, Е.М., Костомаров, В.Г. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М. : Русский язык, 1990. – 246 с.
2. Жуков, В.П. Словарь русских пословиц и поговорок. 7-е изд., стер. / В.П. Жуков – М. : Русский язык, 2000. – 544 с.
3. Пассов, Е.И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур / Е.И. Пассов. – Минск : Лексис, 2003. – 184 с.

**Наталья Васильевна**

кандидат филологических наук, доцент,  
Полоцкий государственный университет, Полоцк  
e-mail: [n.nester@psu.by](mailto:n.nester@psu.by)

### ТВОРЧЕСТВО В. БЫКОВА В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО ДЛЯ ТУРКМЕНСКИХ УЧАЩИХСЯ

**Аннотация:** рассматривается творчество В. Быкова в десятом классе средних школ Туркменистана. На материале повести белорусского писателя «Обелиск» туркменские учащиеся изучают обширный раздел «В жизни всегда есть место подвигу», в котором наряду с повестью В. Быкова, изучаются произведения К. Симонова, М. Шолохова, А. Твардовского и других. Кроме творчества В. Быкова туркменские учащиеся осваивают также тему «Сложноподчинённые предложения с придаточными причины». Отмечаются преимущества и недостатки использования литературоведческого и языкового материала в рамках одной учебной дисциплины – «Русский язык».

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, сложноподчинённые предложения с придаточными причины, В. Быков, «Обелиск».

**Natallia Nester**

PhD in Philology, Associate Professor  
Polotsk State University, Polotsk  
e-mail: [n.nester@psu.by](mailto:n.nester@psu.by)

### V. BYKOV'S WORKS IN TEACHING RUSSIAN LANGUAGE AS A FOREIGN FOR TURKMEN STUDENTS

**Abstract:** the work of V. Bykov in the tenth grade of secondary schools of Turkmenistan is considered. On the basis of the story of the Belarusian writer «Obelisk», Turkmen students study the extensive section «There is always place for feat in life», in which, along with the story of V. Bykov, the works of K. Simonov, M. Sholokhov, A. Tvardovsky and others are studied. In addition to the creativity of V. Bykov, Turkmen students also master the topic «Complicated sentences with clauses of reasons». The advantages and disadvantages of using literary and language material within the framework of one academic discipline – «Russian language» are noted.

**Keywords:** Russian as a foreign language, complicated sentences with subordinate reasons, V. Bykov, «Obelisk».

«Обелиск» (Абеліск, 1971) – героическая повесть белорусского писателя Василя Быкова (Васіль Быкаў, 1924–2003). В 1974 году за повести «Обелиск» и «Дожить до рассвета» В. Быков был удостоен Государственной премии СССР. В 1976 году повесть была экранизирована режиссёр Ричардом Викторовым [3]. В 1988 году издательством «Детская литература» в серии «Библиотека юношества» произведение было издано совместно с другой повестью – «Сотников» в переводе Г. Куреневой на русский язык [2].

С творчеством В. Быкова туркменские учащиеся знакомятся в десятом классе в рамках изучения дисциплины «Русский язык». Обширный раздел, в рамках которого изучается творчество В. Быкова называется «В жизни всегда есть место подвигу». Наряду с повестью белорусского писателя «Обелиск», учащиеся знакомятся с произведениями К. Симонова «Живые и мёртвые», М. Шолохова «Судьба человека», А. Твардовского «Василий Тёркин» и другими. На изучение повести В. Быкова «Обелиск» отводится пять занятий, в рамках которых учащиеся знакомятся с темой «Сложноподчинённые предложения с придаточными причины». Следует отметить, что учебник русского языка для старших классов туркменских школ построен таким образом, что предполагает изучение и литературоведческих, и языковых тем. Таким образом, в рамках изучения русского языка туркменскими учащимися осваиваются по сути две дисциплины – русский язык и русская литература, – что, несомненно, вызывает определённые трудности и у учителя при подготовке и проведении занятия, так и учащихся – при освоении материала.

Начинается знакомство с белорусским писателем В. Быковым с обозначения тематики ключевых произведений автора – «Третья ракета» (1962), «Волчья стая» (1970), «Альпийская баллада» (1971), «Дожить до рассвета» (1972), «Обелиск» (1972). Использование портрета В. Быкова в качестве наглядного материала, а также видео о жизни и творчестве белорусского писателя также может способствовать наилучшему восприятию нового материала. Первое занятие по повести В. Быкова «Обелиск» (Урок 41, с. 133–136) имеет характер предтекстового этапа. Использование данной повести в рамках изучения Второй мировой войны на уроке русского языка представляется более чем уместным, несмотря на то, что учащиеся читают лишь отдельные фрагменты из повести «Обелиск». Учащимся предлагается познакомиться с кратким содержанием повести, что, несомненно, является важным для целостного восприятия художественного текста. В данной ситуации можно предложить также учащимся внеклассное чтение повести В. Быкова, либо опять же, в целях экономии времени на уроке, просмотр экранизации произведения самостоятельно [3]. Собственно, предтекстовые задания к упражнению №1 «О повести В. Быкова «Обелиск»» приводятся только после самого текста. В этом плане вся предтекстовая работа становится послетекстовой, что представляется неверным с точки зрения восприятия текста иностранными учащимися, в отличие от носителей языка, для которых восприятие данного текста не должно вызывать трудностей.

Учащимся предлагается обратить внимание на незнакомую лексику – *обелиск, стела, летопись, опоры, неравных, схватка, реальные, страшный час, авторитет, предатель, запрещать, поддержать, сельчане* – перевод которой даётся на родной язык учащихся – туркменский. Такой способ позволяет экономить временной ресурс, но не всегда является оправданным, т.е. использование языка-посредника на занятиях по русскому языку как иностранному представляется достаточно спорным. Несмотря на сложность лексики, учащиеся вполне самостоятельно могут освоить данную лексику при объяснении её на русском языке с привлечением более широкого контекста, из которого легко восстановить значение незнакомого слова даже при работе с незнакомой лексикой.

В данном случае уместным представляется упомянуть, что изучение творчества В. Быкова белорусскими учащимися происходит в 11-ом классе [1, с. 49–79]. Т.к. знакомство с творчеством В. Быкова происходит в рамках урока белорусской

литературы, то и материал, предложенный для белорусских учащихся, отличается литературоведческой направленностью. Достаточно подробно учащиеся знакомятся с биографией автора, читают повести «Сотников» и «Знак беды», проводя при этом анализ художественного текста.

Находит объяснение употребленный в тексте фразеологический оборот, – «попасть в руки» – «быть задержанным, пойманным». Далее учащимся предлагается ответить на вопросы к биографической справке и упражнению № 1:

1. Кто такой В.В. Быков?
2. Какие повести он написал?
3. Что положено в основу повести «Обелиск»?
4. Кто такой Алесь Мороз?
5. Каким учителем он был?
6. Что случилось с его учениками, кроме Павла Миклашевича?
7. Куда он тайком уходил ночью?
8. О чём он узнаёт там?
9. Что советует командир партизанского отряда Морозу?
10. Как поступает А. Мороз?
11. Что случилось с Морозом?
12. Чьи имена были на табличке обелиска?
13. Было ли имя А. Мороза на табличке обелиска?
14. Благодаря кому появилось на табличке имя Мороза? [4, с. 135].

По такому же принципу выстраиваются последующие четыре занятия, посвященные изучению повести В. Быкова «Обелиск». Несмотря на недостаточно большой объём данного произведения, в учебнике приводятся лишь незначительные фрагменты из текста с комментариями пояснительного характера. Так, например, на втором уроке (Урок 42, с. 136–142) в задании № 1 даётся фрагмент, озаглавленный «Алесь Мороз», с предтекстовой информацией: «Автор повести и бывший заведующий районо Тимофей Ткачук пешком возвращаются в город. По дороге Тимофей Ткачук рассказывает Василию Быкову о гибели Алеся Мороза и его учеников» [4, с. 137]. Здесь опять же вся предтекстовая работа запланирована после чтения текста: после текста приводится лексика с переводом на туркменский язык: *поближе, издали, заготавливают, восстановить, плечистый, ладонь, сердце защемило, обычный, оглушить, стремиться*. В упражнении № 2 приводятся вопросы и задания к тексту:

1. Почему Ткачук приехал в школу к Алесю Морозу?
2. Что делали дети и их директор во дворе школы, когда Ткачук приехал к ним?
3. Почему увиденное во дворе школы понравилось Ткачуку?
4. Прочитайте описание внешности Алеся Мороза?
5. Что считал самым главным в своей работе Алесь Мороз?
6. Что делал Мороз, чтобы сблизиться с учениками? Найдите ответ в тексте.
7. Почему мирная жизнь А. Мороза длилась недолго? [4, с. 138–139].

Предложенные далее упражнения № 3–4 носят скорее предтекстовый характер, т. к. предполагают работу с лексикой текста. Так, в упражнении № 3 предлагается подобрать антонимы к прилагательным: *сильный, шершавый, твёрдый, открытый, уверенный, молодой*. Для выполнения данного упражнения даются слова для справок: *закрытый, робкий, мягкий, слабый, гладкий, старый*. В этом случае, даже если не вся лексика, приведённая в упражнении, представляется учащимся незнакомой, есть возможность справиться с выполнением данного задания, руководствуясь методом исключения.

В упражнении № 4 предлагается составить с прилагательными из задания № 3 словосочетания с существительными, а также согласовать словосочетания в роде числе падеже. Ниже также приводятся слова для справок: *характер, ладонь, металл, лицо, шаг, человек*. На данном этапе логично выстраивается последовательная работа со словом, словосочетанием, предложением и текстом, в том случае, если данные упражнения рассматриваются как предтекстовые. В отличие от варианта, предложенного в учебнике, когда сначала читается текст, а затем идёт работа с лексикой – вариант не совсем эффективный и результативный, когда речь идёт об иностранных учащихся.

Оправданным представляется задание упражнения № 5, в котором предлагается составить предложения, подбирая нужные по смыслу словосочетания, данные справа, а также задать вопрос от выделенных глаголов к обстоятельствам причины.

<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ученики <b>заготовливали</b> (<i>почему?</i>) дрова</li> <li>2. Нам пришлось <b>заночевать</b> (<i>почему?</i>) в школе</li> <li>3. Писатель <b>поделился</b> (<i>почему?</i>) своими воспоминаниями с учениками</li> <li>4. Хотелось помолчать (<i>отчего?</i>)</li> <li>5. Имя учителя <b>появилось</b> (<i>почему?</i>) на табличке</li> </ol>	<p>благодаря встрече с ними из-за позднего времени  из-за нехватки топлива  от печальных воспоминаний благодаря стараниям его ученика</p>
---	---

После выполнения данного упражнения учащимся предлагается сделать самостоятельный вывод, на какие вопросы отвечают обстоятельства причины, какие предлоги имеют обстоятельства причины, от какой части речи задаётся вопрос к обстоятельствам причины? Только поле этого учащимся предлагается познакомиться с правилом [4, с. 140] и выполнить упражнение № 6, в котором предполагается работа с прочитанным уже ими текстом «Алесь Мороз» – выписать из текста сложноподчинённые предложения с придаточными причины и указать главные и придаточные и придаточные предложения, а также подчеркнуть союзы. Такой подход к закреплению грамматической темы является оправданным, т.к. позволяет ещё раз прочитать уже знакомый учащимся текст и выписать из него сложноподчинённые предложения с придаточными причины (в целях упрощения выполнения данного задания все сложноподчинённые предложения с придаточными причины выделены жирным шрифтом).

Следующий урок (Урок 43, с. 142–147) является продолжением работы над повестью В. Быкова «Обелиск» и сложноподчинёнными предложениями с придаточными причины. Так, в упражнении № 1 предлагается для чтения отрывок из повести «Обелиск» с заголовком «Я плохому не научу» (*Из рассказа Тимофея Ткачука автору повести*). Вся предтекстовая работа опять же ведётся после прочтения текста и включает в себя работу над лексикой с переводом на туркменский язык (*сомнение, откровенные, затаиться, самодовольные действия, отомстить*), а также вопросы и задания к тексту:

1. Почему Тимофей Ткачук пошёл к Алесю Морозу?
2. В чём убедился он?
3. Что поручил Ткачук Алесю Морозу?

4. Почему полицей Каин устроил обыск в школе?
5. Как решили отомстить ученики полицейу Каину?
6. Что случилось с ребятами и учителем?
7. Найдите и прочитайте в тексте слова А. Мороза, сказанные ученикам перед казнью.
8. Прочитайте в тексте диалог «Ткачук – Мороз». [4, с. 144].

Далее работа над текстом превращается в языковую – учащимся необходимо найти (сложноподчинённые предложения с придаточными причины выделены в тексте жирным шрифтом), назвать главные и придаточные предложения причины, подчеркнуть союзы и задать вопросы к придаточным причины.

В упражнении № 4 учащимся предлагается дописать придаточные предложения причины: 1. *Автора повести мучила совесть, ....* 2. *Ученики А. Мороза хотели отомстить предателю-полицейу Каину, ....* 3. *Мы всегда будем благодарны павшим на войне, ...*<sup>1</sup>. Ниже к упражнению приводится также справочный материал: *потому что он не выполнил своё обещание; так как он служил врагам; ибо они отдали самое дорогое – свою жизнь* [4, с. 144–145].

На четвёртом занятии по повести В. Быкова «Обелиск» (Урок 44, с. 148–152) учащимся предлагается для чтения лишь небольшой фрагмент из данного произведения, в котором даётся описание обелиска. После текста приводится лексика, требующая пояснения – *приземистый, облик, тщательно, менял, окраску, металлическая табличка* – на туркменском языке. Далее следуют вопросы к тексту:

1. *Каким был обелиск с виду?*
2. *Был ли обелиск заброшенным?*
3. *В какие цвета перекрашивали обелиск?*
4. *Какое новое имя появилось на металлической табличке?* [4, с. 149]

В упражнении № 3 предлагается подобрать синонимы к данным словам: *приземистый, окраска, памятник, школьники, умельцы, скромный*. Для облегчения выполнения данного задания в упражнении приводятся слова для справок: *простой, цвет, ученики, мастера, обелиск, низкий*.

Немаловажной представляется работа над лексикой, которая приводится в данном случае не на родном языке учащихся (туркменском), а на русском языке. Здесь уместным представляется презентация лексического материала в виде фото, картинок для наглядного восприятия его учащимися: «Обелиск» – *это слово взято из французского языка. Означает «памятник в виде суживающегося кверху гранёного столба»*. «Стела» – *это слово взято из греческого языка. Означает – «столб, каменная плита с надписью или рельефным изображением»*. «Памятник» – *общеславянское слово. Это скульптурное сооружение в память о ком-нибудь*. [4, с. 149]

В упражнении № 6 предлагается найти в тексте «Обелиск» сложноподчинённые предложения с придаточными предложениями причины (уже выделенные в тексте жирным шрифтом), выписать их и назвать главные, придаточные предложения и подчинительные союзы при них. Кроме послетекстовой работы можно предложить также в качестве домашнего задания – выучить отрывок «Обелиск» наизусть.

<sup>1</sup> В тексте статьи приводятся только те упражнения, которые имеют отношение к повести В. Быкова «Обелиск».

Коммуникативный характер имеет упражнение № 8, в котором приводится диалог после знакомства с творчеством В. Быкова и повестью «Обелиск». Данный диалог можно предложить учащимся прочитать по ролям и попросить составить собственный диалог по схеме:

– Курбан, ты читал повесть «Обелиск» белорусского писателя Василя Быкова?  
 – Да, читал.  
 – Каким человеком ты считаешь главного героя Алеся Мороза?  
 – Это честный и достойный человек, потому что он пошёл вместе со своими учениками на казнь.

– Да, это так. 9 мая в День Победы я пошёл с цветами к Монументу Героям-туркменистанцам. Невольно вспомнил слова утешения Алеся Мороза, сказанные своим ученикам: «Много людей в Сельце рождается и умирает. И никто о них долго не помнит. Вас же будут помнить всегда. И это самая высокая награда из всех возможных в мире награда».

– Действительно, это так. Эти слова можно сказать обо всех, кто отдал жизнь за свою Родину, за мир на земле. Мы всегда будем помнить наших героев. [4, с. 151]

Финальное занятие по повести В. Быкова «Обелиск» (Урок 45, с. 152–154) носит итоговый характер и целиком и полностью посвящено работе над данным текстом. Учащиеся знакомятся ещё с одним отрывком из повести «Обелиск». При этом работа над лексикой опять же ведётся после прочтения текста. На этом уроке учащиеся знакомятся со словами, к которым приводится перевод на туркменский язык: трагедия, увядшее лицо, чудом уцелел, настигла. Далее следуют вопросы и задания к тексту:

1. Кем работал Павел Миклашевич?
2. Почему он обратился за помощью именно к журналисту?
3. Почему автор не выполнил обещание?
4. Прочитайте строки, где автор осуждает себя.
5. Прочитайте отрывок, где описывается, как остался жив Павел. [4, с. 153]

Вопросы и задания, предлагаемые после чтения текста, представляются уместными для послетекстового этапа работы над текстом.

Далее следует традиционное упражнение с заданием – выписать из текста сложноподчинённые предложения с придаточными причины, подчеркнуть союзы, указать место придаточного предложения и задать к нему вопрос.

Потом учащимся предлагается блок письменных упражнений. Так, четвёртое упражнение (№ 4) учащимся предлагается выполнить письменно, вставляя союзы придаточных предложений и расставляя запятые:

1. Журналист не выполнил обещания помочь Павлу ... всё время он был занят.
2. Люди в Сельце любили Мороза ... он заботился о них.
3. Миклашевич для своих лет выглядел очень плохо ... жизнь сильно побила его.
4. Павла бросили в канаву и ушли ... считали его мёртвым. [4, с. 153]

В пятом упражнении (№ 5) учащимся предлагается из двух простых предложений составить сложноподчинённые предложения с придаточными причины, употребляя союзы *потому что, оттого что, так как* и *ибо*. 1. Миклашевич негодовал. Подвиг Алеся Мороза никто не помнил. 2. Автор переживал. Он не выполнил свой журналистский долг. [4, с. 154]

Удачным представляется диалогическая форма работы в качестве завершающего этапа над повестью В. Быкова «Обелиск». Несомненным плюсом представляется

коммуникативная направленность последнего задания, в котором учащиеся, кроме чтения диалога, должны найти сложноподчинённые предложения с придаточными причины.

– Берды, что ты можешь сказать о главных героях повести Василя Быкова «Обелиск»?

– Да, участь школьников и их учителя очень печальна.

– Почему имени учителя Алеся Мороза сначала не было на обелиске?

– Имени учителя сначала не было на обелиске, потому что люди не знали, что он не оставил в беде своих учеников и погиб вместе с ними.

– Благодаря кому появилось имя учителя на обелиске?

– Имя учителя появилось на обелиске, так как этого добился его ученик Павел Миклашевич. И это было справедливо.

– Берды, как ты думаешь, почему и сегодня отыскиваем и ставим обелиски неизвестным героям?

– Мы до сих пор ставим обелиски неизвестным павшим героям, потому что неизвестный герой – наша славная история. И мы не прекращаем поиски пропавших без вести, ибо хотим подтвердить мудрость девиза: «Никто не забыт, ничто не забыто». [4, с. 154]

Таким образом, анализ творчества В. Быкова (на материале повести «Обелиск») позволяет сделать следующие выводы. Знакомство с творчеством В. Быкова позволяет иностранным (туркменским) учащимся приобщиться к национальной культуре белорусского народа.

Повесть В. Быкова «Обелиск» изучается в рамках работы над темой «Сложноподчинённые предложения с придаточными причины», поэтому работа над художественным текстом оказывается так или иначе связанной с грамматической темой, что представляется эффективным при изучении языкового материала на примере литературоведческого текста. Несомненным плюсом в компоновке материала учебника являются также коммуникативные упражнения, которые позволяют использовать изученный материал в реальных условиях.

Несомненным минусом в выстраивании работы над текстом повести «Обелиск» является нарушение хронологического порядка этапов работы над художественным текстом. Выстраивать работу над литературным текстом с его прочтения представляется неверным, т.к. чтение текста происходит в иностранной аудитории. Об этом необходимо помнить, поэтому целесообразным представляется выстраивать работу над текстом с предтекстового этапа, который обычно приводится после чтения текста. В этом плане авторы учебника по русскому языку для средних школ Туркменистана скорее следуют сложившейся традиции работы над художественным текстом в тех стран, в которых русский язык является родным (Россия), либо одним из родных (Беларусь).

При всех выявленных недостатках при работе с текстом повести В. Быкова «Обелиск» нужно отдать должное гармоничному использованию художественного текста в рамках изучения русского языка как иностранного. Такое занятие представляется достаточно сложным с точки зрения структурирования урока русского языка, включающего в себя материал литературоведческого и языкового характера. При этом объединяющим структурным элементом для подобного рода занятий является художественный текст.



## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Беларуская літаратура : вучэб. дапам. для 11-га кл. агульнаадукац. устаноў з беларус. і рус. мовамі навучання / З.П. Мельнікава [і інш.]; пад рэд. З.П. Мельнікавай, Г.М. Ішчанкі. – Мінск : Нац. Ін-т адукацыі, 2009. – 304 с.
2. Быков, В.В. Обелиск; Сотников: Повести / В.В. Быков; Пер. с белорус. Г. Куреневой; Предисл. И. Дедкова; Худож. Г. Поплавский. – Москва : Дет. лит., 1988. – 240 с.
3. «Обелиск». – Режим доступа : <https://megogo.net/ru/view/4445-obelisk.html>. – Дата доступа : 15.03.2021.
4. Сапарова, С., Мурадов, Б. и др. Русский язык. Учебник для 10 класса средних школ Туркменистана. Издание 2-ое, доработанное / С. Сапарова, Б. Мурадов. – Ашхабад : Туркменская государственная издательская служба, 2012. – 368 с.

**Печёрская Олеся Михайловна,**

преподаватель

Полоцкий государственный химико-технологический колледж

e-mail: [pecheralexa@gmail.com](mailto:pecheralexa@gmail.com)

**БЕЛОРУССКАЯ НАРОДНАЯ СКАЗКА  
«КРАДЕНЫМ СЫТ НЕ БУДЕШЬ» НА ЗАНЯТИЯХ  
ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ**

**Аннотация:** В статье рассматриваются возможности многостороннего использования текста белорусской народной сказки «Краденым сыт не будешь» для формирования различных компонентов коммуникативной компетенции иностранных учащихся.

**Ключевые слова:** белорусская народная сказка, бытовая сказка, языковая компетенция, лексико-грамматический материал.

**Olesia Pecherskaya**

Instructor

Polotsk State Chemical Technology College

e-mail: [pecheralexa@gmail.com](mailto:pecheralexa@gmail.com)

**BELARUSIAN FOLK TALE  
«YOU WON'T GET ENOUGH OF STOLEN GOODS»  
IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE LESSONS**

**Abstract:** In the article Belarusian folk fairy tale «You won't get enough of stolen goods», that may be used as a source of important country-specific information, is discussed. So Belarusian folk tale is a good instrument for the developing of different components of language competence of the foreign students.

**Keywords:** Belarusian folk tale, everyday tale, language competence, lexical and grammatical material.

В настоящее время возникает необходимость популяризации белорусской культуры, литературы при обучении иностранных учащихся, студентов языковым компетенциям русского языка как иностранного в Республике Беларусь.

Иностранные студенты, изучая русский язык, находятся в условиях белорусского социума. Этот социум является средой соприкосновения и взаимопроникновения двух культур – русской и белорусской. Условия билингвальной среды приводят к необходимости усиления культуроведческого аспекта в содержании обучения русскому языку как иностранному.

Иностранец, который начинает учить чужой язык, точно так же приобщается и к другой культуре, вначале иногда весьма далёкой от его собственной и поэтому непонятной ему. Современная лингводидактика утверждает, что по-настоящему выучить язык – это значит «приобщиться к национальным ценностям, понять основные особенности национального характера, особенности восприятия мира, времени, пространства, узнать картину мира представителей изучаемого языка» [2, с. 8].

В условиях белорусского образовательного процесса иноязычную аудиторию необходимо знакомить с реалиями не только русской, но и белорусской культуры, в связи с чем преподавателям РКИ приходится проводить дополнительную методическую работу.

Российский и белорусский менталитет – это не одно и то же. Для иллюстрации этого постулата народные сказки подходят наилучшим образом, ведь «именно в сказках ярко проявляются национальная психология, а также многообразные формы поведения, взаимоотношения людей, то есть способы коммуникации представителей определённой национально-культурной среды» [3, с. 39].

В каждом сказочном тексте отражается масса собственно лингвистических явлений. В результате важнейшим приёмом на занятиях является не только лингвокультурологический комментарий отдельных слов, сюжетных мотивов, которые реализованы в данном фольклорном произведении, но и языковых единиц разных уровней. Такие тексты позволяют преподавателю отрабатывать с учащимися самые разные лексико-грамматические темы.

По содержанию сказки делятся на волшебные, бытовые и о животных». Социально-бытовые представления народа отражают, в первую очередь, волшебные и бытовые сказки [1].

Остановим свое внимание на использовании сказок третьего вида на занятиях РКИ. Преподаватель может использовать материал таких белорусских народных сказок, как «[Бабка-шептуха](#)», «[Глупая пани и «разумный» пан](#)», «[Как мужик царского генерала проучил](#)», «[Как Степка с паном говорил](#)», «[Краденым сыт не будешь](#)», «[Мена](#)», «[Муж и жена](#)», «[Неучивый сын](#)», «[Петрушка](#)», «[Потерянное слово](#)» и др.

Сказки оказываются удачным материалом для актуализации различных аспектов изучения грамматики и лексики. Поскольку в сказочных произведениях всегда есть четкий сюжет, представленный как последовательность событий, сказка позволяет отрабатывать прежде всего лексико-грамматический материал, связанный с глаголом.

Для того чтобы снять трудности при прочтении белорусской народной сказки «Краденым сыт не будешь» (*середина В1. I сертификационный уровень*) на предтекстовом этапе можно использовать следующие задания:

1. *Познакомьтесь с видами народных сказок, с особенностями бытовых сказок.*

2. *Познакомьтесь с отдельными словами, словосочетаниями из сказки: выгон, кузница, кузнец, кузнечное дело,ковка, молот, лемех, луг, вол, батька, опушка, шкура, чулан, хата, выковать, двинуться, пастись, подножный корм, перетрусить, раздобреть.*

3. *Составьте словосочетания со словами из двух колонок.*

Глаголы	Существительные
1. Походить да посмотреть – ходить да смотреть.	А. Возле леса.
2. Брать – взять.	Б. В руки молот
3. Снимать – снять.	В. На двери.
4. Варить – сварить.	Г. За стол.
5. Поглядывать – поглядеть.	Д. По свету
6. Ждать – подождать.	Е. Мерки
7. Сидеть – сесть.	Ё. Мясо.

1 – Д, 2 – Б, 3 – Е, 4 – Ё, 5 – В, 6 – А, 7 – Г.

4. Повелительное наклонение глаголов образуется с помощью суффикса -и/-й- (для форм ед. числа) и суффикса -те (для форм мн. числа). *Найдите в данных предложениях глаголы повелительного наклонения и объясните способ их образования:*

А) – Ну так *пойдем*, – говорит отец, – по свету *походим* да *посмотрим*, что люди делают.

Б) – Ладно, – говорит, – *будь* кузнецом в этой деревне.

В) – *Кради*, говорит отец.

Г) – *Подожди* меня возле леса – мне надо еще в эту деревню заглянуть: там один мой знакомый живет...

Д) – Вот что, сынок, *давай-ка* сначала *снимем* мерки да *посмотрим*, кто из нас от этого вола раздобреет.

Е) – А теперь *давай* шею мерить: кто же из нас раздобрел?

5. *Объясните разницу в лексическом значении однокоренных глаголов, которые образованы при помощи разных приставок:*

пойти, подойти, зайти, идти (*пойти: двигаться или направляться; подойти: приблизиться к чему-нибудь; зайти: посетить кого-нибудь; идти: двигаться, переступая ногами*);

видеть, не видать (*видеть: обладать способностью зрения; не видать: невозможно рассмотреть*);

гнать, погнать (*гнать: заставлять двигаться в каком-либо направлении; погнать: направить движение*);

мерить, померить (*мерить: определять величину чего-либо; померить: провести измерение*).

На притекстовом этапе, чтобы контролировать глубину понимания сказки, можно выполнять упражнения, задания, которые подсказывают конкретные действия:

1. *Прочитайте текст по ролям (диалоги между персонажами читают учащиеся, остальные читает преподаватель.)*

2. *Выпишите те слова, с которыми сочетаются глаголы:*

приниматься, заниматься, выбрать, найти, поставить, поглядывать, снять.

3. *Запишите слова, подберите к ним антонимы:*

Молчать – ...; краденое – ...; потолстеть – ... .

4. *Объясните смысл устойчивых синонимических выражений (фразеологических оборотов) и составьте предложения с ними.*

А) Тошно от страха стало.

Б) Руки-ноги дрожат.

В) Страх душит.

(*Испытывать сильный страх*).

5. *Подберите синонимы к словам:* батька, чулан, хата, приглядеться, двинуться, перетрусить, раздобреть.

Послетекстовый этап нацелен на развитие умения учащихся выражать свои мысли в устной и письменной форме. Для этого также разрабатываются специальные упражнения (задания):

- 1) *Вспомните, почему отец с двумя сыновьями отправились по свету ходить:*
  - А. Путешествовали.
  - Б. Искали работу для сыновей.
  - В. Переезжали в другую деревню
  - Г. Искали жен для сыновей.
- 2) *Какую профессию выбрал старший сын?*
  - А. Кузнеца.
  - Б. Повара.
  - В. Учителя.
  - Г. Строителя.
- 3) *Подберите синоним к слову перетрусил:*
  - А. Обрадовался.
  - Б. Наелся.
  - В. Испугался.
  - Г. Разозлился.
- 4) *Сформулируйте лексическое значение слова чулан:*
  - А. Спальня.
  - Б. Сарай.
  - В. Комната на чердаке.
  - Г. Кладовая.
- 5) *Восстановите пропущенное слово в пословице: « \_\_\_\_\_ сыт не будешь».*
  - А. Чужим.
  - Б. Своим.
  - В. Краденым.
  - Г. Вкусным.

*Ответы: 1) Б; 2) А; 3) В; 4) Г; 5) В.*

*Учащиеся могут быть разбиты на пары для проведения беседы на темы:*

- 1) Почему сказку «Краденым сыт не будешь» мы называем бытовой?
- 2) Какие характерные черты белорусского менталитета отражаются в сказке «Краденым сыт не будешь»?

В качестве подведения итогов и рефлексии можно предложить учащимся ответить на вопросы по содержанию сказки:

- Для чего отец снимал мерки?
- Почему младший сын жил в страхе?
- Почему потолстел отец?
- почему похудел младший сын?
- Какой смысл пословицы, которая дала название сказке – «Краденым сыт не будешь»?
- Какова идея сказки «Краденым сыт не будешь»? Чему учит эта сказка?

Работа над текстом может включать в себя не только чтение самого текста сказки, но и последующий просмотр мультфильма, снятого по мотивам предлагаемой сказки.

В соответствии с методическими требованиями при отборе сказок для работы с иностранными учащимися необходимо учитывать уровень владения языком обучаемых.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Барсукова-Сергеева, О.М. Русская народная сказка как инструмент формирования коммуникативной компетенции иностранных учащихся / О.М. Барсукова-Сергеева // Русский язык за рубежом. – № 4. – 2013. – С. 28–35.
2. Барсукова-Сергеева, О.М. Читая сказки...: учеб. пособие / О.М. Барсукова-Сергеева. – М. : Флинта; Наука, 2009. – 200 с.
3. Крючкова, Л.С. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному : учеб. пособие / Л.С. Крючкова, Н.В. Мощинская. – 4-е изд. – М. : Флинта : Наука, 2013. – 480 с.
4. Подручная, Л. Фольклорный текст на занятиях РКИ: восприятие и интерпретация русской народной сказки / Л. Подручная // Слово.ру: балтийский акцент – 2013. – № 5. – С. 39–44.

**Симкина Наталия Викторовна**

преподаватель,

филиал Белорусского государственного технологического университета

«Витебский государственный технологический колледж»

e-mail: [20mrkiv.simkina.n@pdu.by](mailto:20mrkiv.simkina.n@pdu.by)

### АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК И ЕГО РОЛЬ В ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ КАК ИНОСТРАННОМУ

**Аннотация:** В данной статье рассматривается вопрос о понятии языка-посредника, роли английского языка в процессе онлайн-обучения иностранных студентов русскому языку разных этапах обучения. Автор описывает онлайн-курсы русского языка как иностранного, анализирует функции английского языка как посредника. Ссылаясь на мнение исследователей, автор делает выводы об эффективности, важности и целесообразности его использования.

**Ключевые слова:** язык-посредник, английский язык, русский язык как иностранный, принцип опоры на родной язык, онлайн-обучение, онлайн-курс, интернет-технология.

**Nataliya Simkina**

Instructor

branch of Belarusian State Technological University

«Vitebsk State Technological College»

e-mail: [20mrkiv.simkina.n@pdu.by](mailto:20mrkiv.simkina.n@pdu.by)

### ENGLISH AND ITS ROLE BY ONLINE TEACHING OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

**Abstract:** The article considers the essence of the concept of interlingua, the role of English by online teaching of Russian as a foreign language at different levels. The author describes online courses of Russian as a foreign language, analyses functions of English as interlingua. Referring to the opinion of researchers, conclusions about the effectiveness, importance and appropriateness of its use are made.

**Keywords:** interlingua, English, Russian as a foreign language, principle of reliance on the native language, online education, online course, internet technology.

XXI век – эпоха развития науки и техники, расширения международного сотрудничества и внедрения интернета во все сферы деятельности человека. В связи с увеличением контактов за рубежом изучение иностранных языков стало пользоваться популярностью. Перед педагогами стоит задача переосмысливать старые подходы и принципы в системе обучения иностранному языку, в том числе русскому как иностранному, и таким образом повысить эффективность обучения языку.

Немаловажной является возможность изучать иностранный язык с помощью интернет-технологий. Количество учебных организаций, создающих и использующих в своей деятельности онлайн-курсы растет. По мнению Л.М. Матвиенко, такая организация обучения даёт возможность наиболее полно реализовать личностно

ориентированный принцип обучения, а также создать условия, стимулирующие студентов к самообучению и желанию пользоваться приобретенными знаниями и сформированными речевыми навыками и умениями в реальной жизни [11].

Вопрос использования языка-посредника, его роли на занятиях русского языка как иностранного является предметом многочисленных дискуссий и споров. Некоторые методисты выступают за исключение его из процесса обучения. Однако в современных исследованиях можно найти значительное количество доказательств необходимости и целесообразности использования языка-посредника на занятиях РКИ [3].

Использование языка-посредника основано на принципе опоры на родной язык. Этот методический принцип обучения предусматривает организацию учебного процесса с учетом опыта в родном языке учащихся. При сходных явлениях родного и иностранного языков учащийся переносит по аналогии навыки и умения словообразования, конструирования и трансформации предложений родного языка на изучаемый язык [2, с. 219]. В результате сознательного сопоставления особенностей двух языков можно выявить основные трудности учебного материала для каждого контингента учащихся.

В условиях, когда опираться на родной язык учащихся не представляется возможным, целесообразно применять язык-посредник.

В методике преподавания иностранного языка языком-посредником считают язык, используемый в процессе обучения иностранному языку. Как правило, в качестве языка-посредника используются широко распространенные языки, в частности, английский [2, с. 360].

В.А. Виноградов рассматривал язык-посредник как абстрактную модель, включающую особый понятийный словарь и набор грамматических правил и обеспечивающую перевод с языка на язык по схеме «язык<sub>1</sub> – язык-посредник – язык<sub>2</sub>» [5]. По мнению исследователя, посредниками могут быть как естественные языки – английский, французский, испанский, так и искусственный язык.

Какой язык использовать в качестве посредника зависит от обучаемых, уровня их владения языком, целей и сроков обучения.

Английский язык является ведущим языком международного общения, и процент владеющих английским языком растет. Использование его в качестве языка-посредника при обучении русскому языку как иностранному на занятиях и онлайн может повысить эффективность усвоения материала и позволит приобщиться к курсу не только носителю языка, но и другим, владеющим этим языком в качестве иностранного.

Основным контингентом обучающихся в белорусских вузах, как правило, являются выходцы из Туркменистана, Африки и Китая, владеющие английским языком на базовом уровне или даже выше.

При обучении студентов из разных стран не следует исключать тот факт, что многие из них не владеют языками, которые могут быть использованы в качестве посредника, либо их уровень владения языком достаточно низкий. В этом случае использование третьего языка сводится к минимуму либо исключается вообще. При обучении студентов, владеющих английским на среднем и высоком уровне, язык-посредник может способствовать более продуктивному усвоению учебного материала [8].

Для исследования роли английского языка как посредника при обучении онлайн нами было отобрано несколько онлайн-курсов Московского государственного



университета имени М.В. Ломоносова, Института русского языка и культуры МГУ имени М.В. Ломоносова и Государственного института русского языка имени А.С. Пушкина: «Время говорить по-русски!» МГУ имени М.В. Ломоносова, «Russian online» Института русского языка и культуры МГУ, «Russian for free», «Russian for everyone», «RussianLessons.Net», «Краски», «Learn Russian», «Экспресс-курс русского языка для иностранцев».

Анализ онлайн-ресурсов русского языка для иностранцев показал, что в большинстве курсов используется язык-посредник, в частности английский.

Онлайн-курс МГУ им. М.В. Ломоносова «Время говорить по-русски» дает возможность выбрать язык, на котором будет проходить обучение. В качестве посредника могут выступать английский, немецкий, китайский, японский, итальянский, испанский, французский (см. рис.1).



**Рисунок 1. – Главная страница онлайн-курса МГУ им. М.В. Ломоносова**

Учебный материал исследуемых курсов рассчитан на студентов, начинающих и продолжающих изучать русский язык, и включает в себя алфавит русского языка, грамматический материал с основными синтаксическими конструкциями, некоторые уроки содержат видеоматериалы.

Поскольку при изучении русского языка как иностранного онлайн учащимся приходится самостоятельно осваивать некоторые аспекты языка, использование английского языка в этом случае позволяет автору курса четко и доступно сформулировать инструкции к заданиям, вводить новый лексический и грамматический материал, актуализировать полученные знания, размещать лингвострановедческие комментарии, осуществлять обратную связь с обучаемыми [9].

На рисунке 2 вы можете наглядно рассмотреть структуру урока одного из онлайн-курсов.

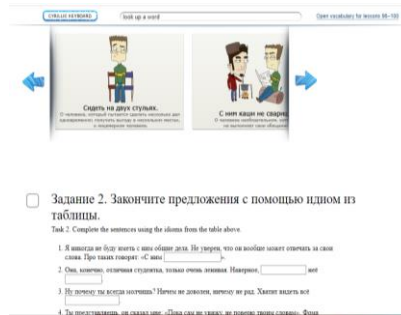


**Рисунок 2. – Структура урока онлайн-курса «Время говорить по-русски!»**

Темы онлайн-уроков расположены по принципу от простого к сложному. По мере усложнения материала английский язык сводится к минимуму.

Если учащиеся не владеют европейскими языками, в частности английским, познакомить слушателей с русской фонетикой, грамматикой и лексикой возможно с помощью таблиц, схем и картинок, как в «Экспресс-курсе русского языка для иностранцев» Государственного института русского языка имени А.С. Пушкина.

Интересным, на наш взгляд, является способ предъявления идиом русского языка в курсе «Learn Russian». Авторы объясняют фразеологизм с помощью картинки, не давая эквивалентного перевода на английский язык (см. рис. 3).



**Рисунок 3. – Пример идиом «Сидеть на двух стульях» и «С ним каши не сваришь»**

Отсутствие языка-посредника способствует полному погружению в мир изучаемого языка и позволяет дифференцировать, индивидуализировать и ускорить процесс обучения.

Обобщая факты, полученные в ходе исследования, можно сделать вывод – язык-посредник в онлайн-обучении русскому языку как иностранному выполняет ряд функций: мотивационно-обучающую, культурно-образовательную и организационную [3].

Важность языка-посредника в преподавании русского языка как иностранного доказывает и тот факт, что он может использоваться как средство контроля, когда не ставится задача активизации материала, данного на рецептивное усвоение. Допускаются такие виды заданий, как ответы на вопросы по содержанию аудио- или письменного текста или передача содержания на языке-посреднике [1].

Выбор английского языка в качестве посредника объясняется тем, что английский «стал самым изучаемым языком и включен в учебные программы учреждений среднего и высшего образования практически по всему миру» [9, с. 41]. Таким образом, слушателем онлайн-курса могут стать носители английского языка и люди, для кого английский не является родным.

Тем не менее, использование английского языка как посредника является эффективным и методически оправданным на начальном этапе изучения РКИ, когда учащиеся только знакомятся с особенностями русского языка. На этом этапе английский язык выступает в качестве инструмента, с помощью которого авторы курса объясняют грамматический и лексический материал, дают инструкции пользования курсом и выполнения заданий. Английский язык может использоваться и как средство контроля. Однако, на более продвинутых этапах использование вспомогательного языка следует сводить к минимуму [4].

Обучение русскому языку как иностранному, в том числе на начальном этапе, может происходить и без использования английского языка. Иностранные студенты, желающие изучать русский язык самостоятельно и не владеющие английским языком, могут обратиться к курсам, где язык-посредник не используется.

Таким образом, использование английского языка в качестве посредника в преподавании русского как иностранного онлайн важно, но целесообразность и эффективность его использования зависит от контингента учащихся, этапа обучения и основной цели онлайн-обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Адашкевич, И.В., Кислик, Н.В. Язык-посредник на занятиях по РКИ / И.В. Адашкевич, Н.В. Кислик // Карповские научные чтения. – 2016. – № 10. – С. 149–152.
2. Азимов, Э.Г., Щукин, А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М. : ИКАР, 2009. – 448 с.
3. Ангел А.В., Волкова Е.А. Роль языка-посредника на уроках русского языка как иностранного в условиях современного вуза / А.В. Ангел, Е.А. Волкова // Преподаватель XXI век. – 2020. – № 1. – С. 159 – 167.
4. Вагнер, В.Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим на основе межъязыкового сопоставительного анализа: фонетика, графика, словообразование, структуры предложений, порядок слов, части речи / В.Н. Вагнер. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 384 с.
5. Виноградов, В.А. Язык-посредник / В.А. Виноградов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.booksite.ru/fulltext/1/001/008/128/141.htm> – Дата доступа: 12.02.2021.
6. Казимилова, С.Н. Язык-посредник в преподавании иностранного языка / С.Н. Казимилова // Филология и лингвистика. – 2017. – № 1. – С. 48 – 52.
7. Карзанова, Т.Ю. Традиционный и интенсивный типы обучения в современной методике преподавания РКИ / Т.Ю. Карзанова // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2014. – № 1. – С. 351 – 353.
8. Колосова, Т.Г. Об особенностях преподавания русского языка как иностранного с использованием и без использования языка-посредника на начальном этапе / Т.Г. Колосова // Агроинженерия. – 2014. – № 1. – С. 138 – 141.
9. Корженевич, Ю.В. Понятие о языке-посреднике и его значении в преподавании русского языка как иностранного / Ю.В. Корженевич // Вестник Полесского государственного университета. Серия общественных и гуманитарных наук. – 2019. – № 1. – С. 40 – 47.
10. Костомаров, В.Г., Митрофанова, О.Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам / В.Г. Костомаров, О.Д. Митрофанова. – М. : Русск. яз., 1988. – 269 с.
11. Матвиенко, Л.М. Онлайн-курсы в системе смешанного языкового обучения будущих специалистов в области права / Л.М. Матвиенко // Известия ВГПУ. – 2019. – №6 (139). – С. 35–39.

**Урбан Людмила Николаевна**  
 преподаватель  
 Полоцкий государственный университет  
 e-mail: [l.urban@psu.by](mailto:l.urban@psu.by)

**КВЕСТ-ЭККУРСИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ  
 РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО  
 (НА МАТЕРИАЛЕ РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА)**

**Аннотация:** *Статья посвящена современному подходу к знакомству с лингвострановедческой и лингвокраеведческой информацией при обучении русскому языку как иностранному. Описывается форма организации знакомства с историко-культурным пространством города, как квест-экскурсия. Статья содержит пример квеста-экскурсии по городу Полоцку для иностранных студентов, изучающих русский язык. Авторы делают вывод о том, что квест-экскурсия является перспективным и оптимальным способом знакомства с аутентичной языковой средой, который помогает формированию коммуникативной компетенции иностранных учащихся.*

**Ключевые слова:** *русский язык как иностранный, квест, квест-экскурсия, аутентичная языковая среда, лингвострановедческая и лингвокраеведческая информация, коммуникативная компетенция.*

**Ljudmila Urban**  
 Instructor  
 Polotsk State University  
 e-mail: [l.urban@psu.by](mailto:l.urban@psu.by)

**QUEST-EXCURSION IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN  
 LANGUAGE (ON THE MATERIAL OF THE REGIONAL COMPONENT)**

**Abstract:** *The article is devoted to the modern approach to acquaintance with linguistic and cultural information in teaching Russian as a foreign language. The form of organization of acquaintance with the historical and cultural space of the city, as a quest-excursion, is described. The article contains an example of a quest-excursion around the city of Polotsk for foreign students studying Russian. The authors conclude that a quest excursion is a promising and optimal way to get acquainted with an authentic language environment, which helps to form the communicative competence of foreign students.*

**Keywords:** *Russian as a foreign language, quest, quest-excursion, authentic language environment, linguistic and cultural information, communicative competence.*

В методике преподавания русского языка как иностранного одной из приоритетных задач выступает формирование коммуникативной компетенции иностранных учащихся. Многие методисты отмечают, что при получении иностранцами высшего образования русский язык выступает не только средством обучения, но и способом ознакомления с лингвострановедческой и лингвокраеведческой информацией. Оказываясь в аутентичной языковой среде, иностранные студенты тесно

взаимодействуют с пространством города, в котором они проживают, знакомятся с культурой и традициями, контактируют с местными жителями. Данные факторы оказывают влияние на формирование образа страны, мотивируют к изучению русского языка как иностранного, укрепляют познавательный интерес к языку. В настоящее время исследователями ведется активный поиск новых форм и технологий знакомства с лингвокраеведческим материалом, которые бы учитывали современные тенденции высшего образования, а также трудности, возникающие у иностранных учащихся в процессе изучения русского языка как иностранного [1, с. 106].

В последнее время в широкое распространение получили квест-экскурсии. Квест – это игра, в ходе которой участники выполняют логические задачи, работают над поиском информации, учатся взаимодействовать с информационными ресурсами, находить полезную информацию и уметь применять её для достижения конечной цели.

Квест-экскурсия – это организация посещения специально отобранных объектов экскурсионного показа, предполагающая наличие сюжетной линии и препятствий в форме различных задач, головоломок, игр, разгадывая которые участники знакомятся и изучают конкретные объекты посредством использования имеющихся знаний, наблюдения и общения с другими субъектами.

Сущность квест-экскурсии – органическое взаимосвязанное по смыслу единство показа, рассказа и технических или игровых приёмов, дополненное формами, методами, техникой, содержанием, тематикой проведения. В данном организованном процессе изучения окружающей среды и мира существенную роль занимает эмоциональная сторона, которая является главным компонентом игрового процесса [2, с. 14].

При организации внеаудиторной работы следует помнить, что экскурсия – не разовый выход учащихся на предприятие, прогулку, природу и т.д., а система взаимосвязанных, тщательно спланированных мероприятий.

Работа над экскурсией согласно методике преподавания русского языка как иностранного не ограничивается непосредственным проведением мероприятия, а включает три последовательных этапа, каждый из которых очень важен для организации успешного и эффективного мероприятия.

*Первый этап – подготовительный.* В рамках данного этапа осуществляются следующие мероприятия:

- определение цели экскурсии и задач целью экскурсии;
- выбор темы (любая экскурсия, независимо от ее вида или цели, имеет конкретную тему, которая выступает предметом показа и рассказа, а также является содержательной основой экскурсии);
- отбор литературы, составление библиографических списков;
- отбор и изучение объектов экскурсии;
- составление маршрута экскурсии (маршрут экскурсии представляет собой тщательно спланированный и продуманный путь следования экскурсионной группы, который содействует раскрытию темы; экскурсионный маршрут необходимо строить так, чтобы обеспечить демонстрацию объектов в последовательности и взаимосвязи, создать у экскурсантов зрительную основу для более полного и точного раскрытия темы);
- объезд или обход маршрута;
- подготовка контрольного текста экскурсии (в контрольном тексте формулируется и излагается определенное мнение на факты и события, которым посвящена экскурсия);

–комплектование «портфеля экскурсовода» («портфель экскурсовода» представляет собой комплект наглядных материалов; его назначение состоит в том, чтобы воссоздать недостающие звенья во время показа, дать представление об историческом облике объекта; «портфель экскурсовода» может включать фотографии, рисунки, географические карты, образцы продукции промышленных предприятий и др.);

- определение приемов проведения;
- определение техники ведения;
- составление методической разработки;
- составление индивидуального текста экскурсии
- проведение вводного занятия (беседы) со студентами.

Проведение вводного занятия предполагает непосредственную работу с участниками будущей экскурсии и влияет на эффективность мероприятия, степень достижения поставленной цели и в целом на заинтересованность учащихся. Рассказ о предстоящей экскурсии, который сопровождается демонстрацией фотографий и видеофильмов, создаёт нужный настрой, даёт возможность учащимся погрузиться в предлагаемую тему [3, с. 99].

На вводном занятии необходимо предусмотреть работу с текстами, повторение лексики, которая встретится учащимся в ходе экскурсии, изучение новых ключевых понятий по теме экскурсии, работу с небольшими текстами, посвящёнными достопримечательностям города.

*Второй этап работы заключается в непосредственном проведении экскурсии.* В определенное время студенты собираются в университете и под руководством преподавателей отправляются к объектам экскурсии.

Во время экскурсии студенты знакомятся с объектами и слушают объяснение экскурсовода, делают заметки по ходу рассказа и наблюдения, выполняют задания.

*Послеэкскурсионная деятельность* – завершающий этап работы. После экскурсии проводится обобщающее итоговое занятие, где учащиеся выполняют итоговые задания и делятся впечатлениями.

Задания, которые предполагает данный этап, могут быть различны. Например, для развития коммуникативных навыков учащимся можно предложить поделиться впечатлениями, рассказать о наиболее ярких и интересных для них моментах экскурсии. Развитию навыков говорения могут послужить ответы на вопросы эвристической беседы по теме экскурсии. Для развития навыков письменной речи – эссе о понравившемся историческом месте, памятнике или герое [4, с. 25].

В качестве примера приведем образец квеста-экскурсии «Тайны проспекта Ф. Скорины в городе Полоцке», адресованного иностранным учащимся.

Квест-экскурсия имеет несколько целей:

а) образовательная цель: знакомство с лингвокраеведческой информацией о Полоцке, с именем просветителя Франциска Скорины, белорусской письменностью, историей освобождения города; формирование навыков восприятия лингвокраеведческой информации на слух; развитие навыков и умений искать нужную информацию; совершенствование речевых навыков и умений при общении с участниками квеста.

б) развивающая – развитие интереса к культуре и истории; мотивация к овладению русским языком; формирование навыков исследовательской и познавательной деятельности.

Продолжительность квеста-экскурсии занимает полтора – два часа. Квест построен по линейному принципу: выполняя задания последовательно, студенты перемещаются по проспекту в соответствии с картой, пока не достигнут финальной точки маршрута (Полоцкий государственный университет в здании бывшего иезуитского коллегиума). Квест включает девять контрольных точек, на которых участникам предлагается послушать информацию об объектах экскурсии и выполнить задания. При выполнении задания приоритетным является обращение к пространству и изучению памятников, обсуждение путей решения заданий с членами команды. При прохождении каждой точки маршрута команда получает кусочек фотопазла, собрав который студенты попадут в финальную точку. Перед началом квеста команда получает карту проспекта, на которой должны отмечать все объекты квеста.

Перечислим объекты экскурсионного маршрута.

1) Памятник Франциску Скорине. Высота бронзовой фигуры – 5,5 м, а скульптуры с постаментом – 12 м. Скульптурная композиция изображает книгопечатника в полный рост. Одной рукой Скорина задумчиво подпирает подбородок, другой – держит книгу [5].

2) Геральдический символ Полоцка. Трёхмачтовый корабль с серебряными парусами плывет по серебряным волнам. Появление на гербе города торгового корабля оправдано тем, что Полоцк, расположенный на берегу Западной Двины, являлся крупным торговым центром и находился на оживленном торговом пути.

3) Памятный знак «Полоцк – географический центр Европы». Был установлен во время празднования дня города Полоцка 31 мая 2008 года. Во время торжественного открытия памятного знака, мэру Полоцка Владимиру Точилю был вручен сертификат с точными расчетами координат географического центра Европы.

4) Памятник В.И. Ленину. Памятник вождю мирового пролетариата не характерен для канонических памятников периода советской классики. Полоцкий Ленин не выступает на трибуне, не старается выступить с пламенной речью. Его фигура спокойна и расслаблена, он молча наблюдает за прохожими и словно размышляет о чем-то своем. Возле памятника проводились митинги, встречи с администрацией района. Возле подножия по важным государственным праздникам появлялись цветы.

5) Памятник «У Нескладовае». Уникальный символ «беларускай мовы». Место, выбранное для воздвижения памятника белорусской письменности – не случайно. Именно Полоцк является «столицей» белорусского книгопечатания и национального алфавита [5].

6) Площадь Свободы – главная площадь в историческом центре Полоцка. Площадь сформировалась в XVII веке перед зданиями иезуитского коллегиума и костёла иезуитов. С XVIII века носила название Парадной площади. В 1776 – 1784 гг. застроена жилыми и административными зданиями в едином стиле (архитектор И. Зигфридан). В 1830 году получила название «Корпусная». В советский период называлась площадью Ленина.

7) Памятник героям Отечественной войны 1812 года (прежнее название «Памятник в воспоминание Отечественной войны 1812 года»). Воздвигнут в 1850 году в центре Полоцка на Корпусной площади (современная площадь Свободы). Памятник выполнен в византийском стиле [5].

8) Памятник «Освободителям Полоцка» представляет собой скульптурную композицию со стелой прямоугольной формы в центре, на лицевой стороне справа памятная надпись: ОСВОБОДИТЕЛЯМ ПОЛОЦКА, слева бронзовая скульптура трёх солдат. Текст приказа Ставки ВГК, посвящённого освобождению города Полоцка

расположен на боковой правой стороне бронзового барельефа. На бронзовых барельефах, на обратной стороне стелы текст: перечисление соединений и частей, отличившиеся в боях за город Полоцк и получившие почётное наименование «Полоцких». Инженером Грабиным были разработаны 76 мм дивизионные пушки, образца 1942 года, которые расположены по обеим сторонам от стелы. По бокам гранитного постамента, который расположен впереди стелы, прикреплены таблички с именами захороненных воинов, перед гранитным постаментом расположена звезда, с зажжённым Вечным огнём.

9) Финиш. Полоцкий государственный университет в здании бывшего иезуитского коллегиума. Первое среднее образовательное учреждение ордена иезуитов на территории Беларуси. Удивительная история Беларуси, в ходе которой Полоцк входил как в состав Великого княжества литовского, так и Речи Посполитой, обусловила возникновение иезуитского коллегиума в XVI в., ввиду одновременного существования православной и католической конфессий. Сюда съезжались ученые со всей Европы, огромное количество знаменитых общественных деятелей были выпускниками данного учреждения и это не случайно, поскольку Полоцкий иезуитский коллегиум отличался высоким качеством образования [5].

В качестве итогового домашнего задания можно предложить написать письмо другу, в котором нужно рассказать о Полоцке, используя полученную на экскурсии информацию.

Таким образом, квест-экскурсия познакомит иностранных студентов с лингвострановедческой информацией о городе, а также будет способствовать совершенствованию навыков аудирования, чтения, говорения и письма, а также формированию коммуникативной компетенции.

Использование квестовых технологий в ходе обучения русскому языку как иностранному имеет большие перспективы. Дальнейшее развитие описанной проблематики возможно в описании теоретических и методических вопросов создания квестов-экскурсий, направленных на обучение иностранных студентов, владеющих русским языком на разных уровнях. Квест-экскурсия является эффективной и оптимальной формой организации знакомства с историко-культурным пространством города, поскольку способствует усвоению нового языкового и культурного материала, формированию и совершенствованию речевых навыков и умений, ускорению адаптации иностранных студентов к аутентичной языковой среде [6, с. 42].

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Смурова, Т.В. Роль учебной экскурсии в овладении иностранным языком в рамках лингвострановедческого аспекта / Т.В. Смурова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2017. – № 2. – С. 105–110.
2. Алексева, Н.Д., Рябова, Е.В. Квест-экскурсия как инновационная форма экскурсионной деятельности / Н.Д. Алексева, Е.В. Рябова // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2015. – № 1 (20). – С. 14 – 17.
3. Меркурьева, А.С. Квест как форма культурно-образовательной деятельности музея / А.С. Меркурьева // Молодежный вестник Санкт-Петербургского государственного института культуры. – 2017. – № 2 (8). – С. 99 – 101.



4. Власова, Н.А. Образовательный квест как форма организации занятия при обучении русскому языку как иностранному (из опыта проведения) / Н.А. Власова // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. – 2018. – № 3 (30). – С. 23 – 26.
5. История Полоцка [Электронный ресурс] / Энциклопедия. – Режим доступа : [https://www.wikiwand.com/ru/История Полоцка](https://www.wikiwand.com/ru/История_Полоцка). – Дата доступа : 01.03.2021.
6. Байгулова, Н.В., Рудницкий, Ю.А. Квест как современная интерактивная экскурсионно-образовательная форма знакомства с городом / Н.В. Байгулова, Ю.А. Рудницкий // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. – 2018. – Выпуск 60. – Ч. 4. – С. 40 – 43.

**Черенкова Белита Валентиновна**

старший преподаватель

Тульский государственный педагогический университет

им. Л.Н. Толстого

e-mail: [belita5@rambler.ru](mailto:belita5@rambler.ru)

### ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ СЕМАНТИЗАЦИИ ТОПОНИМИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ РУССКОГО ЯЗЫКА

**Аннотация:** *Статья посвящена проблеме семантизации топонимических единиц русского языка в иностранной аудитории. Автор описывает семантику топонима как ключевого элемента, отражающего национально-культурные особенности языкового социума. В работе представлены различные способы семантизации культуропредставляющих топонимов с позиции лингвострановедческого подхода к обучению русскому языку как иностранному.*

**Ключевые слова:** *топоним, семантизация, обучение, лексический фон, лингвострановедческий подход.*

**Belita Cherenkova**

Assistant Professor

Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University

e-mail: [belita5@rambler.ru](mailto:belita5@rambler.ru)

### LINGUISTIC AND CULTURAL ASPECT OF THE SEMANTICS OF TOPONYMIC UNITS OF THE RUSSIAN LANGUAGE

**Abstract:** *The article is devoted to the problem of semantization of toponymic units of the Russian language in a foreign audience. The author describes the semantics of the toponym as a key element that reflects the national and cultural characteristics of the linguistic society. The paper presents various ways of semanticizing of culturally representative toponyms from the perspective of the linguistic and cultural approach to teaching Russian as a foreign language.*

**Keywords:** *toponym, semantization, learning, lexical background, linguistic and cultural approach.*

В обучении русскому языку иностранных учащихся немаловажное значение отводится работе, направленной на семантизацию лексического материала. Особенности семантизации лексической единицы оказывают непосредственное влияние на уровень восприятия, понимания и употребления слова в речи, демонстрируемый обучающимися в процессе речевой практики. Порядок ознакомления с содержательной стороной лексической единицы предусматривает не только раскрытие лексического значения, но и выявление смыслов, морфологических свойств, лексической и синтаксической сочетаемости слова. При этом нередко преобладающим способом семантизации становится перевод слова соответствующим эквивалентом родного языка учащегося или языка-посредника. Однако в условиях среднего и продвинутого этапов обучения использование переводной семантизации

зачастую приводит к семантической интерференции, проявляющейся в неадекватном восприятии и понимании семантики слова, что, безусловно, нарушает динамику общения на изучаемом языке. Явление семантической интерференции вызвано несовпадением значений и смыслов слов разных языков, что обусловлено особенностями национально-культурного восприятия мира.

В современной методике обучения русскому языку как иностранному практикуется подход к слову как носителю национально-культурной информации. Данная информация содержится в непонятных семантических компонентах, определяющих лексический фон слова. Лексический фон составляет субъективное содержание слова, смысловое наполнение которого зависит от коллективного опыта носителей языка, особенностей становления и развития их культуры, бытового уклада, исторического, политического, экономического развития. Семантика лексического фона слова представляет собой ту, наиболее значимую по объёму, часть лексического значения, которая дифференцирует слово в ряду аналогичных (по прямому значению) слов других языков.

Данное положение вызывает необходимость применения лингвострановедческого подхода к семантизации лексического фона и лексической единицы в целом. Под лингвострановедческим подходом к семантизации лексической единицы нами понимается извлечение информации об окружающей действительности и характере её восприятия носителями языка и культуры, аккумулированной в том или ином слове. В данной работе рассматривается лингвострановедческий аспект семантизации топонимических единиц русского языка на среднем и продвинутом этапах обучения иностранных учащихся филологических и гуманитарных направлений подготовки.

Топонимы представляют собой информативно насыщенные языковые единицы, семантизация которых предполагает экспликацию национально-культурной информации. Как наименование географического объекта топоним аккумулирует в себе определённые фоновые знания, соотносимые в коллективном сознании носителей языка и культуры с определённым географическим объектом. Таким образом, в топониме соединяются языковое выражение выбранного для номинации признака и внелингвистическая информация, относящаяся к реальной действительности, в условиях которой осуществляется функционирование и развитие топонимической единицы в соответствии с принципами и закономерностями «обозначения» географических объектов, обусловленных физической, социальной, психологической... действительностью [1, с. 14].

Топонимическая единица относится к ономастической лексике, образующей группу слов с ярко выраженной национально-культурной семантикой, и с этих позиций может быть охарактеризована как лингвосапиентема (в терминологии основоположников лингвострановедения Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова), представляющая потенциальную «программу развёртывания апостериорных смыслов» [2, с. 927]. Семантика топонима включает в себя денотативный компонент значения, содержащий указание на определённый географический объект, понятные семантические компоненты, определяющие статус географического объекта, а также непонятные компоненты значения, связанные с фоновой составляющей семантики.

Отметим, что в рамках лингвострановедческого контекста фоновая семантика топонима, представленная непонятными семантическими компонентами,

составляет определяющую часть его значения, поскольку содержит маркеры, указывающие на культурообусловленное восприятие объекта и его место в сформированной носителями культуры языковой картине мира.

В практике обучения русскому языку как иностранному можно выделить ключевые культуропредставляющие топонимические единицы, семантизация которых особенно значима с точки зрения формирования фоновых знаний учащихся. Семантика подобных топонимов отражает исторические события и даты, персоналии, значимые места, виды деятельности, явления и процессы, связанные с объектом, оценочное восприятие объекта, зафиксированное в коллективном сознании носителей языка и обнаруживающее себя среди прочего на лексико-фразеологическом и синтаксическом уровнях. Топонимы подобного рода воспринимаются в русском языковом сознании как содержательные единицы, по своей значимости аналогичные концептам, представляющим собой «сгустки культуры в сознании человека» [4, с. 63]. Как отмечает И. В. Крюкова, в результате концептуализации топонима может происходить ослабление присущей ему функции локализации и развитие новых функциональных свойств, стимулирующих его словообразовательную активность и вызывающих частичную апеллятивацию имени [3, с. 27].

Семантика лексического фона топонимической единицы напрямую зависит от частотности её употребления в том или ином контексте, а также её значимостью для определённого словесного и смыслового окружения.

С позиции лингвострановедческого подхода способы семантизации лексического фона могут включать приёмы лексикографического, ассоциативного, тематического, контекстуального анализа. В результате определяются лингвистические и экстралингвистические характеристики топонима.

В практике преподавания русского языка иностранным обучающимся задача раскрытия значения топонима предполагает следование определённому алгоритму действий, направленных на выявление содержащихся в топониме «апостериорных смыслов». Предлагаемый нами алгоритм включает следующее: название географического объекта, конкретизацию его географического статуса (природные географические объекты: реки, озёра, горы, лесные массивы и т.д., объекты, связанные с деятельностью человека: города, сельские поселения, улицы, маршруты и т.д.), определение местоположения объекта, раскрытие семантики лексического фона топонима с использованием одного или нескольких приёмов анализа.

Рассмотрим приёмы семантизации топонимических единиц на примере топонимов «Москва», «Санкт-Петербург», «Тула», «Великий Устюг», «Сочи».

#### 1. Составление информационной карты топонима.

В качестве опоры при составлении информационной карты учащимся предлагается следующий план:

- наименование географического объекта;
- определение статуса географического объекта;
- определение местоположения географического объекта;
- указание на ключевые исторические события (даты), связанные с географическим объектом;
- определение исторических личностей и знаменитостей, связанных с географическим объектом;
- указание на достопримечательности и значимые места;

- указание на виды деятельности, явления и процессы, связанные с географическим объектом;
- оценка объекта с позиций мировосприятия носителей языка;
- подбор фразеологизмов, афоризмов, метафор, прецедентных текстов, в которых употребляется топоним.

Ниже в таблице приведён пример возможного варианта информационной карты топонима «Москва».

Таблица1. – Информационная карта топонима

наименование географического объекта	Москва
статус географического объекта	столица России, город федерального значения, центр Московской области, город-герой
местоположение географического объекта	Русская равнина, центр европейской части России, река Москва
исторические даты / события	1147 (основание Москвы), 1612 (народное ополчение, освобождение Москвы от поляков), 1755 (Московский университет), 1812 (Отечественная война), 1941 (Битва под Москвой), 1980 (Олимпийские игры) ...
исторические личности и знаменитости	Юрий Долгорукий, Рюриковичи, Василий Блаженный, Иван Грозный, Иван Фёдоров, М.В. Ломоносов, Минин и Пожарский, Павел Третьяков, Ленин, Юрий Лужков, Владимир Путин ...
достопримечательности и значимые места	Красная площадь, Кремль, Кузнецкий мост, Тверская, Арбат, Воробьёвы горы, Большой театр, Третьяковская галерея, храм Христа Спасителя, метро, ГУМ ...
виды деятельности, явления, процессы, предметы	торговля, бизнес, театральная жизнь, музеи, суета, шум, пробки, парад, туризм, куранты, купола, башни, звёзды...
оценка объекта	белокаменная, златоглавая, красная, дорогая, золотая, родина, красота, возможности, богатство, сердце России ...
фразеологизмы, прецедентные тексты	Москва слезам не верит; Москва не сразу строилась; Велика Россия, а отступать некуда – позади Москва; Москва не резиновая; Москва... Как много в этом звуке для сердца русского слилось! ...

2. Разработка ассоциативных маршрутов (на примере топонима «Санкт-Петербург»).

Этот вид упражнений способствует формированию и закреплению в памяти обучающихся ассоциативных реакций на изучаемые топонимы, которые в данном контексте выступают как слова-стимулы.

– Санкт-Петербург → Российская Империя → столица → император → Петроград → Ленинград;

– Санкт-Петербург → Пётр Первый → император → флот → Финский залив → окно в Европу;

– Санкт-Петербург → декабристы → тайное общество → Сенатская площадь → восстание → декабристки → Сибирь;

– Санкт-Петербург → революция → Временное правительство → Николай II → большевики → Ленин → крейсер Аврора → залп → штурм Зимнего дворца;

– Санкт-Петербург → город-герой → Ленинград → блокада → Дорога Жизни → Ладожское озеро → героизм;

– Санкт-Петербург → музеи → дворцы → соборы → экскурсии → Белые ночи → каналы → мосты → Северная Венеция.

### 3. Построение «ассоциативного древа» топонима.

Данное упражнение является разновидностью предыдущего. В процессе его выполнения создаётся смысловой комплекс, построенный на семантических ассоциациях, вершину которого составляет ключевое слово-топоним. Ниже представлен пример ассоциативного древа топонима «Сочи».

Сочи  
 город-курорт / столица Олимпийских игр  
 Краснодарский край – Чёрное море – юг / Кавказ – Олимпиада 2014  
 пляжи – лето – жара – солнце / зима – Роза Хутор – горы – Красная Поляна  
 отдых – отпуск – турист – местный / спорт – спортсмен – чемпион – соревнования  
 путёвка – гостиница – частный сектор / Олимпийская деревня – стадион –  
 эстафета  
 загар – танцы – плавание – яхта/биатлон – бобслей – лыжи – коньки – слалом –  
 кёрлинг

Экспликация лексического фона топонима на основе исследования текстов художественной и публицистической литературы (на примере топонима «Великий Устюг»).

Великий Устюг: *Дед Мороз, резиденция Деда Мороза, вотчина Деда Мороза, волшебный дворец, Терем Деда Мороза, ледник, Зимний сад, сказочные герои, снеговик, Новый год, сказка, лес, олени, белки, ели, пушистый снег, необыкновенное место, дети, восторг, замирает сердце, написать письмо Деду Морозу, отправить письмо Деду Морозу, почта Деда Мороза, исполнить желание, подарки, музей новогодней игрушки.*

4. Определение деривационной активности и синтагматических связей топонима (на примере топонима «Тула»).

Тула: *тульский, туляк, тулячка, Тулица, притулиться.*

Тула: *тульский самовар, тульский пряник, Тульская область, тульская губерния, тульский край, тульское оружие, тульская гармонь, тульский Левша, тульские матера, Тульская слобода.*

В заключение отметим, что лингвострановедческий подход к семантизации топонимических единиц русского языка представляет собой один из способов раскрытия перед иностранными учащимися особенностей страны изучаемого языка, зафиксированных в слове. Применение данного подхода в практике обучения языку способствует развитию лингвострановедческой и коммуникативной компетенций учащихся, формированию у них способности осуществлять адекватное межличностное и межкультурное общение с носителями языка.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Беляев, А.Н. О топонимическом концепте / А.Н. Беляев // Вестник Челябинского государственного университета. Сер. Филологические науки. Вып. 115. – 2019. – № 1 (423). – С. 13–21.

2. Верещагин, Е.М., Костомаров, В.Г. Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, рече-поведенческих тактик и сапиентемы / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров; под редакцией и с послесловием академика Ю.С. Степанова. – М.: Индрик, 2005. – 1040 с.
3. Крюкова, И.В. Концептуализация топонима в русском языковом сознании / И.В. Крюкова // Электронный научно-образовательный журнал ВГПУ «Грани познания». – 2010. – № 5(10). – [www.grani.vspu.ru](http://www.grani.vspu.ru) – С. 24-27.
4. Степанов, Ю.С. Концепты. Тонкая плёнка цивилизации / Ю.С. Степанов. – М.: Языки славянских культур, 2007. – 248 с.

**Шимчук Алёна Олеговна**

Навоийский государственный педагогический институт

e-mail: [azizkas2019@mail.ru](mailto:azizkas2019@mail.ru)

**Югай Евгения Викторовна**

преподаватель

Навоийский государственный педагогический институт

e-mail: [azizkas2019@mail.ru](mailto:azizkas2019@mail.ru)

### ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В НАЦИОНАЛЬНЫХ ГРУППАХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА

**Аннотация:** В статье рассматривается использование методики запоминания графических символов русского языка и использование словарей, а также использование художественных текстов на различных уровнях при обучении русскому языку в национальных группах педагогического института.

**Ключевые слова:** реформы, стратегия действий, национальные, иноязычные группы, высшее образование, орфоэпия, орфография, стилистика, речь, русский, узбекский язык.

**Alyona Shimchuk**

Navoi State Pedagogical Institute

e-mail: [azizkas2019@mail.ru](mailto:azizkas2019@mail.ru)

**Evgeniya Yugay**

Instructor

Navoi State Pedagogical Institute

e-mail: [azizkas2019@mail.ru](mailto:azizkas2019@mail.ru)

### LITERARY TEXT AS A MEANS OF TEACHING RUSSIAN LANGUAGE IN THE NATIONAL GROUPS OF PEDAGOGICAL INSTITUTE

**Abstract:** In the article, the authors consider the use of the methodology of memorizing the graphic symbols of Russian language and the utilization of dictionaries, as well as the use of artistic texts at various levels into teaching Russian in the national groups of pedagogical institute.

**Keywords:** reforms, strategy of actions, national, foreign language groups, higher education, orthoepy, spelling, stylistics, speech, Russian, Uzbek language.

Осуществляемые реформы и коренные изменения в сфере непрерывного высшего образования в нашей стране направлены, прежде всего, на подготовку высококвалифицированных конкурентоспособных специалистов, которые будут обладать современными знаниями, умениями и навыками в соответствии с требованиями международных стандартов. Овладение иностранными языками и информационно-коммуникационными технологиями является на сегодняшний день вопросом первостепенной важности.



Проводимые в последнее время мероприятия, научные семинары и научно-практические конференции по проблемам преподавания русского языка и литературы в учебных заведениях Узбекистана помогли определить роль, место и значимость русского языка в сегодняшней жизни нашей страны, выстроить приоритетные задачи по совершенствованию организации учебного процесса, наполнению его новым содержанием с учетом современных реалий и потребностей. Учащиеся и студенты Узбекистана видят в русском языке средство расширения кругозора, получения качественных профессиональных знаний. При приеме на работу молодых специалистов владение несколькими иностранными языками, в том числе и русским языком, оценивается как положительный фактор, который подтверждает высокий уровень образования. Следует отметить, что необходимость в подготовке специалистов, владеющих иностранным языком, в том числе и русским языком, с каждым годом возрастает, о чем свидетельствует существенное увеличение квоты приема первокурсников по всем специальностям и направлениям в текущем учебном году на 30%. Всё это служит подтверждением объективной востребованности и высокой социальной значимости русского языка в Узбекистане в новых общественно-политических условиях.

В Стратегии действий по пяти приоритетным направлениям развития Республики Узбекистан в 2017–2021 годах, утвержденной Указом Президента Республики Узбекистан Ш.М. Мирзиёева от 7 февраля 2017 года, особо подчеркивается необходимость «продолжения курса дальнейшего совершенствования системы непрерывного образования, повышения доступности качественных образовательных услуг, подготовки высококвалифицированных кадров в соответствии с современными потребностями рынка труда» [2, с. 10].

На чем следует акцентировать внимание, чтобы соответствовать данным требованиям? Как добиться того, чтобы студенты иноязычных групп в совершенстве могли овладеть языком специальности, в частности русским языком? С точки зрения теоретических предпосылок, «профессионально-методическая подготовка студентов складывается из усвоения ими теории обучения русскому языку и из овладения умениями научить детей пользоваться русским языком в различных сферах его применения. Овладение русским языком должно опираться на методологические принципы, учитывающие концепцию непрерывного образования в республике, в основе которой лежат демократизация, гуманизация, дифференциация и индивидуализация процесса обучения, опора на национально-культурные традиции и общечеловеческие ценности» [1, с. 3].

С точки зрения практической реализации данного вопроса, на наш взгляд, следует обратить внимание, прежде всего на выявление факторов, вызывающих трудности в процессе обучения языку. В первую очередь, необходимо учесть фактор разносистемности русского и узбекского языков. Эти языки представляют разные языковые семьи, в силу чего сильно отличаются друг от друга (относятся к флективному и агглютинативному типу языков соответственно). Для студентов иноязычных групп, которые изучают русский язык, не привычно мыслить и выстраивать предложения с учетом норм русского языка. Недостаточность навыков владения орфоэпическими, нарушение орфографических и стилистических норм русского языка у обучаемых приводит к не различению верных или ошибочных вариантов лексических и синтаксических единиц, что в итоге приводит к нарушению и возникновению стилистических речевых ошибок в речи обучающихся.

Одним из основных способов обучения языку является коммуникация, так как ему можно научиться только через общение, через живую разговорную речь. Это аксиома, подтвержденная опытом педагогов прошлого столетия. Для грамотного оформления письменного текста: диктант, изложение, сочинение, эссе на русском языке, разумеется, следует знать правила русского языка на всех его уровнях. Однако запомнить все правила языка очень сложно. Студенту, для которого русский язык не является родным, следует вести тщательную работу с текстом, то есть внимательно вчитываться в каждое слово с точки зрения как орфографии и орфоэпии, так и содержания.

Это не означает, что нужно тратить на чтение текста много часов. Сущность данной методики заключается в том, что, всматриваясь в написание той или иной лексемы, студент зрительно запоминает ее графическое изображение, что дает ему возможность верно воспроизвести эту лексему как в устной, так и в письменной речи. Овладение пунктуационными навыками является одним из немаловажных критериев грамотного оформления письменного текста, что требует сосредоточения, концентрации внимания и слуха. Для этого обучаемые систематически должны слушать родную русскую речь (аудиотексты, прочитанные носителями русского языка) и повторять слова, словосочетания, предложения вслед за диктором.

Ведение ежедневной словарной работы даст эффективный результат в процессе обогащения лексического багажа обучаемого. Знание эквивалентных или аналогичных вариантов устойчивых сочетаний слов русского и узбекского языков способствует интенсивному овладению языком специальности.

При освоении синтагматических норм русского языка следует обратить внимание на разницу в композиционном строе русского и узбекского предложений, то есть на местоположение главных и второстепенных членов предложения.

Таким образом, для успешного овладения языком специальности студентам иноязычных групп предстоит вести систематическую работу по формированию и совершенствованию навыков в соответствии с вышеприведенными методическими рекомендациями.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ахмедова, Л.Т., Кон, О.В. Методика преподавания русского языка / Л.Т. Ахмедова, О.В. Кон. – Т. : «Fan va texnologiya», 2013. – 240 с.
2. Мирзиёев, Ш.М. Стратегия действий по пяти приоритетным направлениям развития Республики Узбекистан в 2017–2021 годах. – Т., 2017.