Учреждение образования

«Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина»

**ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ**

**ЛИНГВИСТИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ**

**В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

**Сборник научных статей**

Брест

БрГУ имени А. С. Пушкина

2024

УДК 378.016:811.161.1’243(082)

ББК 74.268.1Рус

*Рецензенты:*

кандидат филологических наук, доцент,

доцент кафедры профессионального развития работников образования ГУО «Брестский областной институт развития образования»

**Ст. Г. Рачевский**

кандидат филологических наук, доцент,

заведующий кафедрой белорусского и русского литературоведения и журналистики учреждения образования

«Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина»

**Л. В. Скибицкая**

*Редакционная коллегия:*

кандидат филологических наук, доцент,

доцент кафедры белорусского и русского языкознания

учреждения образования

«Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина»

**Н. Е. Никитина**

*Под общей редакцией*

кандидата филологических наук, доцента, доцента кафедры белорусского и русского языкознания учреждения образования

«Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина»

**О. Б. Переход**

Теория и практика обучения лингвистическим дисциплинам в высшей школе : сборник научных статей / М-во образования Респ. Беларусь, Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина ; редкол. : Н. Е. Никитина ; под общ. ред. О. Б. Переход. – Брест : БрГУ имени А. С. Пушкина, 2024.

УДК 378.016:811.161.1’243(082)

ББК 74.268.1Рус

Сборник содержит статьи, посвященные актуальным проблемам изучения языка и речи, вопросам соотношения языка и культуры, анализу текста, теории и практике обучения русскому языку как иностранному, а также другим актуальным вопросам лингвистики и лингводидактики в высшей школе.

**СОДЕРЖАНИЕ**

|  |  |
| --- | --- |
| [***Годуйко Л. А.*** О соотношении понятий «этимологическое гнездо», «лексическое гнездо», «словообразовательное гнездо», «корневое гнездо»](#Годуйко)  | 4 |
| [***Гурина Н. М.*** Мультимедийный проект «Лингвистика ХХ века: люди, идеи, книги» для студентов-гуманитариев](#Гурина)  | 8 |
| [***Зуева Е. А.*** Вопросы изучения универбации в курсе русского языка](#Зуева)  | 12 |
| [***Игнатюк Т. Н.*** Инновационные технологии в обучении и методике преподавания РКИ: квест-игра](#Игнатюк)  | 17 |
| [***Корабо О. А.*** Роль культурологического подхода в процессе обучения РКИ](#Корабо)  | 22 |
| [***Костючик В. М.*** Лінгвакультуралагічны падыход у выкладанні беларускага словаўтварэння ў агульнаадукацыйных і вышэйшых навучальных установах](#Костючик)  | 25 |
| [***Никитина Н. Е.*** Лингвистическая задача как средство активизации познавательного интереса студентов при изучении дисциплины «Старославянский язык»](#Никитина)  | 30 |
| [***Переход О. Б.*** Исследовательская деятельность учащихся по русскому языку](#Переход)  | 33 |
| [***Посохин А. А.*** Функциональный аспект изучения грамматических категорий](#Посохин)  | 38 |
| [***Самуйлік Я. Р.*** Спецыфіка функцыянавання моладзевага жаргону ў беларускай мове](#Самуйлик)  | 43 |
| [***Сенкевич В. И.*** Опыт обучения грамоте и практика образования](#Сенкевич)  | 54 |
| [***Фелькина О. А.*** Культура мультимедийного сопровождения учебной деятельности филолога](#Фелькина)  | 59 |
| [***Щерба О. В.*** Русский язык как иностранный в больших группах: из опыта работы в Китае](#Шерба)  | 62 |
| [***Явдошина Л. И.*** Філалагічны аналіз тэксту: сучасная практыка выкладання](#Явдошина)  | 67 |

**Л. А. Годуйко (**

**г. Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина)**

**О СООТНОШЕНИИ ПОНЯТИЙ**

**«СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ГНЕЗДО», «КОРНЕВОЕ ГНЕЗДО», «ЭТИМОЛОГИЧЕСКОЕ ГНЕЗДО»**

Современная наука о языке, учитывая системный характер последнего (язык как система подсистем), исследует языковые единицы не изолированно, а в их гетерогенных связях и отношениях (синтагматических, эпидигматических, парадигматических).

На деривационном уровне все названные виды связей объективирует **словообразовательное гнездо** (СГ). Классическая дефиниция данной комплексной деривационной единицы – это «…упорядоченная отношениями производности совокупность слов, характеризующихся общностью корня» [8, с. 36]. Основными признаками СГ являются: 1) родственность (за счет общего корня) всех его конституентов; б) упорядоченный (в соответствии с отношениями словообразовательной мотивации, которая возникает в результате деривации на базе вершины СГ, а затем последовательно – на базе её мотивированных и мотивированных всех последующих ступеней деривации; СГ есть суммарный результат словообразовательных актов) характер СГ; 3) иерархичность строения СГ (что отражает ступенчатый характер русского словообразования), напр.:

ДОСТАТОК

достато*ч*-**ек**

достато*ч*-**н**(ый)

 достаточн-**о**

 достаточн-**ость**

**пре**-достаточный

предостаточн-**о**

ДОСТАЧА, *прост.* [8].

Первопроходцем гнездовой репрезентации словообразовательной системы современного русского языка стал А.Н. Тихонов. В настоящее время русистика располагает рядом лексикографических изданий гнездового типа [8; 11 и др.].

СГ объективирует формально-смысловые отношения между родственными словами и потому является одновременно и корневым гнездом.

**Корневое гнездо** (КГ) возглавляют не слова, а корни. Традиционно считается [8, с. 50], что это обязательно связанные корни. При таком понимании КГ состоит из нескольких подгнезд (фактически – СГ), которые возглавляют родственные слова с радиксоидами, причем эти слова не находятся между собой в деривационных отношениях. Появление подобных КГ – распад словообразовательного гнезда на несколько СГ. Причин тому несколько.

Во-первых, из употребления может выйти вершина СГ. В результате мотивированные слова I ступени деривации остаются без мотивирующего, и каждое из них само начинает возглавлять СГ. Так, вершины самостоятельных в современном русском языке СГ (формируют КГ *-вык*-) *привыкнуть*, *отвыкнуть*, *свыкнуться*, *навыкнуть* восходят к утраченному *выкнуть* [9, c. 368].

Во-вторых, КГ появляются в результате заимствования слов со связанными корнями или образования с их участием мотивированных единиц в русском языке, например: КГ *-био- –* *биоакустика*, *биобиблиография*, *биогеография*, *биогеосфера*, *биогеохимия*, *биогеоценоз*, *биограф*, *биология*, *биополе* и др.; КГ *-скоп-* – *бароскоп*, *геоскоп*, *иконоскоп*, *литаскоп*, *микроскоп*, *моноскоп*, *телескоп*, *шароскоп*, *эндоскоп* и др.

В-третьих, свободные корни заимствованных слов могут превращаться в радиксоиды в результате усложнения. Например, слово *навигация* заимствовано в XVII в. из польского языка (где *nawigacja* восходит к латинскому *navigatio* – суффиксальному производному от *navigare* ‘плыть на корабле’ < *navis* ‘корабль’) и вначале имело свободный корень, равный основе; но с заимствованием слова *навигатор* (через итальянский язык– *navigatior* *–* из латинского) корень *-навиг-* стал связанным, уже не равным основе.

Словообразовательные и корневые гнезда, отмечает А.Н. Тихонов, имеют существенные различия и занимают различное положение в языковой системе: СГ выделяются на словообразовательном уровне, КГ – на морфемном [8, с. 50].

В литературе представлен и иной взгляд на понятие «корневое гнездо» – как на более емкое, чем «словообразовательное гнездо». Соответственно, КГ, о котором шла речь выше, можно назвать «**корневое словообразовательное гнездо**». Кроме того, выделяют еще три типа КГ [7, c. 16]:

1) **корневое лексическое** **гнездо**, составляющее, в частности, основу словаря В.И. Даля, напр. (*курсив – Л.Г.*):

ДОЛЯж. часть, дробь, участок, пай, надел; жребий, участь, судьба, рок. Гривна десятая доля рубля. Мне досталась меньшая доля наследства. Я с ним в доле, торгуем вместе. Наша доля – Божья воля. Господня воля, наша доля. Такова доля, что Божья воля. Всякую долю Бог посылает. И не нам чета без доли живут. Где нет доли, тут и счастье не велико Моя-то доля, с чашкой в поле! Слава Богу, не без доли: хлеба нету, так дети есть! Воля, неволя – такая наша доля! Там своя воля, а тут своя доля. Ваша воля, наша доля! участь. Ваша воля, а и нам есть доля. Во всем доля, да воли ни в чем. И была бы доля, да нет воли. Кому доли нет, того не принимают в совет. Душа не без доли, мужик не без тягла. Хорошо тому жить, чья доля (счастье) не спит. На свою *долюшку*, вволюшку. Не в воле счастье, а в доле. Своя волюшка доводит до горькой долюшки. | В весе золота и серебра, 1/96 часть золотника. | Твер. стар. четыре крестьянских тягла или шеста. *Дольный*, к доле относящийся, доли целого представляющий (см. также дол). *Дольник* м. пайщик, участник в обороте, в дележе. | Кал. приемыш, со всеми правами наследства. *Дольщик* м. ниж. пайщик. *Долить*, делить на части, доли, паи, участки. Долить кого чем, оделять. *Долиться*, делиться, дробиться. Имения по наследству долятся до нету [1];

2) **корневое морфемное гнездо**, которое, наряду с гнездом аффиксальными, репрезентировано в «Словаре морфем русского языка» А.И. Кузнецовой и Т.Ф. Ефремовой, напр.:

СТАРА

√-ть-ся

√-ни-е

√-тель-□

√-тель-н-ый

√-тель-н-ость-□

√-тель-ск-ий

√-тель-ств-о

пере-√-ть-ся

по-√-ть-ся

рас-√-ть-ся [4];

3) **корневое лексико-словообразовательное гнездо**, выступающее единицей описания в «Толковом словообразовательном словаре русского языка» И.А. Ширшова, напр.:

АППЕТИТ, -*а, м.* Желание есть. *Отсутствие аппетита.*

АППЕТИТЕЦ, -*тца, м.* (*ирон.*) [аппетит → аппетит-**ец**]. Уменьшительно к аппетит. *Ну и а.!*

АППЕТИТНО, *нареч.* [аппетит → аппетитн-**о**]. Признак по прил. Аппетитный; с аппетитом. *А. есть.*

АППЕТИТНОСТЬ, -*и, ж.* [аппетитный → аппетитн-**ость**]. Свойство по прил. аппетитный. *А. кушаний.*

АППЕТИТНЫЙ, *-ая, -ое;* *-тен.* [аппетит → аппетит-**н**-ый]. Возбуждающий аппетит. *А. пирог* [11]*.*

Приведенные примеры иллюстрируют синхронический аспект родства слов. В диахронии границы гнезда подвижны, его наполнение на отдельных исторических срезах разнится, т. к. одни слова появляются в КГ, другие перемещаются на периферию гнезда и даже выходят из него.

Диахронический взгляд на родственные слова иллюстрирует **этимологическое гнездо** (ЭГ). Данным термином обозначают «группу слов, которая включает в себя все генетически связанные друг с другом слова, когда-либо существовавшие в языке на протяжении всей его истории, и иерархически выстроенные». В ЭГ входят слова, принадлежащие на современном развитии языка разным СГ и утратившие со временем смысловую (семантическую) общность [2].

Примером гнездовой организации генетически родственных слов может служить «Словарь этимологически проверяемых слов русского языка» В.И. Ковалева, напр.:

|  |  |
| --- | --- |
| УПРЁКПЕРЕЧИТЬПОПЕРЁК ВОПРЕКИ | Сущ. **упрёк** («неодобрение, обвинение», напр., бросить упрёк, упрекнуть в небрежности) произведено от древнерус. *прек* «препятствие, запрет»). А слово **вопреки** («наперекор», напр., действовать вопреки приказу, желанию, угрозам, здравому смыслу) образовалось из сочетания предлога **в(во)** с В.п. мн.ч. того же сущ. *прек.* Тот же этимологический корень в словах **перечить** («говорить или поступать наперекор, вопреки») и **поперёк** («по ширине, в направлении, противоположном длине», напр., резать хлеб поперёк, поставить шкаф поперёк комнаты) [4, с. 156]. |

Алфавитно-гнездовой способ подачи представлен и в «Этимологи-ческом словаре русского языка» Г.П. Цыганенко, напр.:

БАЯТЬ «говорить, рассказывать». Общеслав. Имеет соответствия в других и.-е. языках. Праслав. \*bajati > **баять** могло быть образовано от глаг. \*bajati «говорить» с пом. суф. -*j*- (как *сеять*) или, скорее, с суф. *-а-ти* (как *пеленать*) от сущ. \*bаја «байка» (см. *байка*). Ср. др.-рус. *баяти* «рассказывать басни, выдумки»; чеш. bajiti «рассказывать сказки. <…> См. *байка*, *балагур*, *баловать*, *баснословный*, *басня*, *забава*, *обаяние*, *прибаутка* [10].

Таким образом, исследование лексической единицы в кругу родственных единиц, в составе словообразовательного, корневого, этимологического гнезд объективирует его синхроническую и диахроническую морфемную и/или словообразовательную структуру; актуальные и прошлые связи и отношения слова; пережитые им смысловые и/или структурные трансформации. Более того, за каждым гнездовым объединением слов стоит фрагмент языковой картины мира, оно содержит «информацию в упорядоченном виде, объективируя данные о мире», репрезентирует «и концептуальный, и вербальный мир» [3, с. 262].

Список использованных источников

1. Даль, В. Толковый словарь живого великорусского языка [Электронный ресурс] / В. Даль. – Режим доступа: https://slovardalja.net/word.php? wordid=6889.
2. Захарова, Ю.Г. Этимологическое гнездо с корнем \*mxr- в русском языке / Ю.Г. Захарова, Е.В. Мельниченко // Studia Humanitatis : международный электронный научный журнал. – № 4. – 2018. – Режим доступа: https://st-hum.ru/content/zaharova-yug-melnichenko-ev-etimologicheskoe-gnezdo-s-kornem-mxr-v-russkom-yazyke.
3. Евсеева, И.В. Русские единицы русского словообразования: Когнитивный подход / И.В. Евсеева. – М. : ЛИБРОКОМ, 2012. – 312 с.
4. Кузнецова, А.И. Словарь морфем русского языка / А.И. Кузнецова, Т.Ф. Ефремова. – М. : Рус. яз., 1986. – 1136 с.
5. Ковалев, В. И. Словарь этимологически проверяемых слов русского языка / В. И. Ковалев. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Форум : Инфра-М. – 2016. – 176 с.
6. Русская грамматика : в 2 т / гл. ред. Ю.Н. Шведова. – Т. 1 : Фонетика. Фонология. Ударение. Интонация. Словообразование. Морфология. – М. : Наука, 1982. – 783 с.
7. Тимошина, Д.В. Семантическое и словообразовательное развитие корня \*sьrd- в истории русского языка : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01/ Д.В. Тимошина. – Самара, 2020. – 232 л.
8. Тихонов, А.Н. Словообразовательный словарь русского языка : в 2 т. / А.Н. Тихонов. – М. : Русский язык, 1990. – Т. 1. – 856 с.
9. Фасмер, М. Этимологический словарь русского языка : в 4 т. / М. Фасмер. – М. : Астрель, 2003. – Т. 1. – 588 с.
10. Цыганенко, Г.П. Этимологический словарь русского языка [Электронный ресурс] / Г.П. Цыганенко. – Киев : Радянська школа, 1989. – 511 с. – Дата доступа: 30.07.2024. – Режим доступа: https://archive.org/details/tsyganenko-etymological-dictionary-of-the-russian-language/ page/27/mode/1up.
11. Ширщов, И.А. Толковый словообразовательный словарь русского языка / И.А. Ширшов. – М. : АСТ, 2004. – 1024 с.

**[К содержанию](#Содержание)**

**Н. М. Гурина**

**(г. Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина)**

**МУЛЬТИМЕДИЙНЫЙ ПРОЕКТ «ЛИНГВИСТИКА XX ВЕКА:**

**ЛЮДИ, ИДЕИ, КНИГИ» ДЛЯ СТУДЕНТОВ-ГУМАНИТАРИЕВ**

Одной из популярных форм внеаудиторной работы со студентами является проектная деятельность. «Учебное проектирование – это процесс работы над учебным проектом, процесс достижения намеченного результата в виде конкретного «продукта» (проекта)» [2, c. 66]. Проекты выступают в роли дополнения к основному содержанию обучения и к основной форме проведения занятий – семинарской. Эту технологию можно рассматривать как личностно ориентированную, воспитывающую базовую культуру, раскрывающую стремление к самовыражению, самопрезентации, творческому отношению к делу. Важным условием является соблюдение принципа добровольности и посильности задачи. Тематика проектов согласуется с программой тех предметов, которые выбирает преподаватель для внеаудиторной работы. В 2024 учебном году проекты реализовались в рамках изучения трех дисциплин: «Введение в языкознание» для студентов первого курса специальности «Современные иностранные языки», «Основы лингвистической антропологии» и «История лингвистических учений» для студентов третьего курса ФИЯ. Для первокурсников тематика нашего проекта лежит в области познавательных интересов студентов-гуманитариев и находится в зоне их общего развития с небольшим опережением, которое компенсирует сам преподаватель. Но такое опережающее обучение полезно для перво-курсников: оно дает перспективу в изучении теории языка. С учетом того, что в проектной деятельности участвуют студенты-первокурсники факультета иностранных языков, которые имеют разный общеобразовательный уровень, преподаватели кафедры английской филологии решили ежегодно проводить конкурс мультимедийных проектов общелингвистической направленности. Первый конкурс прошел в 2011 году под руководством доцента кафедры германской филологии Н.Ф. Патейчук и доцента кафедры общего и русского языкознания Н.М. Гуриной. Он назывался «Выдающиеся ученые-лингвисты» и включал восемь тем о жизни и творческом пути В. фон Гумбольдта, Ф. де Соссюра, И.А. Бодуэна де Куртенэ, Л.В. Щербы, Н.С. Трубецкого, Р.О. Якобсона, Н. Хомского. В 2012 тема «Выдающиеся ученые-семиологи» позволила выйти за рамки Образовательного стандарта (по программе только у студентов немецкой группы был пропедевтический курс семиотики, а у других первокурсников – нет, хотя эти темы имеют значительный образовательный потенциал). Состоялось девять докладов в жанре лингвистического портрета, сопровождавшихся презентацией: первокурсники впервые увидели и узнали, кто такие Чарлз Пирс, Умберто Эко, Ролан Барт, Анна Вежбицка, Роман Якобсон, Юрий Лотман, Юрий Степанов. Вяч. Вс. Иванов, Нина Мечковская. В 2013 году была предложена тема «Языкознание XX века: люди и идеи», состоялось шесть докладов. Если говорить об идеях, то студенты с небольшим опережением узнали о постулатах Ф. де Соссюра, увидели профессора А.А. Реформатского как языковую личность, познакомились с дости-жениями современной российской лексикографии. В 2014 году эта тема раскрывалась в другом аспекте: «Вершинные достижения лингвистики XX века». Состоялось 7 докладов по трем направлениям: лучшие авторские учебники (или словари, как в случае с классическим трудом М. Фасмера), основы прагмалингвистики, сформулированные Г. Грайсом и Дж. Личем, системы коммуникации у людей и животных. В следующем году в оргкомитет вошла Е.Г. Сальникова, заведующая кафедрой лингводидактики, которая в 2015 году расширила круг участников за счет студентов специальности «компьютерная лингвистика». Тема 2015 года – «Язык и общение в информационном социуме» – вызвала у всех живой интерес, записалось 24 человека, защиту проектов прищлось проводить в два этапа. Студенты рассказали о вольностях и правилах общения в Интернете, об его новых жанрах, о графических знаках, об играх с орфографией, о компьютерных англицизмах, о шутках компьютерщиков. В 2016 году конкурс был посвящен столетию выхода книги Ф. де Соссюра «Курс общей лингвистики» и ее влиянию на современное языкознание. Студенты впервые услышали о смене парадигм в истории языкознания, задумались о классической соссюровской дихотомии «язык – речь» и других постулатах ученого. В 2017 мы выбрали темы, связанные
с 500-летием белорусского книгопечатания. Студенты рассмотрели важнейшие поворотные пункты в развитии книгопечатания: от клинописи до интернета (ориентируясь на идеи книги профессора Н. Б. Мечковской [1] с таким же названием). В последующие годы мы старались также откликаться на юбилейные даты: в 2020 году проект был посвящен
80-летию Иосифа Бродского, в 2022 – 190-летию Льюиса Кэрролла.
В 2023 году мы обратились к теме речевого портретирования в русле антропологической парадигмы в языкознании. Все студенты-первокурсники специальности «Современные иностранные языки» написали эссе на тему «Мой речевой портрет», из 106 участников мы отобрали семь, которые выступили с самопрезентацией и рассказали, как они работают над совершенствованием своего речевого портрета. Победителем конкурса стала студентка 107 группы Милана Евдокимова, которая завоевала приз зрительских симпатий благодаря не только риторическому мастерству, но и глубине саморефлексии.

Совместная деятельность преподавателей и студентов позволяет каждому реализовать свои цели: преподавателю – увлечь своим предметом (на занятиях не хватает времени для рассмотрения научно-популярных тем, мало творческих заданий для продвинутых студентов, не всегда есть время обучать студентов работать в малых группах или в парах). Студент имеет возможность улучшить знания по предмету (в нашем случае это теоретические дисциплины), раскрыть себя как творческую личность, повысить свою информационную культуру. Конечный продукт – это мультимедийная презентация и защита проекта. Цепочка шагов по организации проекта выглядит следующим образом: *объявление темы → формулировка проблемы → выдвижение цели → планирование → реализация плана → предварительный контроль → презентация результатов → рефлексия.*

Как и любая деятельность, проект проходит определенные фазы: замысел, планирование, реализация плана, контроль. Проект может быть индивидуальным или парным, это важная часть обучения в сотрудничестве. На организационном собрании студенты и преподаватели вырабатывают общее представление о конечном продукте, знакомятся с требованиями и критериями оценки. Во время очных и заочных консультаций преподаватель помогает определить цели, рекомендует источники информации, помогает предварительно оценить полученный результат, т.е. выступает как партнер. Для преподавателя важно формировать познавательные мотивы учения, для студента – совершенствовать такие когнитивные навыки как поиск, обработка, сохранение, сжатие, передача информации, постановка проблемных вопросов аудитории. Последнее условие обязательно, это требование интерактивности. Слушатели отвечают, проявляя внимание к теме или оставаясь к ней равнодушными. После выступления каждого из участ-ников жюри (два преподавателя и студент) выбирают победителей в двух номинациях: за научную глубину и полноту раскрытия темы и за риторическое мастерство, мастерство презентации. Вторую номинацию выбирают все присутствующие и болельщики с учетом мнения жюри. С 2015 года в состав жюри входят студенты – активные участники СНО (заложил эту традицию Илья Флейто, затем подключились Яна Крылова и Ксения Андренко), и их голос был решающим при вручении «приза зрительских симпатий».

В этом году высветились определенные недостатки в нашей проектной деятельности. Проекты носят информационный характер, а их техническая реализация осталась без должного внимания. Хотя на этапе консультации показывались неудачные презентации и обсуждались типичные ошибки, студенты английских и немецких групп проигрывали в искусстве презентирования студентам специальности «компьютерная лингвистика». Здесь сказалась и личная увлеченность, и школьная подготовка (по школьной программе ученик 7 класса должен уметь делать презентацию в Power Рoint). Студенты не всегда соблюдают регламент и часто тонут в многословии, хотя использование презентации призвано учить подавать информацию дедуктивно в табличной форме и сочетать вербальные и невербальные средства общения. Как выяснилось, недостатка в информации у современного студента нет. Есть необходимость ее нужным образом интерпретировать, расставить акценты. Студент-первокурсник не может различать прецедентные (авторитетные) и случайные тексты, не видит разницы между экспертом и таким же студентом, который разместил свой опус в сети. Студенты легко «покупаются» на наукообразность, перегруженность терминологией, наивно полагая, что усложнение стиля влечет за собой глубину освещения темы. Здесь роль преподавателя как консультанта важна, чтобы ранжировать критерии (понятия правильности и ясности речи являются ключевыми).

Участие в проектной деятельности способствует формированию общеобразовательных умений и специальных знаний. Эта педагогическая технология, реализующая принцип личностно ориентированного обучения, доказала свою эффективность в учебном процессе, не заменяя его традиционные формы, а органично дополняя их.

Список использованной литературы

1. Мечковская, Н.Б. История языка и история коммуникации : от клинописи до Интернета : курс лекций по общему языкознанию / Н.Б. Мечковская. – М. : Флинта : Наука, 2009. – 584 с.
2. Полат, Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования.: уч. пособие / Е.С. Полат. – М. : Академия, 2010. – 368 с.

[**К содержанию**](#Содержание)

**Е. А. Зуева**

**(г. Барановичи, БарГУ)**

**ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ УНИВЕРБАЦИИ В КУРСЕ**

**РУССКОГО ЯЗЫКА**

Изменения в языке особенно ярко проявляются в лексике и словообразовании. Словообразование, последовательно используя морфемный инвентарь языка, служит источником новых наименований, необходимых обществу в тот или иной период развития, и тем самым выполняет определенный «социальный заказ», отражая динамку общественных процессов [3, с. 125]. Широкое распространение получил процесс универбации – процесс образования новых слов на базе устойчивых словосочетаний. Суть его заключается в устранении диалектического противоречия между формой и содержанием: двучленностью наименования и единством его значения. [4, с. 107].

При исследовании универбации имеет значение «изучение языковой сферы, закономерностей ее функционирования и тенденций развития, особенностей взаимодействия с литературным кодифицированным языком (в курсах «Русская диалектология», «Стилистика и культура речи», «Современный русский литературный язык», «История русского литературного языка») [1, с. 124]. Вопросы универбации тесно связаны с проблемой нормированности, стилистической дифференциации языковых единиц. Появляясь в речи довольно часто с экспрессивной целью, универбы могут сохранять свою стилистическую маркированность «разговорное», «просторечное», могут получать статус нормативных, архаизироваться [1, с. 124]. Теоретическое значение изучения универбации основывается на осознании языка как системы: слова-универбы демонстрируют связь лексики, словообразования и синтаксиса [1, с. 124].

Ниже предлагается комплекс упражнений по изучению универбации, которые можно использовать на занятиях по русскому языку.

**Задание 1.**Изучите теоретический материал.

Суффиксальные универбы образуются от имен прилагательных при помощи суффикса ***-к****(а)*. Их значение синонимично значению соответствующих словосочетаний. Словосочетания относятся к нейтральным и официальным наименованиям, существительные с суффиксом **-*к****(а)* – обычно к разговорным.

Их появление и распространение в языке объясняется стремлением носителей языка к экономии речевых средств. Любое слово-универб является более кратким средством выражения, чем соответствующее ему устойчивое словосочетание [4, с. 107].

**Образование суффиксальных универбов**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| модель | словосочетания «прилагательное + существительное»(нейтр. и офиц.) | универбы(разг.) |
| А | минераль-н(ая) водавечер-н(яя) газеталитератур-н(ая) газетазачет-н(ая) книжка | минерал-***к****(а)*вечер-***к****(а)*литератур-***к****(а)*зачет-***к****(а)* |
| А | публич-н(ая) библиотекачиталь-н(ая, -ый) комната / залмаршрут-н(ое) таксинеотлож-н(ая) медицинская помощьлаборатор-н(ая) работалингафон-н(ый) кабинетзарубеж-н(ая) литература | публич-***к****(а)*читал-***к****(а)*маршрут-***к****(а)*неотлож-***к****(а)*лаборатор-***к****(а)*лингафон-***к****(а)*зарубеж-к(а) |
| Б | комисси-онн(ый) магазинсгущ-енн(ое) молоко | комисси-он-***к****(а)*сгущ-ен-***к****(а*) |
| В | тушен(ое) мясооткрыт(ое) письмокожан(ая, ое) куртка / пальтопальто (куртка) из дублен(ой) кожи | тушен-***к****(а)*открыт-***к****(а)*кожан-***к****(а)*дублен-***к****(а)* |

*Примечание.* Модели образования существительных: А. Суффикс *-****к****(а)* заменяет суффикс прилагательного *-н(ая)*. Б. Суффикс *-****к****(а)* прибавляется к усеченной основе (заменяет часть суффикса) прилагательного. В. Суффикс прибавляется ко всей основе прилагательного. В официальном стиле используются только словосочетания [2, с. 42–43].

**Задание 2.** Замените выделенные разговорные существительные с суффиксом -**к**(а) нейтральными синонимическими словосочетаниями: 1. *Сегодня у нас две лекции – по современному русскому языку и****зарубежке***. 2. *После лекций – практические занятия по английскому. В****лингафонке*** *будет* ***лабораторка***. 3. *Вчера весь вечер читала газеты –* ***литературку*** *и* ***вечерку***. 4. *Придется зубрить экзамен в* ***публичке***. 5. *У нас в холодильнике есть* ***тушенка*** *или* ***сгущенка***. 6. *Где моя* ***кожанка****?*

**Задание 3.**Замените выделенные словосочетания существительными с суффиксом -**к**(а). Объясните, как при этом изменится стилистическая окраска высказываний: 1. *Где вы предпочитаете заниматься – в****публичной библиотеке*** *или в* ***читальном зале****?* 2. *Какую газету вы обычно покупаете? – «****Литературную газету****» или «****Вечернюю Москву****»?* 3. *Вы покупаете вещи в* ***комиссионном магазине****?* 4. *Ты часто ходишь заниматься в* ***лингафонный кабинет****?* 5. *Что вы приготовите из банки* ***тушенки****?* 6. *Есть ли у вас* ***зачетные книжки****?* 7. *Вы носите зимой* ***дубленку****?* 8. *Если вам внезапно станет плохо, кто вызовет* ***неотложную*** *медицинскую* ***помощь****?* 9. *Любите ли вы* ***минеральную воду****?*

Важную роль при изучении языковых фактов имеет **работа со словарями**. Так как универбация связана со словообразованием и лексикологией, то при изучении данного процесса необходимо обращение к лексикографическим источникам.

**Задание 4.** Изучите универбы, зафиксированные «Словообразова-тельным словарем русского языка» А. Н. Тихонова [5]. Выполните следующие задания: 1. Обратите внимание на подачу в словообразова-тельном словаре слов-универбов. Сделайте вывод. 2. Найдите приведенные слова-универбы в толковых словарях русского языка: Словарь русского языка : в 4 т. / под ред. А. П. Евгеньевой. – М. : Рус. яз., 1985–1988. – 4 т.; Новейший большой толковый словарь русского языка / под ред. С. А. Кузнецова. – СПб. : Норинт ; М. : Рипол классик, 2008. – 1534 с. Как представлены определения данных универбов в толковых словарях? Совпадают или не совпадают определения типа «словосочетание прилагательное + существительное»? 3. С чем связано представление словосочетаний для образования универбов (II) как исходных в словообразовательном гнезде? 4. Докажите множественность словообразовательной структуры универбов (III). 5. Докажите отнесенность универбов (IV) к словообразовательным омонимам.

I. Анатомич-**к**-а ← [анатомич(еский театр)-**к**-а], бетон-**к**-а ← [бетон(ная дорога)-**к**-а], водоплав-**к**-а ← [водоплав(ающая птица)-**к**-а], воен-**к**-а ← [воен(ная служба)-**к**-а], высоковольт-**к**-а ← [высоковольт(ная линия)-**к**-а], гравий-**к**-а ← [гравий(ная дорога)-**к**-а], дальнобой-**к**-а ← [дальнобой(ное орудие)-**к**-а], депозит-**к**-а ← [депозит(ный билет)-**к**-а], дивизион-**к**-а ← [дивизион(ная газета)-**к**-а], дождевал-**к**-а ← [дождеваль(ная установка)-**к**-а], загради-**л/овк**-а ← [загради(тельный отряд)-**л/овк**-а], зачет-**к**-а ← [зачет(ная книжка)-**к**-а], зверобой-**к**-а ← [зверобой(ный промысел)-**к**-а], казан-**к**-и ← [казан(ские сани)-**к**-и], канат-**к**-а ← [канат(ная дорога)-**к**-а], капитал-**к**-а ← [капиталь(ный ремонт)-**к**-а], карбид-**к**-а ← [карбид(ная лампа)-**к**-а], карбол-**к**-а ← [(карбол(овая кислота)-**к**-а], керосин-**к**-а ← [керосин(овый прибор)-**к**-а], комиссион-**к**-а ← [комиссион(ный магазин)-**к**-а], конножелез-**к**-а ← [конножелез(ная дорога)-**к**-а], копир-**к**-а ← [копир(овальная бумага)-**к**-а], кредит-**к**-а ← [кредит(ный билет)-**к**-а], кремнев-**к**-а ← [кремнев(ое ружье)-**к**-а], легков-**ушк**-а ← [легков(ой автомобиль)-**ушк**-а], лесопил-**к**-а ← [лесопил(ьный завод)-**к**-а], малолитраж-**к**-а ← [малолитраж(ный автомобиль)-**к**-а], маслобой-**к**-а ← [маслобой(ный завод, аппарат)-**к**-а], меблир-**ашк**-и ← [меблир(ованные комнаты)-**ашк**-и], методич-**к**-а ← [методич(еское пособие)-**к**-а], микропор-**к**-а ← [микропор(истая резина)-**к**-а], многотираж-**к**-а ← [многотираж(ная газета)-**к**-а], мореход-**к**-а ← [мореход(ное училище)-**к**-а], мотор-**к**-а ← [мотор(ная лодка)-**к**-а], начерта-**л/к**-а ← начерта(-**тельн**-ая геометрия), нейтрал-**к**-а ← [нейтрал(ьная территория, зона)-**к**-а], неон-**к**-а ← [неон(овая лампа)-**к**-а], неотлож-**к**-а ← [неотлож(ная помощь)-**к**-а], орган-**ик**(а) ← [орган(ическая химия)-**ик**-а], охран-**к**-а ← [охран(ное отделение)-**к**-а], подсоб-**к**-а ← [подсоб(ное помещение)-**к**-а], пожар-**к**-а ← [пожар(ная команда)-**к**-а], помой-**к**-а ← [помой(ная яма)-**к**-а], принуди-**л/овк**-а ← [принуди(тельные работы)-**л/овк**-а], рельсопрокат-**к**-а ← [рельсопрокат(ный цех)-**к**-а], ротацион-**к**-а ← [ротацион(ная машина)-**к**-а], рукопаш-**к**-а ← [рукопаш(ный бой)-**к**-а], салицил-**к**-а ← [салицил(овый натрий)-**к**-а], самовол-**к**-а ← [самоволь(ная отлучка)-**к**-а], сверлил-**к**-а ← [сверлиль(ная машина)-**к**-а], скорострел-**к**-а ← [скорострел(ьная пушка)-**к**-а], сопроводи-**л/овк**-а ← [сопроводи(тельное письмо)-**л/овк**-а], спец-**овк**-а ← [спец(иальная) одежда], столяр-**к**-а ← [столяр(ная мастерская, цех)-**к**-а], строг-**ач** ← [строг(ий выговор)-**ач**], султан-**к**-а ← [султан(ская курица)-**к**-а], сыпн-**як** ← [сыпн(ой тиф)-**як**], толкуч-**к**-а ← [толкуч(ий ранок)-**к**-а], треугол-**к**-а ← [треуголь(ная шляпа)-**к**-а], трехгран-**к**-а ← [трехгран(ный напильник)-**к**-а], трехдюймов-**к**-а ← [трехдюймов(ое орудие)-**к**-а], трехлиней-**к**-а ← [трехлиней(ная винтовка)-**к**-а], трехряд-**к**-а ← [трехряд(ная гармонь)-**к**-а], трехствол-**к**-а ← [трехстволь(ное ружье)-**к**-а], трясил-**к**-а ← [трясиль(ная машина)-**к**-а], узкоколей-**к**-а ← [узкоколей(ная железная дорога)-**к**-а], учреди-**л/к**-а ← [учреди(тельное собрание)-**л/к**-а], учреди-**л/ов(к**-а) ← [учреди(тельное собрание)-**л/овк**-а], хлор-**к**-а ← [хлор(ная известь)-**к**-а], цедил-**к**-а ← [цедиль(ное сито), цедиль(ная машина)-**к**-а], циркуляр-**к**-а ← [циркуляр(ная пила)-**к**-а], чистокров-**к**-а ← [чистокров(ное животное)-**к**-а], чугун-**к**-а ← [чугун(ный горшок), чугун(ная печка и т. д.)-**к**-а], шестидюймов-**к**-а ← [шестидюймов(ое орудие)-**к**-а], широколей-**к**-а ← [широколей(ная железная дорога)-**к**-а], электродоил-**к**-а ← [электродоиль(ный аппарат)-**к**-а]

II. Антонов-**к**-а ← **антонов(ские яблоки)**, вят-**к**-а ← вят(-**ск**-ая лошадь), кастор-**к**-а ← **кастор(овое масло)**, копор-**к**-а ← **копор(ский чай)**, ман-**к**-а ← **манн(ая крупа)**, соляр-**к**-а ← **соляр(овое масло)**

III. Кожев-**н**-я 2 ← [кожев(енный завод)-**н**-я], корчевал-**к**-а 2 ← [корчевал(ьная машина)-**к**-а], косил-**к**-а 2 ← [косил(ьная машина)-**к**-а], самоход(-**к**-а) 1 ← [самоход(ная машина, пушка)-**к**-а], теребил-**к**-а 2 ← [теребиль(ная машина)-**к**-а], тестомесил-**к**-а 1 ← [тестомесиль(ная машина)-**к**-а], шерстобой-**к**-а 2 ← [шерстобой(ный смычок)-**к**-а], шерстомой-**к**-а 2 ← [шерстомой(ная машина)-**к**-а], шерсточесал-**к**-а 2 ← [шерсточесаль(ное предприятие, машина)-**к**-а]

IV. Ботанич-**к**-а II ← [ботанич(еский сад)-**к**-а], дон-**к**(а) I ← [дон(ная удочка)-**к**-а], енот-**к**-а II ← [енот(овая шуба)-**к**-а], копиров-**к**-а II ← [копиров(альная бумага)-**к**-а], минерал-**к**-а I ← [минераль(ная вода)-**к**-а], минерал-**к**-а II ← [минераль(ные удобрения)-**к**-а], плюсов-**к**-а II ← [плюсов(альная машинка)-**к**-а], спальн-**ик** II ← [спальн(ый мешок)-**ик**], шпан-**к**-а II ← [шпан(ская мушка)-**к**-а].

**Задание 5.** 1. Сделайте подсчет универбов по суф-фиксам. Заполните таблицу. Сделайте вывод: с чем связаны разные количественные про-порции. 2. Выпишите стилисти-ческие пометы, сопровожда-ющие универбы в толковых словарях. Сделайте вывод. 3. Сгруппируйте универбы по лексико-тематическим группам. Сделайте вывод. 4. Определите родовую принадлежность универбов. 5. Составьте предложения с пятью разными универбами.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| суффикс | количество | стилистические пометы |
| -**ак** |  |  |
| -**ач** |  |  |
| -**ашк**(и) |  |  |
| -**ик** |  |  |
| -**ик**(а) |  |  |
| -**к**(а) |  |  |
| -**к**(и) |  |  |
| -**лк**(а) |  |  |
| -**ловк**(а) |  |  |
| -**н**(я) |  |  |
| -**овк**(а) |  |  |
| -**ушк**(а) |  |  |

**Задание 6.** На основе самостоятельно собранного материала подготовьте сообщение на тему «Универбация в современной речи» [3, с. 130].

Таким образом, в результате изучения теоретического материала и выполнения предлагаемых заданий у студентов сформируются представления о процессе универбации; умения образовывать универбы в речи; навыки осмысленного использования универбальной лексики в процессе общения в разных ситуациях.

Список использованной литературы

1. Ладнер, М.А. Деякi аспекти вивчення мови при дослiдженнi унiвербацiї [Електронний ресурс] / М.А. Ладнер // Психолого-педагогiчнi та лiнгвiстичнi аспекти викладання мовознавчих дисциплiн : матерiали науково-практичної конференцiї. – С. 124–128. – Режим доступу : https://lib.chmnu.edu.ua/pdf/zbirnuku/13/25.pdf. – Дата доступу : 01.03.2024.

2. Мартинович, Г.А. Суффиксальные универбаты / Г.А. Мартинович, Е.Н. Остович // Практическая стилистика русского языка для учащихся с неродным русским языком. – М. : «Русский язык» Курсы, 2007. – С. 42–47.

3. Николина, Н.А. Словообразование современного русского языка / Н.А. Николина, Е.А. Фролова, М.М. Литвинова. – М. : Издат. центр «Академия», 2005. – 160 с.

4. Современный русский язык : в 3 ч. / / П.П. Шуба, Т.Н. Волынец, И.К. Германович и др. ; под ред. П.П. Шубы. – Минск : ООО «Плопресс», 1998. – Ч. 2. Словообразование. Морфонология. Морфология. – 544 с.

5. Тихонов, А.Н. Словообразовательный словарь русского языка : в 2 т. / А.Н. Тихонов. – 2-е изд., стер. – М. : Рус. яз., 1990. – 2 т.

[**К содержанию**](#Содержание)

**Игнатюк Т. Н.**

**(г. Брест, БрГТУ)**

**ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ И МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ: КВЕСТ-ИГРА**

На современном этапе развития методики преподавания русского языка как иностранного появляются новые интерактивные технологии обучения, которые будут способствовать быстрой адаптации иностранных студентов к новой языковой среде и процессу обучения. Интерактивные технологии – это технологии, обучение в которых строится на взаимодействии студентов друг с другом, а также с преподавателем, что гарантирует педагогически продуктивное познавательное общение, а также приобретение профессиональных знаний и умений. Каждый из участников такой формы обучения вносит свой индивидуальный вклад, в процессе работы происходит обмен мнениями, знаниями, создаются ситуации сопереживания и соперничества. Главной особенностью интерактивных технологий является то, что преподаватель создает такие условия, при которых у студентов повышается интерес к процессу обучения, появляется стремление самостоятельно овладевать знаниями и умениями в результате данного метода работы. Основные принципы данного метода – сознательность и заинтересованность в обучении, направленные на развитие мыслительных способностей и интеллекта студентов.

Использование интерактивных технологий в обучении русского языка как иностранного решит несколько главных задач, таких как: развитие коммуникативных и познавательных учебных действий, образовательных умений и навыков в поиске и анализе информации; обеспечение формирования умений выявлять проблему, формулировать цели и задачи, гипотезу исследования; анализировать исходные данные и оценивать результаты исследования.

К интерактивным методам обучения организации образовательной деятельности относятся: интерактивная игра, мастер-класс, мозговые штурмы, проектная деятельность, деловые и ролевые игры, квест-игры.

Интерактивная игра представляет собой активный метод обучения, так как позволяет хорошо и надолго запомнить изучаемый материал, создает наилучшие условия развития, самореализации студентов, помогает повысить мотивацию обучающихся к процессу обучения.

Сейчас в качестве игровых технологий все большей популярностью пользуется квест-игра. Само слово «квест» имеет английское происхождение («quest») и переводится как «поиск, выполнение поручений». Исследователи Е.Г. Веденеева, О.А. Егоренко отмечают уникальность квест-игры, использование которой предполагает «исследовательскую деятельность, работу с аутентичным материалом, создание проектов, развитие навыков выдвигать гипотезы и аргументировать свое мнение» [1, с. 94]. Квест представляет собой интерактивную игру, которая требует от игроков решения определенных умственных задач с продвижением по сюжету для достижения заданной цели. Отличительной особенностью является то, что ответ на один вопрос является подсказкой к следующему вопросу. Е.В. Сафонова дает следующее определение образовательному квесту, которое наиболее точно описывает эту инновационную форму организации образовательной деятельности: «это организованный вид исследовательской деятельности, для выполнения которой учащиеся на основе рекомендуемых информационных ресурсов и собственного опыта ведут целенаправленный поиск решения учебной проблемы по указанным ориентирам и адресам» [3].

Образовательная квест-игра может быть проведена как на учебном занятии, в аудитории, так и за пределами университета: в библиотеке, в музее, на улицах города.

Образовательный квест соответствует следующей структуре:

а) вводные данные, сценарий. Здесь четко описываются главные роли участников квест-игры, сюжет и сценарий;

б) процесс выполнения, задания. На данном этапе должно быть сформулировано центральное задание, описание работы каждого участника, время выполнения;

в) оценка выполнения включает бонусы и награды за прохождение определенного этапа квест-игры. Здесь может быть балльная оценка для студентов университета;

г) заключение. Это последний этап, где происходит анализ опыта, который получен студентами при выполнении квест-игры.

Процесс выполнения квест-игры может включать несколько этапов, при этом работа на каждом из них должна быть направлена на достижение конечной цели, результата. Перед обучающимися должна быть четко поставлена задача, но вместе с тем предполагается возможность творческого мышления личности, потому что квест-игра в преподавании русского языка как иностранного направлена не только на результат работы, но и на сам процесс. Данный подход позволит не только разнообразить процесс обучения, но и сделает его более живым, интересным, сформирует у иностранных студентов положительное эмоциональное отношение к учебному процессу. Критерии оценки выполняемой работы должны быть определены для каждого этапа и озвучены всем участникам квеста, в процессе выполнения заданий.

При разработке квест-игры сначала надо определить цели и задачи, тему, целевую аудиторию и количество участников, сюжет и форму квеста, сценарий, определяем место проведения и что для этого необходимо (материал), назначаем организаторов и помощников, а также дату проведения.

Рассмотрим авторские методические разработки по проведению квест-игры «Мы – студенты БрГТУ», проводимой на занятиях по русскому языку как иностранному в Брестском государственном техническом университете.

Основные характеристики квест-игры:

– название: «Мы – студенты БрГТУ»;

– вид: тематический линейный;

– форма проведения: интеллектуально-познавательный;

– время проведения: 120 минут;

– количество заданий: 7;

– участники: две команды китайских студентов очной формы обучения экономического и машиностроительного факультетов;

– цель проведения квеста: создать условия для развития у студентов ключевых компетенций: умение ставить цель и оценивать результаты деятельности; решать проблемные ситуации; использовать полученную ранее информацию для решения учебных ситуаций; учиться работать в парах для получения общего результата.

– задачи: сформировать у обучающихся умение на основе предложенного материала решать практические задачи; учить анализировать и правильно выбирать способы решения учебных задач и ситуаций; развивать интерес к изучаемой теме.

– место проведения: заранее подготовленные аудитории, библиотека и читальный зал, буфет, спортивная площадка и читальный зал.

Игра построена по цепочке: разгадав одно задание, участники получают следующее, и так до тех пор, пока не пройдут весь маршрут; задания имеют разную степень сложности. Выигрывает та команда, которая сделала это первой и допустила минимальное количество ошибок.

На прохождение каждого этапа студенты получают баллы, а также подсказку, где находится следующий этап. Если команда затрудняется в ответе или отвечает неправильно, то баллы снимаются. Однако, следующее задание, команды, получают в любом случае.

Как и в любой игре, будут победители и проигравшие. Студентам предстоит выполнить ряд заданий, посвященных университету: его истории, символике, научной и учебной деятельности, а также творческому и спортивному досугу иностранных студентов.

Квест-игра начинается со станции «Историческая». Каждой из команд предлагается ответить на вопросы мини-викторины. Выигрывает та команда, которая ответит правильно на большее количество вопросов. *Например: 1) В каком году был основан БрГТУ: А) 1955; Б) 1966; В) 1900. 2) Как раньше назывался наш университет? А) Инженерный университет; Б) Архитектурный институт; В) Брестский инженерно-строительный институт. 3) В каком году институт получил статус технического университета? А) 2000; Б) 2010; В) 1966.*

Вторая станция – «Символическая». На этой станции студенты находятся в первом корпусе университета, где на стене расположен герб и гимн университета. Студентам необходимо найти их. Потом каждая из команд должна ответить на вопросы. Выигрывает та команда, которая ответит правильно на большее количество вопросов. *Вопросы: 1) Скажите, что вы здесь видите перед собой прямо на стене? 2) Что такое герб и гимн? 3) Как вы думаете, почему герб имеет такую форму и цвет? 4) Прочитайте гимн и найдите 8 слов, связанных с темой учеба.*

Третья станция – «Книжная». Команды находятся в библиотеке университета, и каждая из команд должна собрать предложение – цитату о книгах: *«Книга – это сосуд, который наполняет нас, но сам не пустеет».* Выигрывает та команда, которая первая подготовит правильный ответ.

Четвертая станция – «Учебная». Студенты находятся возле главного места для студентов. Это то место, где они получают студенческие билеты и зачетную книжку, а также, здесь составляется расписание занятий. Командам предлагается блиц-викторина, выигрывают те игроки, которые ответят правильно на большее количество вопросов. *Вопросы блиц-викторины:1) Назовите, как называется ваш факультет? 2)Как зовут декана вашего факультета? 3) Где, на каком этаже находится ваш факультет и деканат? 4) Давайте отыщем расписание занятий, где оно висит? 5) Что такое верхняя и нижняя недели? 6) Сколько длится одна пара? 7) Что такое зачетка*? Далее студентам будут предложены карточки со специальностями по факультетам. Они должны выбрать нужное для машиностроительного и экономического факультетов: *Автоматизация технологических процессов и производств, техническая эксплуатация автомобилей, технологическое оборудование машиностроительного производства, технология машиностроения, автосервис, машины и аппараты пищевых производств, бухгалтерский учет, анализ и аудит, маркетинг, коммерческая деятельность, финансы и кредит, мировая экономика, экономика и управление на предприятии, экономика и организация производства, логистика.*

Пятая станция – «Творческая». Студенты находятся в галерее университета и им предстоит выполнить творческое задание. Здесь расположены работы самых творческих и талантливых студентов. Каждая из команд сейчас должна описать на выбор одну творческую работу студента, результаты записать на бумагу. Выигрывает та команда, которая наиболее точно и грамотно составит текст – описание.

Шестая станция – «Спортивная». Студенты приходят в спортивный зал или на спортивную площадку. Им предстоит посоревноваться в ловкости и силе. Для этого надо выполнить следующее задание*: Каждая из команд сейчас должна выбрать одного участника, который продемонстрирует свои спортивные возможности (подтягивание на турниках).*

Седьмая станция – «Вкусная». Студенты приходят на последнюю станцию игры – это столовая. Здесь им будет предложен ряд вопросов и заданий. *Вопрос: Давайте вспомним, какие продукты вы знаете?* Студентам предлагается раздаточный материал, они должны назвать что они видят на карточках. *Лишнее слово: 1) Молоко, хлеб, батон, дерево, яйца. 2) Груша, яблоко, курица, слива, арбуз. 3) Чай, кофе, суп, компот, какао. 4) Молоко, кефир, йогурт, говядина, сметана. 5) Говядина, свинина, хлеб, курица, баранина.*

В конце квеста проводится подсчет заработанных баллов и награждаются победители призами (ручка и блокнот с логотипом университета).

Подводя итог, следует отметить, что квес-игра позволяет эффективно встроить игровые элементы в процесс обучения, повышает заинтересованность студентов к обучению, развивает умения и навыки в области интеллектуальной деятельности. Использование инновационных технологий в процессе преподавания русского языка как иностранного поможет повысить мотивацию студентов к изучаемой дисциплине, обеспечит активную включенность в изучаемую тему, активизирует познавательную деятельность, обеспечит развитие профессиональных компетенций, умений и навыков, творческих способностей и умений работать в команде.

Список использованной литературы

1. Егоренко О.А. Квест как элемент культурного досуга / О.А. Егоренко, Е.Г. Веденеева // Российские регионы : взгляд в будущее. – 2017. – № 2. – С. 92–105.

2. Савельева, С.В. Квест как технология обучения в условиях реализации ФГОС высшего образования / С.В. Савельева, И.Х. Валеева // Инновационное развитие профессионального образования. – 2020. – № 4 (28). – С. 33–38.

3. Сафонова, Е.В. Образовательный квест : смысл, содержание, технологические приемы / Е.В. Сафонова // Народное образование. – 2018. – № 1-2. – С. 83–87.

[**К содержанию**](#Содержание)

**О. А. Корабо**

**(г. Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина)**

**РОЛЬ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА**

**В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ**

Одним из фундаментальных подходов в научном познании, в образовании стал культурологический подход, создающий особенные условия для становления личности, подход, который считается методологической основой сегодняшнего образования, ориентированного на человека. Его разработка связана с утверждением о том, что образовательный процесс может быть эффективным только тогда, когда он опирается на культуру.

По мнению исследователей, «сущность культурологического подхода в образовании заключается в осмыслении личностью основных категорий культурного наследия, совокупности связей, отношений и результатов духовного производства прошлых исторических эпох, их преемственности, а также интериоризации ценностей культуры на основе личностно-ориентированных принципов и последующего движения к созданию новых культурных ценностей» [1]. Анализируемый подход позволяет рассмотреть формирование компетентности будущего специалиста с позиций культуры, реализуя развивающую, учебную, воспитательную, познавательную и профессиональную функции.

Активное применение культурологический подход нашел в методике преподавания иностранных языков, способствуя овладению социокультурными знаниями и умениями и формированию способности к общению на изучаемом языке в соответствующем культурном контексте.

Работа в рамках учебной дисциплины «Русский язык как иностранный» предполагает не только изучение языка другого народа, но и понимание обычаев, быта носителей изучаемого языка, поэтому немаловажным условием обучения является освоение страноведческой и лингвострановедческой информации [4]. Страноведческие знания при этом могут включать знания о географии, истории, традициях, праздниках, об искусстве страны изучаемого языка и т. п., а лингвострановедческие – знание лексического состава языка, безэквивалентной лексики, национально-культурной семантики слов, пословиц и поговорок, фразеологизмов и т. п.

Важным компонентом поля культурологии является краеведческая проблематика. Ее использование в обучении русскому языку как иностранному – средство формирования «лингвистически интересной личности» [3].

Исследователь Н.А. Годунова выделяет следующие группы краеведческих данных: исторические, общественные, географические, экономические. «В обучении иностранным языкам используется в основном материал географического характера (природа, достопримеча-тельности, внешний вид города и т. д.). Однако материалы, связанные с историческими, экономическими и социальными фактами, не менее значимы для формирования языковой личности. Краеведение открывает широкие возможности для самостоятельной деятельности студентов, для поиска, исследования и даже небольшого открытия» [2].

Опыт преподавания дисциплины «Русский язык как иностранный» говорит об интересе со стороны инофонов к изучению языковых явлений на материале текстов краеведческой направленности. В процессе работы с иностранцами нами был разработан и апробирован текстовый материал с комплексом заданий по разным краеведческим темам (например, «Летописное имя и происхождение города» [Бреста], «Музей “Спасённые художественные ценности”» (об уникальном брестском музее и его экспонатах), «Достоевский и Беларусь» (о происхождении рода Ф.М. Достоевского, творчество которого пользуется популярностью за рубежом), «Беловежская пуща» (об уникальном памятнике природы, внесённом в список всемирного наследия ЮНЭСКО), «Брестская крепость» (о символе героизма и мужества советского народа во время Великой Отечественной войны и др.).

Рассмотрим текст «Беловежская пуща» и некоторые задания к нему, опирающиеся на культурологический подход. Текст даёт информацию о ряде достопримечательностей Брестчины, об отношении белорусов к природе, истории и т. д.

**Беловежская пуща**

Национальный парк Беловежская пуща («пуща» – густой лес) находится недалеко от Бреста. Это старейший заповедник в Европе, который имеет очень древнюю историю. Пущу называют старым лесом даже в документе 983 года. Много веков лесом по очереди владели литовские князья, польские короли, русские цари, сохраняя для себя его природу с уникальным животным и растительным миром. Поэтому Беловежскую пущу можно считать одним из первых заповедников в мире. Она получила этот статус в декабре 1409 года.

Пуща – часть древних европейских лесов. В 1992 году она была внесена в список Мирового природного и культурного наследия человечества. В 1993 году по решению ЮНЕСКО вошла в систему биосферных заповедников, с помощью которых экологи следят за глобальными изменениями в окружающей среде, происходящими на планете.

В этих местах самая короткая в Беларуси зима (75-100 дней) и самые хорошие условия для роста растений. Средний возраст деревьев в заповеднике более 100 лет. Некоторым из них 200-600 лет. Здесь можно увидеть много редких видов растений, занесённых в Красную книгу Республики Беларусь.

В заповеднике живут олени, лоси, косули, кабаны, лисицы и другие животные, 52 вида птиц. Многие из них тоже есть в Красной книге. В самом начале этого списка – знаменитый беловежский зубр.

Беловежская пуща получила мировую известность благодаря возрождению беловежского зубра. Зубры – самые крупные животные Европы, современники мамонта В начале XX века они почти исчезли. Восстанавливать их решили именно в Беловежской пуще. Сейчас количество зубров в заповеднике является самым большим не только в Европе, но и в мире. Туристам можно увидеть зубров и других животных в их естественной среде обитании и «пообщаться» через ограду вольеров.

Гордостью Национального парка является Музей природы и археологический музей под открытым небом. Парк знаменит и тем, что здесь находится поместье Деда Мороза. Посетителям также интересно узнавать, что в Беловежской пуще в правительственной резиденции Вискули руководители Беларуси, России и Украины подписали документы о прекращении существования СССР и о создании СНГ.

Национальный парк «Беловежская пуща» является самой посещаемой туристами природоохранной территорией Республики Беларусь. Каждый год сюда приезжает до 500 тысяч гостей.

Работа по обогащению словарного запаса инофона может осуществляться в процессе составления лексико-семантических групп слов, встречающихся в тексте, с дальнейшим расширением группы новыми словами. Например, информация об истории Беловежской пущи позволяет познакомиться с актуальными в прошлом для истории Беларуси наименованиями глав государства (*князь*, *король*, *царь*), сведения о фауне – с названиями животных, обитающих на территории Беларуси (*зубр*, *олень*, *лось*, *косуля*, *кабан*, *лисица*) и т. д.

Текст создаёт ситуацию для знакомства с олицетворением и главным символом Нового года в Беларуси – Дедом Морозом.

В списке послетекстовых заданий инофонам можно предложить просмотр документальных фильмов «Великий лес» (автор сценария, режиссёр И. Бышнёв) и «Судьба зубра» (автор сценария, режиссёр И. Бышнёв, к 600-летнему установлению заповедного режима в Беловежской пуще); подготовку рассказа о Беловежской пуще по ранее составленному плану; рассказа о заповедниках на их родине, о каком-нибудь животном или растении из Красной книги их страны.

Знание культуры и языка способствует плодотворному общению. Применение культурологического подхода в работе с текстами – действенный способ формирования коммуникативной компетенции в обучении другому языку.

Список использованной литературы

1. Бенин, В.Л. Культурологический подход как сущность методологии гуманистической педагогики [Электронный ресурс] / В.Л. Бенин. – Режим доступа : https://cyberleninka.ru/article/n/kulturologicheskiy-podhod-kak-suschnost-metodologii-gumanisticheskoy-pedagogiki. – Дата доступа : 13.02.2024.
2. Годунова, Н.А. Использование краеведческого материала для повышения мотивации при обучении иностранным языкам / Н.А. Годунова // Иностранные языки в школе. – 2006. – № 7. – С. 46–48.
3. Наумова, О.В. Культурологический аспект как основа формирования иноязычной культуры в процессе обучения английскому языку [Электронный ресурс] / О.В. Наумова. – Режим доступа : https://iling-ran.ru/library/sborniki/for\_lang/2011\_03/ 18.pdf. – Дата доступа : 19.02.2024).
4. Турковская, Е.В. Культурологический подход в иноязычном образовательном пространстве высшей школы [Электронный ресурс] / Е.В. Турковская. – Режим доступа : http://edoc.bseu.by:8080/bitstream/edoc/78021/1/Turkovskaya\_E.V.\_150\_152.pdf. – Дата доступа : 15.02.2024.

[**К содержанию**](#Содержание)

**В. М. Костючик**

**(г. Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина)**

**ЛІНГВАКУЛЬТУРАЛАГІЧНЫ ПАДЫХОД У ВЫКЛАДАННІ БЕЛАРУСКАГА СЛОВАЎТВАРЭННЯ Ў АГУЛЬНААДУКА-ЦЫЙНЫХ І ВЫШЭЙШЫХ НАВУЧАЛЬНЫХ УСТАНОВАХ**

На кумулятыўнай (нацыянальна-культурнай) функцыі мовы заснаваны лінгвакультуралагічны падыход да навучання мове, які забяспечвае, з аднаго боку, «уваходжанне» ў нацыянальную і сусветную культуру ў працэсе авалодання маўленнем на беларускай мове, а з другога – авалоданне беларускай мовай на аснове спасціжэння нацыянальнай культуры.

Можна вылучыць наступныя метадычныя напрамкі рэалізацыі лінгвакультуралагічнага падыходу да развіцця беларускага маўлення і культуры маўленчых зносін у школьнікаў і студэнтаў: 1) спасціжэнне каштоўнасцей і рэалій нацыянальнай культуры; 2) засваенне нацыянальна маркіраваных адзінак беларускай мовы; 3) навучанне беларускай мове ў дыялогу культур. Далучэнне навучэнцаў да каштоўнасцей нацыянальнай культуры прадугледжвае ўключэнне ў змест адукацыі тэкстаў, што адлюстроўваюць культурныя асаблівасці беларускага народа, яго ментальны вопыт.

Асаблівую ўвагу педагог павінен надаць адбору лінгвакультура-знаўчага моўнага матэрыялу. Так, пласт нацыянальна маркіраваных адзінак найперш павінны скласці словы, якія абазначаюць рэаліі духоўнай і матэрыяльнай культуры беларусаў, што адлюстроўваюць своеасаблівасць нацыянальнай карціны свету: назвы народных звычаяў і свят, пабудоў, традыцыйнага адзення, абутку, страў нацыянальнай кухні, прадметаў народнага мастацтва.

Яшчэ адзін напрамак рэалізацыі лінгвакультуразнаўчага падыходу – дыялог культур – павінен фарміраваць у навучэнцаў уяўленні пра самабытнасць і ўнікальнасць беларускай мовы і культуры шляхам яе параўнання з іншай мовай, найперш з рускай.

Варта зазначыць, што многія з нацыянальна маркіраваных слоў з’яўляюцца вытворнымі адзінкамі, таму іх можна разглядаць на занятках па словаўтварэнні як у агульнаадукацыйнай, так і ў вышэйшай школе. Надзвычай важнай адзінкай у навучальным працэсе выступае словаўтваральны тып. Згодна з лінвакультуразнаўчым падыходам у цэнтры ўвагі педагога павінны быць найперш прадуктыўныя словаўтваральныя тыпы, што адлюстроўваюць адметнасць і самабытнасць беларускага словаўтварэння. Аднак варта падкрэсліць, што паняцце прадуктыўнасці словаўтваральнага тыпу гістарычна зменлівае. Так, у беларускай мове былі шырокаўжывальнымі наступныя безэквівалентныя назоўнікі, якія ўказвалі: а) на род заняткаў асобы: *сурвэтнік* ‘ткач, які займаецца вытворчасцю настольнікаў, сурвэтак’, *гутнік* ‘рабочы на шкляным заводзе (гуце)’, *сальнік* ‘гандляр салам і мясам’, *вячорнік* ‘удзельнік вячорак’, *вясельнік* ‘удзельнік вяселля’, *бяседнік* ‘удзельнік застолля (бяседы)’; б) на сам від прафесійных заняткаў: *мулярства* ‘рамяство, занятак муляра’, *кавальства* ‘кавальская справа, занятак каваля’, *стрыхарства* ‘рамяство, занятак страхара, які крые будынак саломай’, *грабарства* ‘занятак ці промысел грабара’, *леснікоўства* ‘работа, занятак лесніка’; в) на асобу жаночага полу па роду заняткаў бацькі: *леснікоўна* ‘дачка лесніка’, *млынароўна* ‘дачка мельніка (млынара)’, *пісароўна* ‘дачка пісара’, *старастоўна* ‘дачка старасты’, *ткачоўна* ‘дачка ткача’; г) на асобу, жыхара пэўнага населенага пункта: *пасялковец* ‘жыхар пасёлка’, *засцянковец* ‘жыхар засценка’, *фальварковец* ‘жыхар ці ўладальнік фальварка’; д) на месцы вытворчасці чаго-небудзь: *паперня* ‘малое прадпрыемства па вытворчасці паперы’, *цагельня* ‘завод па вырабу цэглы’, *рымарня* ‘майстэрня рымара’ і інш. Яны ўтваралі прадуктыўныя словаўтваральныя тыпы, якія актыўна пашыраліся новымі моўнымі адзінкамі. Аднак з развіццём грамадства адбываліся семантычныя і структурна-колькасныя змены ў словаўтваральных тыпах. Адны са слоў, што ўваходзілі ў склад слоўных аб’яднанняў, выходзілі з актыўнага ўжытку, а новыя намінацыі займалі іх месцы. Змены ў грамадска-вытворчых адносінах наклалі адбітак не толькі на асобныя словы,
але і на цэлыя словаўтваральныя тыпы: кампанентны склад многіх з іх поўнасцю архаізаваўся. Да ліку архаічных словаўтваральных тыпаў адносяцца тыя, у склад якіх уваходзяць назвы запрэжак з адпаведнай колькасцю коней ці мер вагі, аб’ёму: *чацвярык*, *пяцярык*, *шасцярык*, *семярык*, *васьмярык*; назвы даходу, меры: *траціна*, *чацвярціна*, *васьміна*, *дзесяціна*; назвы злічэння: *паўтраця*, *паўчварта*, *паўпята*, *паўвасьма*.

Не менш важнымі бачацца назіранні навучэнцаў за валентнасцю словаўтваральных марфем. Так, здольнасць спалучацца з рознымі словаўтваральнымі базамі выяўляюць многія афіксальныя марфемы. Гэта суфіксы -льнік-, -чык-, якія выкарыстоўваюцца пры ўтварэнні шматлікіх асабовых назоўнікаў са словаўтваральным значэннем ‘суб’ект дзеяння’: *апавядальнік*, *збіральнік*, *кідальнік*, *парушальнік*, *стваральнік*, *прадаўжальнік*, *сумяшчальнік*, *утрымальнік*, *шукальнік*; *аб’ездчык*, *даглядчык*, *змазчык*, *наводчык*, *наладчык*, *перавозчык*, *перакладчык*, *разносчык*, *рэзчык*; суфіксы -ар- (-яр), -іст- (-ыст-), што ўтвараюць асабовыя назоўнікі са словаўтваральным значэннем ‘носьбіт прадметнай прыметы’: *бачкар*, *пясняр*, *пчаляр*, *разбяр*, *сталяр*, *шкляр*; *вакаліст*, *гарманіст*, *гітарыст*, *паспартыст*, *фалькларыст*, *цымбаліст*. Да ліку прадуктыўных словаўтва-ральных тыпаў адносяцца таксама: *ячнішча* ‘поле, на якім расце ці з якога прыбраны ячмень’, *ільнішча* ‘поле, на якім раней сеялі лён ці сабралі пасеяны лён’, *канаплішча* ‘поле, на якім прыбраны каноплі; поле, засеянае каноплямі’, *лубянішча* ‘поле лубіну’, *грэчышча* ‘поле, засеянае грэчкай; якое было пад грэчкай’, *млынішча* ‘месца, на якім стаяў млын’, *паплавішча* ‘месца, дзе быў заліўны луг, поплаў’, *азярышча* ‘месца, дзе раней было возера’, *замчышча* ‘месца, дзе стаяў ці стаіць замак’; *алешнік*, *арэшнік*, *бярэзнік*, *ельнік*, *ракітнік*, *хвойнік*, *ажыннік*, *маліннік*, *бруснічнік*, *чарнічнік*, *бурачнік*, *гарбузнік*; *дажджлівы*, *жахлівы*, *засушлівы*, *зайздрослівы*, *пранырлівы*, *санлівы*, *сарамлівы*, *сіратлівы*; *гнуткі*, *даўкі*, *клейкі*, *колкі*, *коўзкі*, *ліпкі*, *ломкі*, *мылкі*, *плаўкі*, *сыпкі*, *чуткі* і інш.

Прадуктыўнасць словаўтваральнага тыпу можа выяўляцца толькі ў пэўным стылі. Напрыклад, прадуктыўнымі толькі ў размоўным стылі выступаюць такія тыпы: *весялун*, *дзікун*, *ласун*, *прыгажун*, *слабун*, *сляпун*, *таўстун*, *хітрун*; *барацьба*, *варажба*, *ганьба*, *дзяльба*, *жаніцьба*, *журба*, *касьба*, *малацьба*, *мальба*, *просьба*, *разьба*, *служба*, *стральба*, *хадзьба*.

Можна спыніць увагу і на непрадуктыўных словаўтваральных тыпах. Імі з’яўляюцца словаўтваральныя тыпы, па мадэлі якіх у сучаснай мове не ўтвараюцца новыя словы: *бліскавіца*, *дыхавіца*, *касавіца*; *каратыш*, *спарыш*, *мякіш*, *галыш*; *мінчук*, *пінчук*, *мазырчук*; *пераліўчаты*, *расплыўчаты*, *узрыўчаты*; *велічэзны*, *высачэзны*, *глыбачэзны*, *даўжэзны*, *таўшчэзны*; *даўжэразны*, *таўшчэразны*; *паглыбіць*, *панізіць*, *папоўніць*.

Аб’ектам асэнсавання навучэнцаў можа стаць рэгулярны словаўтваральны тып – тып вытворных слоў, для ўтварэння якіх выкарыстоўваецца рэгулярны словаўтваральны фармант. Напрыклад, дзеясловы са значэннем працягласці або мнагакратнасці, інтэнсіўнасці дзеяння, што маюць рэгулярны прэфікс папа-: *папабегаць*, *папавазіць*, *папавудзіць*, *папагуляць*, *пападрыжаць*, *папамерзнуць*, *папанасіць*, *папаплаваць*, *папапрасіць*, *папарабіць*, *папаспяваць*, *папацярпець*, *папачакаць*; адназоўнікавыя прыметнікі са значэннем ‘які характарызуецца тым або мае ў вялікай меры тое, што названа ўтваральнай асновай’, у складзе іх вылучаецца суфікс -ат-: *барадаты*, *вусаты*, *гарбаты*, *губаты*, *зубаты*, *крылаты*, *лабаты*, *рагаты*, *кудлаты*, *чубаты*, *паласаты*, *насаты*, *валасаты*.

Для ўтварэння вытворных слоў, што ўваходзяць у нерэгулярны словаўтваральны тып, выкарыстоўваецца нерэгулярны словаўтваральны фармант: *высачэнны*, *здаравенны*; *гняздоў*[*j*]*э*, *зімоў*[*j*]*э*; *манюка*, *злюка*.

Адметна ў беларускім словаўтварэнні праяўляецца сінанімія, антанімія і аманімія. Засяроджванне ўвагі навучэнцаў на сінаніміі дае магчымасць заўважыць, што ў сучаснай беларускай мове вылучаецца вялікая колькасць сінанімічных словаўтваральных тыпаў, якія маюць аднолькавае дэрывацыйнае значэнне, але розныя словаўтваральныя фарманты. Так, сінанімічнымі ўтварэннямі з агульным значэннем ‘асоба, суб’ект дзеяння’ выступаюць дэрывацыйныя тыпы, якіх адрозніваюць словаўтваральныя фарманты -льнік- (*атрымальнік*, *абражальнік*, *зневажальнік*, *аглядальнік*, *шукальнік*, *збіральнік*, *парушальнік*, *прадаўжальнік*) і -ец- (*касец*, *ганец*, *жнец*, *гулец*, *грабец*, *шавец*, *стралец*).

Словаўтваральныя тыпы, якія маюць аднолькавыя фарманты, але рознае словаўтваральнае значэнне, адносяцца да аманімічных. Важна падкрэсліць, што аманімічныя словаўтваральныя тыпы – пашыраная з’ява ў сістэме беларускага словаўтварэння. Такімі з’яўляюцца дэрывацыйныя аб’яднанні са значэннем жаночасці, зборнасці і адзінкавасці: *дзядзіна*, *кузіна*, *сіньярына*, *Антаніна*; *гасціна*, *сябрына*, *дружына*; *ліпіна* ‘адно дрэва ліпы’, *жамчужына* ‘асобнае зерне жэмчугу’, *масціна* ‘дошка ці бервяно ў мосце’, *кляніна* ‘асобнае дрэва клёна’, *жыціна* ‘адзін колас жыта’, *лясіна* ‘адно дрэва’, *карына* ‘кавалак, абломак драўнянай кары’, *жардзіна* ‘доўгі тонкі ствол ссечанага дрэва, ацярэблены ад галінак’, *канапліна* ‘адна расліна канапель’. Аманімічнымі можна лічыць таксама словаўтваральныя тыпы з аднолькавым фармантам -нік- і рознымі словаўтваральнымі значэннямі носьбіта прадметнай прыметы і зборнасці: *абутнік*, *дворнік*, *дружыннік*, *лыжнік*, *разраднік*; *вяргіннік* ‘кусты вяргіняў’, *клённік* ‘зараснік клёна’, *гарбузнік* ‘бацвінне гарбузоў’, *кіяшнік* ‘кукурузныя кіяхі’, *лапушнік* ‘зараснік лопуху’, *маркоўнік* ‘бацвінне морквы’.

Антанімічныя адносіны выяўляюцца паміж словаўтваральнымі тыпамі, фарманты якіх маюць супрацьлеглае значэнне. Так, самабытнымі антанімічнымі можна лічыць наступныя словаўтваральныя тыпы: *надлужжа* ‘прастора над лугам’, *надрэчча* ‘мясцовасць, прылеглая да берега рэчкі’; *падстолле* ‘прастора пад столлю’, *падстрэшша* ‘месца пад ніжнім краем даху (страхі) якой-н. пабудовы’, *падваконне* ‘месца знадворку хаты пад вокнамі’ і інш. У складзе прыведзеных словаўтваральных тыпаў назіраецца безэквівалентная вытворная лексіка, у адносінах да якой няма ў рускай мове аднаслоўных адпаведнікаў.

Яркімі складнікамі мутацыйных словаўтваральных тыпаў выступаюць наступныя адзінкі, значэнні якіх разыходзяцца са значэннямі ўтваральных слоў: *ганчарня* (*ганчар* ‘майстар па вырабе глінянага посуду’), *слясарня* (*слесар* ‘рабочы, спецыяліст па апрацоўцы, зборцы і рамонце металічных вырабаў’), *такарня* (*токар* ‘рабочы, спецыяліст па механічнай апрацоўцы цвёрдых матэрыялаў, па такарнай справе’), *пякарня* (*пекар* ‘спецыяліст, які займаецца выпечкай хлеба’), *бандарня* (*бондар* ‘майстар па вырабе драўлянага посуду’), *гарбарня* (*гарбар* ‘майстар па вырабе скур’), *дзягцярня* (*дзягцяр* ‘той, хто гоніць ці прадае дзёгаць’), *друкарня* (*друкар* ‘работнік друкарскай справы, паліграфічнай прамысловасці’), *сталярня* (*сталяр* ‘спецыяліст па апрацоўцы дрэва і вырабаў з яго’), *сыраварня* (*сыравар* ‘спецыяліст па вырабе сыроў’), *бляхарня* (*бляхар* ‘майстар, які вырабляе рэчы з бляхі, хто крые бляхай дах’), *кафлярня* (*кафляр* ‘майстар па вырабе кафлі’), *цаглярня* (*цагляр* ‘рабочы, які працуе на цагельні; майстар па вырабе цэглы’), *малярня* (*маляр* ‘той, хто працуе ў жывапіснай майстэрні; рабочы, які фарбуе будынкі, памяшканні, парканы і інш.’), *стальмарня*, *стэльмашня* (*стальмар*, *стальмах*, *стэльмах* ‘майстар, які робіць калёсы’), *разьбярня* (*разьбяр* ‘майстар па мастацкай разьбе’), *цяслярня* (*цясляр* ‘рабочы, які займаецца грубай апрацоўкай драўніны, узвядзеннем драўляных будынкаў’), *млынарня* (*млынар* ‘уладальнік млына або работнік на млыне’), *рымарня* (*рымар* ‘майстар, які шые раменную вупраж (хамуты, сёдлы, вуздэчкі)’), *шклярня* (*шкляр* ‘работнік шкляной прамысловасці; рабочы, які ўстаўляе аконнае шкло ў рамы’), *саляварня*, *салярня* (*салявар* ‘рабочы прадпрыемства, дзе выварваюць соль’), *піваварня* (*півавар* ‘спецыяліст па  піваварэнні’), *чабатарня* (*чабатар* ‘майстар па шыцці і рамонце абутку’), *швальня* ‘кравецкая майстэрня’ (*шваль* ‘кравец’).

Адметнымі мадыфікацыйнымі словаўтваральнымі тыпамі з’яўляюцца такія тыпы, вытворныя словы якіх выяўляюць якое-небудзь змяненне (мадыфікацыю) значэння ўтваральнага слова. Да ліку іх адносяцца тыпы назоўнікаў і прыметнікаў, якія выражаюць значэнні суб’ектыўнай ацэнкі: *бабуленька*, *татуленька*, *матуленька*, *сватуленька*, *дзядуленька*; *бацюхна*, *матухна*, *цётухна*, *дзетухна*; *зелянюсенечкі*, *малюсенечкі*, *танюсенечкі*, *ціхусенечкі*.

Як бачым, засяроджванне ўвагі навучэнцаў на вытворных словах як носьбітах нацыянальна адметнай інфармацыі, што разглядаюцца ў межах словаўтваральных тыпаў, стварае перадумовы для фарміравання лінгва-культуралагічнай кампетэнцыі, у аснове якой ляжыць усведамленне мовы як самабытнай з’явы, феномена духоўнай культуры беларусаў. Асэнсаванне вытворных слоў як адзінак словаўтваральных тыпаў дапамагае таксама вызначыць адметнасці словаўтварэння ў беларускай мове на фоне яе магчымага параўнання з рускай мовай праз вылучэнне безэквівалентных слоў, а таксама актуалізацыю ўласнабеларускіх прадуктыўных словаўтва-ральных сродкаў і мадэляў.

[**К содержанию**](#Содержание)

**Н. Е. Никитина**

**(г. Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина)**

**ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ЗАДАЧА КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «СТАРОСЛАВЯНСКИЙ ЯЗЫК»**

Усвоение учебной дисциплины «Старославянский язык» в высшей школе способствует обогащению когнитивного опыта студентов в области древнейшей истории славянских языков, а также содействует формированию исследовательского опыта. Одна из задач изучения названной дисциплины предполагает овладение принципами и методами сравнительно-исторического и этимологического анализа языковых фактов.

В связи с этим возникает необходимость использования различных видов обучения, в частности проблемного, содействующего развитию познавательной самостоятельности и творческого мышления обучающихся. По мнению современных ученых, лингвистические задачи являются одним из важнейших факторов развития творческой и познавательной активности учащихся, а их применение в процессе обучения «позволяет углубить знания, расширить границы их использования, даёт возможность овладеть наиболее рациональными способами умственной деятельности, вызывает интеллектуальную активность учащихся» [1, с. 81].

Рассмотрим методический потенциал отдельных лингвистических задач, представленных в пособии О. П. Щепкиной и И. Ю. Бриковой «Русский язык. Дидактические и языковые игры» [2].

**Задача 1.** «Найди пару» (тема«Фонетические приметы старославянизмов»).

Одно из фонетических отличий старославянизмов от древнерусских слов – шипящий щ в корне (в древнерусских словах ему щ соответствует шипящий ч). Установите исконно русские соответствия приведенным старославянизмам:

Дщерь – ... (дочь). Освещение – ... (свечение). Полнощный – … (полу-ночный). Горящий – ... (горячий). Мощь – ... (мочь). Могущий – ... (могучий).

**Задача 2.** «От слов к действиям» (тема «Фонетические чередования»).

Определите, с какими действиями связаны данные существительные, обоснуйте свои предположения: *ворота*, *поток*, *узор*, *дорога*, *стадо*, *облако*, *сад*, *волк*, *хищник*, *пламя*. Отметьте, в каких корнях произошли чередования звуков.

**Комментарий для преподавателя.** *Ворота* – *вертеть* (ср.: ворот – раньше так называлась шея).

*Поток* – *течь* (ток, течь – однокоренные слова с чередованием).

*Узор* – *взирать* (образовано от зреть, ср.: взор),

*Дорога* – *дергать* (дорога пролегала там, где выдергивали деревья, расчищая путь).

*Стадо* – *стать* (замена согласного звука в корне).

*Облако* – *обволакивать* (появилось неполногласие в корне).

*Сад* – *садить*, *сидеть* (замена гласного в корне).

*Волк* – *волочить* (ср.: *тащить волоком*).

*Хищник* – *похищать* (от глагола хитити).

*Пламя* – *палить* (ср.: полымя – неполногласие и замена гласного в корне).

**Задача 3.** «Таинственные превращения» (тема «Падение редуцированных гласных»).

Верно ли объяснить происхождение названия деревни Кстово от слова крест? Какие фонетические процессы способствовали подобным «превращениям»?

**Комментарий для преподавателя.** Название Кстово образовалось от слова *крест*, в котором исконно писался редуцированный **ь** (Крьстово). После падения слабого звука [ь] (в позиции перед слогом с гласным полного образования) выпал плавный согласный [р] – явление диерезы (произносить *Крстово* было бы весьма неудобно).

**Задача 4.** «Что общего?» (тема «Склонение имен существительных»).

Даны две группы существительных: 1) *время*, *имя*, *пламя*, *стремя*; 2) *день*, *корень*, *ремень*, *камень*. На первый взгляд у этих слов нет ничего общего. Однако, если изменить каждое из них, станет понятно, что они дальние родственники и в прошлом принадлежали к одному типу склонения. Как это доказать и к каким типам склонения относятся эти существительные в современном русском языке?

**Комментарий для преподавателя.** Доказать «родство» можно с помощью словоизменения. Так, при склонении существительных первой группы (разносклоняемые) изменяется их основа – в производной основе появляется суффикс-наращение (*времени*, *имени*, *пламени*, *стремени*); у существительных первой группы (1-й тип склонения) на современном этапе основа сохранила в себе приращенный суффикс, а исходная основа выделялась без -ен- (камы, ремы).

**Задача 5.** «Во время оно» (темa «Местоимение»).

Прочитайте словосочетания: время оно, она неделя, оны *господа*. Переведите фразу и выделите в ней «лишнее» словосочетание:

Во время оно, в ону неделю, в оный день оны господа рано встали, да и оны поехали и скоро оказались по ону сторону реки, где была она деревня.

**Комментарий для преподавателя.** Здесь нужно задуматься о значении местоимений оно, она, оны, которые склоняются не как личные местоимения он, она, оно, они. Для чего местоимения оны, оно, она употреблены вместе с существительными (оны господа, время оно, она деревня)? Можно заметить, что здесь названные местоимения употребляются не вместо имени существительного, а вместе с ними, указывая не на постороннее лицо или предмет, а на упомянутые выше, поэтому легко заменяются на тот, то, те (ту сторону, те господа ит. д.). Следовательно, местоимения оно, ону, оны в этом примере являются не личными, а указательными, как это и было раньше. Исконные указательные местоимения, о которых идёт речь, имеют основное отличие от современных личных местоимений 3-го л. – ударение на первом слоге. «Лишним» будет словосочетание *во время оно*, так как оно является фразеологизмом.

**Задача 6.** «Найди лишнее» (тема «Система прошедших времен глагола»).

Среди данных произведений малых форм русского фольклора найдите одно лишнее и прокомментируйте его отличие от остальных. Что объединяет приведенные примеры?

* *Чем хвалился, на том и провалился.*
* *Надулся как мышь на крупу.*
* *Вырасти вырос, а ума не* вынес.
* *Одним махом семерых побивахом.*
* *Учился читать да писать, а выучился петь да плясать.*

**Комментарий для преподавателя.** Все примеры объединяет то, что в них использованы глаголы прошедшего времени, но в одной поговорке эта форма устаревшая: *одним махом семерых побивахом* (*побивахом* – аорист, соответствующий современной форме *побил*).

Таким образом, лингвистические задачи – это важный компонент обучения старославянскому языку. Подобные задания способствуют повышению познавательной активности студентов, расширению и углублению получаемых ими знаний.

Список использованной литературы

1. Корабельникова, В.Г. Лингвистическая задача как прием активизации познавательной деятельности обучающихся / В.Г. Корабельникова // Вестник магистратуры. – 2022. – № 4-2 (127). – С. 81–83.
2. Русский язык. Дидактические и языковые игры / О.П. Щепкина, И.Ю. Брикова. – Москва : ООО «МЦО», 2022. – 155 с.

[**К содержанию**](#Содержание)

**О. Б. Переход**

**(г. Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина)**

**ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ**

Исследовательская деятельность учащихся становится неотъемлемой составляющей школьного образования. С каждым годом набирают всё большее число участников конкурсы исследовательских работ и конференции школьников. Это обусловлено изменениями в современном обществе, которые требуют корректировки целевых установок в образовании и пересмотра используемых методов. На первое место сегодня ставят развитие мышления учеников, а объём знаний – на второе. Поэтому проблема исследовательской деятельности учащихся становится всё более актуальной как в теории, так и в практике современного школьного образования [1].

Главная цель исследовательской деятельности учащихся – ввести учащихся в мир науки, познакомить с основами научного подхода к языковым явлениям, приобщить к науке как особой форме культуры. Причём это приобщение не является самоцелью, а рассматривается в качестве эффективного средства педагогического воздействия. В исследовательском опыте школьника формируются ценностные ориентации и особая потребность познавать окружающий мир научными способами, необходимая, в частности, и для будущей профессиональной деятельности. Вырастет ли из юного исследователя научный работник или просто любознательный и открытый к новому человек, не представляется важным, поскольку главный результат данной работы – формирование и воспитание личности, владеющей исследовательской технологией на уровне компетентности.

Таким образом, исследовательская деятельность учащихся играет двоякую роль: с одной стороны, это формирование научного мировоззрения и приобщение учащихся к традициям отечественной научной школы, а с другой – развитие личности, поскольку осуществление исследовательской деятельности способствует реализации школьниками личностного потенциала.

Перечислим конкретные умения, которые формируются у учащихся в процессе работы над исследованием:

- мыследеятельностные: это совокупность таких специальных качеств, как умение видеть проблему, целеполагание и формулирование задач, обоснованный выбор методов, планирование собственной деятельности, умение организовать исследовательский процесс, рефлексировать результаты научного поиска, т. е. формирование основ рефлексивной культуры;

- коммуникативные: умение четко и ясно формулировать свои мысли, доказывать выбор собственной позиции, умение слушать других, участвовать в дискуссии, владение навыком публичного выступления;

- презентационные: построение устного доклада (сообщения на конференции), выбор форм наглядной презентации результатов исследования, изготовление наглядных пособий;

- поисковые: умение выбирать нужный информационный источник, находить информацию по каталогам, в гипертексте, в Интернете, формулирование ключевых слов;

- информационные: структурирование информации, выделение главного, передача информации в различных формах: тезисы, конспект, реферат, аннотация [1].

В сфере «большой» науки главной целью научного исследования является производство новых знаний, получение объективно нового результата. Главная цель учебно-исследовательской работы учащихся – образовательная: освоение самого процесса исследования, научного способа познания действительности, т. е. приобретение субъективно новых знаний (знаний, являющихся новыми для конкретного учащегося) и развитие личности в процессе исследования. Исследование для обучающегося – это возможность максимально раскрыть свой творческий потенциал, проявить себя, попробовать свои силы, приложить свои знания, а затем публично продемонстрировать достигнутый результат.

Таким образом, руководитель ученической исследовательской работы должен отдавать себе отчёт в том, что критерий новизны применительно к исследованиям школьников относителен. Научной ценностью обладают далеко не все школьные работы.

Исследования учащихся по русскому языку, представляемые на областную научно-практическую конференцию, традиционно делятся на две группы:

1) исследования, создаваемые на языковом ма­териале, извлеченном из устной речи, словарей, печатных и электронных средств массовой информации. Приведем несколько примеров формулировок таких тем: «Лексико-грамматические особенности неофразеологизмов и закономер-ности их функционирования в языковой системе современного пользователя», «Особенности журнальных заголовков для привлечения внимания школьников», «”Ковидиоты на картикулах…” Новый русский язык в эпоху коронавируса»;

2) исследования, основанные на литературном материале и представляющие собой анализ функционирования языковых единиц в тексте, стилистических особенностей языка конкретного писателя или писателей (на материале одного или нескольких произведений). Например: «Роль эвфемизмов в поэме Н.В. Гогаля ”Мёртвые души”» [2].

Многолетнее участие в качестве члена жюри в работе научно-практической конференции «С наукой в будущее» позволяет говорить, что школьники отдают предпочтение работам первой группы. Такая «недооценка» учащимися перспективности исследований на литературном материале не совсем оправдана, поскольку именно язык художественного произведения способен предоставить юным исследователям достаточный фактический материал для изучения, дать возможность применить статистические методы работы с языковыми явлениями. «Пренебрежение» работами второй группы можно также объяснять не совсем правильным пониманием учащимися сути одного из критериев, который предъявляется к их научным исследованиям. Речь идет о новизне и актуальности работ. Ученики понимают это буквально, т. е. тема должна быть абсолютно новой, до этого никем не исследованной, а языковой материал – современным. Именно этим обстоятельством можно объяснить устойчивый интерес учащихся к изучению языка рекламы, молодежного жаргона и особенностей использования русского языка при онлайн-общении. Однако такая трактовка критерия «новизна и актуальность работы» не совсем верна. Известно, что даже старые, традиционные темы, которые посвящены, например, анализу языка Н.В. Гоголя или А.П. Чехова, рассмотренные под необычным углом зрения или с учетом новых достижений лингвистической науки, также могут приобрести необходимую новизну. Кроме того, обращение к изучению языка того или иного писателя или поэта будет актуальным всегда, поскольку значительная часть исследований в области филологии на протяжении не одного десятка лет посвящена именно этой проблеме. Может меняться только конкретный объект исследования, так как с течением времени появляются новые авторы [2].

В 2022–2023 гг. вектор исследований школьников постепенно меняется в сторону литературного материала как основы лингвистического анализа, изучения функционирования языковых единиц разных уровней в художественном тексте, идиостиля писателей: 2021 г. – 6 из 20 работ; 2022 г. – 5 из 15 работ, 2023 г. – 7 из 21 работы. Например, «*Роль эвфемизмов в поэме Н.В.Гоголя “Мёртвые души”»,* *«Синонимы в рассказах М.М. Пришвина»*, *«Использование безличных предложений в произведениях К. Симонова»*, *«Функционально-семантическое поле эмотивности в повести Д. Доцук “Голос”», «Лексико-семантическое поле “Цвет” в языке поэзии В.Поликаниной», «Античные и библейские прецедентные имена в творчестве И.А.Бродского (на материале сборников «Остановка в пустыне», «Конец прекрасной эпохи»)»* и др.

В поле зрения юных исследователей и их научных руководителей оказывается уровневая система языка, прежде всего активные процессы, наблюдаемые в лексике: пополнение лексическогго состава русского языка путем словообразования и заимствования. Лексические процессы в современном русском языке представлены в работах: «*Аббревиация как актуальный способ словообразования», «Лексико-грамматические особенности неофразеологизмов и закономерности их функционирования в языковой системе современного пользователя», «От крема до шиммера… (Заимствования в русском языке в наименованиях косметических товаров)», «Активные процессы словопроизводства современных школьников»* и др.

Устойчивый интерес проявляют школьники к ономастическим исследованиям, в частности изучению наименований городских объектов:

*«Лингвистические особенности эргонимов г. Барановичи», «Эргонимы в лингвистическом ландшафте г. Дрогичина и Дрогичинского района (на примере объектов торговли, общественного питания и бытового обслуживания)», «Эргонимы г. Пинска, или как выбрать удачное рекламное имя», «Вербализация культурных кодов в урбанонимии г. Кобрина», «Ономастическая лексика в «Каталоге предприятий Кобринского района».*

Изучению фамилий, имен и прозвищ посвящена работа: «*Происхождение и значение белорусских фамилий (на примере фамилий учителей и учащихся ГУО «Чернянская средняя школа*»). Еще одна работа лежит на пересечении двух тем (изучение имен и язык интернета), поскольку была посвящена анализу сетевых имен пользователей социальных сетях «*Никнеймы в виртуальной жизни школьников*».

В последнее время все чаще появляются исследовательские работы, посвященные сравнительному анализу функционирования определенных языковых единиц того или иного уровня языковой системы в двух языках. Чаще всего происходит синхронное сопоставление русского и белорусского языков, иногда в качестве второго языка для сопоставления выбирается какой-либо иностранный, например, «*Семантическая структура соматизмов русского и белорусского языков»,* «*Языковые средства выразительности и стихотворная форма как способы достижения эквивалентности переводов Валентины Поликаниной (на материале сборника переводов «Признание в любви» с белорусского языка на русский», «Лексико-семантическая группа имён прилагательных русского и белорусского языков со значением характеристики внешности человека».*

В научных работах школьников получили отражение проблемы таких перспективных направлений, как коммуникативная лингвистика и прагмалингвистика. Коммуникативная лингвистика рассматривает в качестве единицы коммуникации речевые акты (утверждение, просьба, вопрос и т. д.). Прагмалингвистика изучает способность носителей языка выражать с помощью отдельных слов или синтаксических конструкций свои намерения и понимать намерения собеседника (т. е. понимать, зачем и почему собеседник произнес то или иное высказывание) исходя из контекста, ситуации, в которой было произнесено высказывание: «*Формы обращений в разных языковых группах как проявление культурно-исторического наследия»,* «*Владение деловой письменной речью – шаг к успеху»,* «*Особенности функционирования речеэтикетных жанров на страницах районной газеты “Івацэвіцкі веснік”»,* «*Поздравительная речь: интеллекту-альный и культурно-духовный потенциал»,* «*Языковые особенности лингвистических интернет-мемов как материал для формирования коммуникативной компетенции учащихся», «Речевой портрет Чебурашки в одноимённом фильме Дмитрия Дьяченко “Чебурашка”».*

Устойчивый интерес у учащихся вызывают темы, связанные с анализом языка рекламы и субъязыков, в частности, речи молодежи. Так, изучению этих аспектов были посвящены работы: «*Билингвизм молодёжного сленга»*, «*Современный процесс образования и употребления феминитивов, обозначающих профессиональные и социальные роли»,* «*Исследование лингвистического потенциала рекламных слоганов на примере наружной рекламы города Бреста»*, «*Особенности молодёжного сленга в русском языке»,* «*Лингвистические особенности информации, размещенной на билбордах г. Кобрина».*

Некоторые темы требуют такого уровня знаний, который трудно ожидать даже от самых талантливых школьников. Например, этимология очень интересна, но едва ли участники этого конкурса могут представить о ней оригинальные и серьезные работы. Стоит избегать и чересчур общих тем *(«Славянские языки: сходства и различия», «Язык Пушкина как отражение исторических изменений в лингвистике»*). Участникам конкурса следует трезво оценить свои силы и, может быть, посоветоваться с опытными людьми.

К сожалению, в конкурсах работ школьников нередко встречается плагиат, поэтому все предложенные работы проходят особую проверку. Во-первых, нужно помнить, что каждая фраза, которая берется из какого-либо чужого текста, должна снабжаться кавычками и ссылкой (например, в виде сноски) на то, откуда взят текст. Жюри должно быть абсолютно ясно, где кончается текст автора работы и начинается цитата. Во-вторых, даже если все кавычки и ссылки стоят правильно, работа не должна состоять из одних цитат. Хорошая подборка чужих высказываний – это еще не исследование. Такие работы не имеют шанса на высокую оценку [3].

Представленная на конкурс работа может быть вполне оригинальной, но выполненной кем-то другим (например, учителем или родственником) или при лишь небольшом участии конкурсантом. Одна из целей второго тура конкурса – установить, насколько хорошо школьник ориентируется в материале и проблематике своей работы, и это будет доказательством самостоятельности работы. Разумеется, требование самостоятельности не означает запрета на научное руководство. Организаторы конкурса настоятельно рекомендуют участникам советоваться со специалистами, но текст работы школьник должен написать самостоятельно [3].

В исследовательской работе следует ориентироваться на нейтральный стиль, а термины использовать там, где они необходимы. Нужно стремиться сделать текст понятным, удобочитаемым,
а не наоборот. Следует избегать и других крайностей: просторечия, эмоциональной публицистической стилистики.

Список использованной литературы

1. Плаксина, Н.Ю. Организация исследовательской работы школьников (на примере русского языка) : методические рекомендации [Электронный ресурс] / Н.Ю. Плаксина. – Кемерово : Изд-во КРИПКиПРО, 2012. – 35 с. – Режим доступа : https://cptd.onedu.ru/upload/iblock/67c/5.PDF. – Дата доступа : 14.09.2024.
2. Саникович, И.М. Анализ научно-исследовательских работ учащихся по русскому языку и литературе, представленных на ХХХIII городскую научно-практическую конференцию [Электронный ресурс] / И.М. Саникович. – Режим доступа : https://multiurok.ru/files/i-m-sanikovich-nauchno-issled-raboty-shkolnikov-po.html. – Дата доступа : 14.09.2024.
3. Методические рекомендации по написанию исследовательской работы [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://gim14-glz.gosuslugi.ru/netcat\_ files/userfiles/Vysshiy\_pilotazh/MetR\_IR\_Lingvistika\_2022\_Itog.pdf. – Дата доступа : 14.09.2024.

[**К содержанию**](#Содержание)

**А. А. Посохин**

**(г. Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина)**

**ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ ИЗУЧЕНИЯ**

**ГРАММАТИЧЕСКИХ КАТЕГОРИЙ**

Языковая система представляет собой сложно организованный материально-идеальный объект, с помощью которого один индивидуум способен возбудить в сознании другого индивидуума мысль высокой степени подобия мысли, рожденной сознанием первого индивидуума. Если исходная мысль является некоторым отражением нового состояния действительности, то мысль, возникшая в сознании человека, воспринимающего знак, понимается им как информация, то есть как новое знание о состоянии действительности, которое не является результатом непосредственного восприятия этой действительности. Таким образом материальный объект, используемый в качестве знака, призван служить внешним показателем какого-то состояния идеальной системы одного человека для человека, получающего впечатления от этого объекта как его образа, а результатом такого восприятия становится некое новое состояние идеальной системы, возникающее как следствие заранее сформированной на основе смежности ассоциации образа знака с некоторой областью образов, возникших в сознании в процессе контакта с окружающей действительностью. Процесс обмена информацией мы называем коммуникацией, исходя из того, что постоянный информационный обмен создает высокую степень подобия состояний идеальных систем индивидуумов, которая и обеспечивает как возникновение социума, так и его цельность, т.е. служит средством связи между индивидуумами. Следовательно, среди всех функций, обнаруживаемых у языковой системы системообразующей функцией является коммуникативная как функция, реализацию которой обеспечивают все уровни данной системы, поэтому функциональный аспект изучения грамматических категорий состоит в описании того, какое место в реализации коммуникативной функции занимает грамматическая категория.

Грамматической категорией принято считать систему ограниченных данной категорией противопоставленных грамматических значений, то есть значений неспособных быть выраженными в пределах данной грамматической формы одновременно. Грамматическая категория как часть языковой системы через систему своих значений очевидно вносит вклад в реализацию коммуникативной функции. Но если место лексического значения в функционировании языка достаточно конкретно, так как это содержание поддается описанию, например, с помощь определения обозначаемого понятия, то формулирование грамматического значения представляет известную сложность в силу высокой степени абстрагированности. Конечно, описать содержательную сторону категории числа у имен существительных нетрудно в сравнении с категорией вида у глагола, но даже в случае с категорией числа непросто толковать числовое значение формы в тех употреблениях, где количественное противопоставление не выражается, как в существительных *pluralia* и *singularia tantum*. Замечание, что в этих случаях содержание формы выхолощено справедливо, но это не избавляет нас от необходимости объяснить, почему в одном случае выхолащивается форма единственного, а в другом множественного числа. Обычно анализ таких форм начинается и заканчивается утверждением, что категория числа в данном случае формальна. Но в грамматике необъяснимые случайности возможны,
но не часты. Конечно, родовая отнесенность слова *отель* случайна, поскольку внешний вид заимствованного слова совпал с наиболее частотной формой мужского рода, а вот родовая отнесенность слова *гостиница* неслучайна: она подготовлена основой – суффиксом -ИЦ-, так же, как в слове *гостинец* род предопределен суффиксом -ЕЦ-. Но даже в случайностях можно усмотреть закономерности. Например, заимствованное слово *тюль* на основе аналогии может быть отнесено как к словам мужского рода 1 склонения, так и к словам 3 склонения. Академическая практика относит это слово к мужскому роду на том основании, что 1склонение самое многочисленное, а следовательно, более продуктивное. Все верно, но только до тех пор, пока исследователь убежден, что категория рода в именах существительных формальна и только в случаях выражения с помощью категории рода половой принадлежности, обнаруживает лексико-грамматический характер. Мы далеки от мысли о том, что слово *пол* мужского рода, потому что он мужествен, а *стена* женского, потому что женственна. Но можно заметить, что названия деревьев, у которых ветви от ствола направлены вверх, преимущественно отнесены к мужскому роду, а если направлены вниз, то к женскому, и нет среди этих названий отнесенности к среднему роду. В субстантиватах с максимально абстрагированным значением преобладает средний род: *настоящее, будущее, вечное, доброе*. Если принимать во внимание эти и подобные обстоятельства, то отнесение слова *тюль* к мужскому роду уже не кажется системным: все, что функционально родственно *тюлю* отнесено к роду женскому – *занавеска, штора, задергушка*. Примечателен и тот факт, что только увеличение размера в представлении предмета может дать мужской род: *занавеска* – *занавес, ручка – поручень*.

Но мужской род интересен и тем обстоятельством, что для слов мужского рода фактически запрещена форма винительного падежа, как для существительных одушевленных, так и для неодушевленных. Этот же запрет наложен и на формы множественного числа. Попадая в позицию прямого дополнения, существительное мужского рода и существительное в форме множественного числа либо повторяют форму именительного падежа, либо форму родительного в зависимости от одушевленности – неодушевленности. Оставаясь в рамках описательного аспекта грамматической категории объяснение этого и подобных явлений, мы, видимо, не получим. Если же мы попытаемся осознать место грамматической категории в реализации основной функции языковой системы, то становится очевидным, что невозможно рассматривать роль отдельной грамматической категории в отрыве от грамматических категорий, свойственных той же части речи, в отрыве от грамматических категорий других частей речи, морфологические категории в отрыве от категорий синтаксических.

В качестве примера такого подхода можно проследить связь грамматических категорий имени. Известно, что все имена объединены в грамматическом плане категориями числа, рода и падежа. Но характер этих категорий у разных имен проявляется по-разному: первичны эти категории у существительного и местоимений-существительных, так как именно в них можно проследить связь грамматического значения с выражением содержания, находящегося за пределами языковой системы. Тезис о представленности категориального значения предметности имени существительного в категориях рода, числа и падежа общеизвестен,
но и само понятие предметности, и его представленность в грамматических категориях не всегда для студентов очевидна. Знакомство с объяснением предметности через идею предмета в широком смысле слова, предмета в абстрактном представлении, сопровождаемое примерами разных существительных ничего не меняет принципиально: любой носитель языка отличает имя существительное от других частей речи на основе психолингвистических представлений, но эти представления не позволяют осмыслить частеречное значение научно. Весьма полезным здесь оказывается несколько архаично звучащее определение существительного и предметности А.А. Потебней: «Суще-ствительное, т. е. слово, способное быть определяемым (посредством прилагательного) подлежащим и дополнением, есть грамматическое название *вещи* – субстанции, субъекта и объекта» [1, с. 6]. Под вещью А.А. Потебня понимает «связку явлений (качеств, сил), которую мы рассматриваем отдельно от других связок. Единство такой связки состоит в том, что мы принуждены (временно, на сей раз, или постоянно) относить составляющие ее явления к одному средоточию, *субстанции*, чему-то представляемому носителем и источником (причиной) этих явлений. Таким образом, в мысли о субстанции дана мысль о причинности. Это нечто познаваемое только в своих замещениях, т.е. явлениях; само же по себе стоит за пределами познания» [1, с. 6]. Ключевое в этом определении – понимание предметности (вещи) как связки свойств предмета, отдельной от других подобных связок. Следовательно, все, что мы мыслим в границах и обладает какими-то свойствами, которые в данных границах образуют целое, мы воспринимаем как предмет. Если значение предметности мы понимаем таким образом, остается установить, как и какие категории участвуют в выражении идеи предметности. Если предмет – это пучок свойств, то в этих свойствах можно различать свойства постоянные, и свойства непостоянные, причем между ними обычно есть связь: например, способность к горению как постоянное свойство определяет временное свойство собственно состояние горения. Совершенно очевидно, что категория рода грамматически фиксирует некоторые постоянные свойства предмета: эти свойства могут быть установленными, и тогда существительное относится либо к женскому, либо к мужскому роду, или неустановленными, в этом случае существительное обнаруживает средний род. Тем самым категория рода реализует и категорию определенности/неопределенности.

Стандартное русское предложение событийно, то есть любая информация представляется в нем как событие, в котором предметный мир выглядит как участник данного события. В этом событие есть предмет, инициирующий действие, с помощью которого он втягивает в событие остальные предметы, определяя их ролевую функцию по отношению к исходному действию: это может быть роль объекта действия, роль соучастника действия и т. п. При этом возможность играть разные роли в описываемом событии понимается как непостоянное свойство предмета. В русской грамматике такого рода типизированные непостоянные свойства реализуются через категорию падежа, причем вид падежной формы будет определяться родовой принадлежностью существительного. Таким образом, категории рода и падежа грамматически реализуют ту часть представления о предметности, которая постулирует наличие у предмета постоянных и непостоянных свойств.

Если данный пучок свойств существует в одних границах, мы воспринимаем это как единичное проявление предмета; если тот же пучок повторяется в разных границах, мы понимает это как проявление множественности. Из этого можно сделать вывод, что грамматическая категория числа отражает идею ограниченности предметности и тем самым принимает участие в выражении идеи предметности средствами грамматики. Такая трактовка грамматических категорий имени существительного закладывает основу понимания природы этих категорий и их функции, дает возможность сформулировать некоторые исходные грамматические значения форм, понять внутреннюю связь системы грамматических значений многозначных грамматических форм, установить механизм прямого и переносного употребления грамматических форм.

Именно такой системный подход в осознании функциональных свойств грамматических категорий, позволяет сформировать у студентов филологических специальностей целостное представление о свойствах языковой системы, о роли языковых единиц в реализации комму-никативной функции, будит в будущих филологах стремление не только описывать языковые явления, но и объяснять их.

Список использованной литературы

1. Потебня, А.А. Из записок по русской грамматике / А.А. Потебня. – М., 1968. – Т. 3. – 549 с.

[**К содержанию**](#Содержание)

**Я. Г. Самуйлик**

**(г. Брест, БрГТУ)**

**СПЕЦЫФІКА ФУНКЦЫЯНАВАННЯ МОЛАДЗЕВАГА ЖАРГОНУ Ў БЕЛАРУСКАЙ МОВЕ**

Пры вывучэнні студэнтамі дысцыпліны “Беларуская мова (прафесійная лексіка)” важнае месца ў сістэме практычных заняткаў займае праца па характарыстыцы лексічнага складу сучаснай беларускай літаратурнай мовы з улікам розных крытэрыяў яго класіфікацыі, у прыватнасці, паводле сферы ўжывання.

Лексіка сучаснай беларускай мовы паводле сферы ўжывання падзяляецца на дзве вялікія групы. Адну групу складаюць агульнаўжывальныя словы – гэта лексіка, якая шырока выкарыстоўваецца ў штодзённых вусных і пісьмовых зносінах на тэрыторыі ўсёй краіны; яе ўжыванне не залежыць ад месца жыхарства, прафесіі, узросту, роду заняткаў, адукацыйнага і культурнага ўзроўню, сацыяльнага становішча людзей, не абмежавана моўнай сітуацыяй (стылем, жанрам, формай мовы). Словы гэтай групы, як найбольш старажытныя паводле паходжання, узніклі ў агульнаславянскі або ў агульнаўсходнеславянскі перыяд. Агульнаўжывальная лексіка з’яўляецца найважнейшай часткай слоўнікавага складу беларускай мовы. Яна – той лексічны стрыжань (цэнтр), без якога не можа існаваць мова, немагчымы зносіны паміж людзьмі. Агульнаўжывальная лексіка – аснова літаратурнай мовы, найважнейшы сродак для фармулявання і выказвання думак, тая скарбніца, на аснове якой у першую чаргу адбываецца далейшае ўдасканаленне, узбагачэнне і развіццё беларускай (таксама як і іншай нацыянальнай) лексікі. Яна шырока пранікае ва ўсе стылі мовы, утварае базу для ўсіх колькасных і якасных пераразмеркаванняў у моўнай сістэме. Другую групу складаюць словы абмежаванага выкарыстання – гэта лексіка, якая характэрна для мовы пэўнай тэрытарыяльнай або сацыяльна абмежаванай групы людзей, прадстаўнікоў пэўнай прафесіі, спецыяльнасці. У залежнасці ад сферы бытавання такая лексіка падзяляецца на дыялектную, сацыяльна абмежаваную і спецыяльную [21].

Сацыяльна абмежаваная лексіка – словы і выразы, характэрныя для прадстаўнікоў пэўных сацыяльных груп, звязаных агульнымі ўмовамі жыцця, прафесіі, роду заняткаў, інтарэсаў, узросту. Сацыяльны дыялект (сацыялект) – разнавіднасць (падсістэма) мовы, што выступае ў якасці сродку зносін у асобных сацыяльных групах і ўзроставых калектывах. Да сацыялектаў належаць жаргоны і арго.

Жаргон (ад фр. *jargon* ‘умоўная гаворка’) – разнавіднасць мовы (маўлення), якой карыстаюцца групы ці калектывы людзей, аб’яднаных агульнасцю прафесійных заняткаў, сацыяльнага становішча, інтарэсаў, звычак і інш. Характэрнымі асаблівасцямі жаргоннай лексікі з’яўляецца экспрэсіўнасць, эмацыянальнасць, ацэначнасць і вобразнасць. Звычайна ў сістэме беларускай нацыянальнай мовы вылучаюцца наступныя жаргоны:

1. прафесійны, у склад якога ў сваю чаргу ўваходзяць:
2. традыцыйны або рамесна-прамысловы (кавалёў, цесляроў, бондараў, ганчароў, плытнікаў, бортнікаў, паляўнічых, рыбаловаў і інш.);
3. уласна прафесійны ці спецыяльны (кіроўцаў, акцёраў, музыкантаў, журналістаў, вайскоўцаў, юрыстаў, медыкаў, прадпрымальнікаў і інш.);
4. узроставы (школьнікаў або вучняў, моладзі, студэнтаў і інш.);
5. камп’ютарны (спецыялістаў у галіне камп’ютарных тэхналогій, блогінг, месенджар-камунікацыі, сацыяльныя сеткі і інш.).

Арго (ад фр*. argot* ‘умоўная, тайная мова’) – разнавіднасць жаргону, якую звычайна звязваюць з тайнай, умоўнай мовай дэкласаваных элементаў грамадства (злодзеяў, махляроў, ашуканцаў, спекулянтаў, шулераў, брадзяг і інш.). Арго ствараецца і функцыянуе ў закрытых прафесійных і крымінальных групах людзей, якія спецыяльна засакрэчваюць сваю мову.

У наш час назіраецца масавае выкарыстанне жаргоннай лексікі ўсімі слаямі насельніцтва, ва ўсіх сферах грамадскага жыцця. Так званыя жарганізмы ўжываюць усе, незалежна ад сацыяльнага статусу і прафесійнай прыналежнасці, узросту або ўмоў камунікацыі (публічныя выступленні, службовыя стасункі, нефармальныя абставіны). Жаргонная лексіка ўсё часцей з’яўляецца на старонках газет і часопісаў, на тэлебачанні і радыё, у інтэрнэце і г. д., што, бясспрэчна, адлюстроўвае, у першую чаргу, працэс зніжэння культуры маўлення і адмоўна ўплывае на агульную культуру зносін. Мэтай ужывання жарганізмаў з’яўляецца не толькі дэманстрацыя сваёй прыналежнасці да пэўных прафесійных ці сацыяльных груп і наданне гутарцы экспрэсіўнасці, эмацыянальнасці, але і дасягненне камунікабельнасці, узаемаразумення. Асабліва гэта выразна праяўляецца ў маўленні сучаснай моладзі. Таму ў гэтым артыкуле мы засяродзім увагу на адметнасцях ужывання моладзевага жаргону ў беларускай мове.

Праблема чысціні маўлення маладога пакалення вельмі актуальная. Моладзі патрэбна самасцвярджэнне і самавыяўленне, якое адбываецца не толькі праз знешні выгляд, але і праз мову. Маладыя людзі пачынаюць ужываць у маўленні разнапланавую лексіку, да якой можна аднесці жарганізмы і аргатызмы. Заўважым, што аргатычныя словы вельмі актыўна выкарыстоўваецца ў моладзевым жаргоне. Пры іх ўжыванні носьбіты часта не адчуваюць сувязі з першакрыніцай і не імкнуцца яе падкрэсліць, даюць лексемам новае семантычнае напаўненне. Варта адзначыць, што выкарыстанне жарганізмаў і аргатызмаў хутчэй за ўсё носіць сітуацыйны, неўсвядомлены характар.

Моладзевы жаргон, у параўнанні з іншымі сацыялектамі, больш зменлівы і рухомы. У ім увесь час з’яўляюцца новыя словы, скарачэнні, абрэвіятуры і т. д. Нават самі лінгвістычныя тэрміны жаргон і арго ўсё часцей сталі замяняцца больш кароткім – слэнг.

Слэнг (англ. *slang*) – разнавіднасць мовы, якая выступае ў якасці сродку зносін людзей пэўных прафесій і інтарэсаў, сацыяльных праслоек, маргінальных груп, а таксама нефармальнай моладзі, камп’ютарных карыстальнікаў і інш. Тэрмін “слэнг” стаў выкaрыстоўвацца ў айчынным мовазнаўстве адносна нядаўна; яго пранiкненне было звязана з вывучэннем англамоўных краін і іх культур. І калі спачатку пад слэнгам разумеліся толькі абазначэнні iншамоўных рэалій, то паступова сферa яго ўжывaння пашырылася. Нягледзячы на цікaвасць дaследчыкаў да гэтай праблемы
і на даволі вялікую колькасць прац, прысвечаных ёй, у лінгвістыцы дагэтуль няма aдзінства ў поглядах на слэнг. Гэта звязана з супярэчнасцямi ў адносінах да такога тэрмінa, як жaргон. Так, у адных публiкацыях рускіх вучоных тэрміны “слэнг” і “жaргон” выкарыстоўваюцца як сінонімы, у іншых слэнг разглядаецца як састаўная частка жaргону. Услед за рускімі дaследчыкамі беларускія мовазнаўцы звычайна разглядаюць слэнг і жаргон як ідэнтычныя паняцці, некаторыя – размяжоўваюць іх. Аднак, у адрозненне ад жаргону і арго, слэнгавая лексіка прысутнічае ў маўленні прадстаўнікоў розных прафесійных, сацыяльных і ўзроставых груп, якой яны карыстаюцца з пэўнай камунікатыўнай мэтай па той прычыне, што яна стала агульназразумелай.

Моладзевым жаргонам звычайна карыстаюцца маладыя людзі ва ўзросце да 30–35 гадоў. Гэта навучэнцы (школьнікі, студэнты) і прадстаўнікі розных напрамкаў і рухаў (хіпі, панкі, эма, байкеры і г. д.). У моладзевым жаргоне вылучаюцца наступныя тэматычныя групы:

* назвы асоб: а) паводле полу, роднасці і сваяцтва: *дзя́цел, кент,* *мажо́р, чува́к* ‘хлопец’, *зо́рка, ге́рла, чуві́ха, чыкса́* ‘дзяўчына’, *інве́стары, мазафа́зары, радакі́, про́дкі* ‘бацькі’; б) паводле прафесіі, роду заняткаў, маральных якасцей, знешніх прыкмет: *мент, мільто́н, фарао́н* ‘міліцыянер’, *вучы́лка* ‘настаўнік’, *каме́нда* ‘камендант студэнцкага інтэрната’, *прагра́мер* (англ. *programmer*) ‘праграміст’, *ю́зер* (англ. *user*)‘асоба, якая карыстаецца камп’ютарам для атрымання інфармацыі і вырашэння розных задач’, *сто́пер* ‘аўтастопшчык’, *кідо́к* ‘падманшчык, хлус, ашуканец’, *шасцё́рка* ‘даносчык’, *то́рмаз* ‘чалавек, які доўга думае’, *скін* ‘скінхэд’;
* назвы частак цела чалавека: *башка́, ку́мпал, рэ́па* ‘галава’, *гры́ва,* *па́тлы, ха́ір* ‘валасы’, *пра́нік,* *табло́, ха́ра* ‘твар’, *зе́нькі*, *о́птыка, фа́ры* ‘вочы’, *рубі́льнік, шно́бель, пята́к* ‘нос’, *лака́тары* ‘вушы’, *гра́блі,* *ла́пы* ‘рукі’, *калю́гі, капыты́, ла́сты* ‘ногі’;
* назвы абутку і адзення: *калё́сы, педа́лі, шу́зы* ‘абутак увогуле’, *красачы́, кро́сы* ‘красоўкі’, *бу́цалы* ‘спартыўны абутак’, *лапсярда́к, піжма́к,* *с’ют* ‘пінжак’, *джы́ны* ‘джынсы’, *абця́жкі* ‘легінсы’;
* назва ежы і пітва: *жра́чка, па́йка,* *ха́ўчык* ‘ежа ўвогуле’, *бу́цік* ‘бутэрброд’, *мака́рыкі* ‘макароны’, *піро́жка* ‘пірожнае, *морж* ‘марожанае’, *джын з* *То́лікам* ‘джын-тонік’, *паміра́лка* ‘мінеральная вада’, *гам, жо́ва* ‘жвачка’, *шампу́нь* ‘шампанскае’;
* назвы грашовых адзінак: *ба́бкі,* *бабо́сы, лавандо́с, лавэ́, ма́ні* ‘грошы ўвогуле’, *амерыка́нец,* *ба́ксы, гры́ны, зялёны́я, зе́лень, капу́ста, касары́, ту́грыкі* ‘долары ЗША’, *расія́нін* ‘расійскі рубель’, *лімо́н* ‘мільён’;
* назвы транспартных сродкаў: *мато́р,* *та́чка* ‘аўтамабіль’, *бу́сік, мі́крык* ‘мікрааўтобус’, *пчо́лка* ‘хуткая дапамога’, *лунахо́д* ‘міліцэйская машына’, *рага́ты, трал, тра́лік, троль* ‘тралейбус’, *трам,* *жалязя́ка* ‘трамвай’, *ля́сік* ‘веласіпед’, *мо́цык* ‘матацыкл’, *саба́ка,* *электро́н* ‘электрацягнік’;
* найменні, звязаныя з вучэбным працэсам: *абіту́ра* ‘абітурыент’, *па́ра* ‘адзін занятак’, *траяба́н* ‘тры балы’, *дзесято́гі, дзесято́н* ‘дзесяць балаў’, *курса́ч* ‘курсавая праца’, *практо́з* ‘практычныя заняткі’, *экз* ‘экзамен’, *пе́нсія* ‘стыпендыя’, *уніве́р* ‘універсітэт’, *абшча́га, кура́тнік* ‘інтэрнат’;
* найменні паселішчаў (айконімы), мікрараёнаў, плошчаў, вуліц, будынкаў горада (урбанонімы): *Бярэ́зінбург* ‘горад Бяроза’, *Жабінбу́рг* ‘горад Жабінка’, *Жда́нікі, Жданы́* ‘кірмаш «Ждановічы»’, *Лош-А́нджэлес* ‘мікрараён Лошыца’, *Серабро́нкс,* *Се́рбія* ‘мікрараён Серабранка’, *Сухары́* ‘мікрараён Сухарава’, *Чыка́га* ‘мікрараён Чыжоўка’, *Зялё́нка* ‘мікрараён Зялёны Луг’, *Тро́йка* ‘Траецкае прадмесце’;
* назвы дзеянняў і працэсаў: *грабці́* ‘ісці’, *тусава́цца* ‘збірацца ў адным месцы, разам праводзіць вольны час’, *маладзі́цца* ‘цалавацца’, *замуці́ць* ‘прыдумаць, пачаць штосьці’, *ша́рыць* ‘разбірацца ў чым-небудзь’, *разрулі́ць* ‘вырашыць праблему’, *нае́хаць* ‘прад’яўляць прэтэнзіі’, *разве́сці* ‘падмануць’, *злама́цца* ‘здацца’, *тупі́ць* ‘доўга думаць’;
* назвы якасцей, прыкмет: *кісло́тны* ‘вельмі яркі, кідкі’, *галі́мы* ‘дрэнны’, *ума́тавы* ‘вельмі дрэнны’, *су́перскі* ‘вельмі добры’, *прыко́льны* (*прышпі́льны*) ‘смешны, вясёлы’, *ржа́чны* ‘вельмі смешны’, *ба́ска* ‘хораша’, *кла́сна, клё́ва* ‘добра, цудоўна’, *мадэрно́ва* ‘сучасна, модна’;
* найменні камп’ютара, яго частак і праграмнага забеспячэння: *апара́т, банду́ра, керага́з, та́чка*, *лічбагры́з* ‘персанальны камп’ютар’, *кейбо́рда,* *кла́ва, педа́ль, рая́ль,* *сту́калка* ‘клавіятура’, *мазгі́, мато́р, прафе́сар* ‘цэнтральны працэсар’, *ве́нік, вінт* ‘вінчэстар’, *ма́мка, матро́шка* ‘мацярынская плата’, *балва́нка* ‘чысты дыск’;
* устойлівыя словазлучэнні і выразы: *быць у тэ́ме,* *рубі́ць фі́шку* ‘разумець, пра што гавораць’, *забі́ць стрэ́лку* ‘дамовіцца аб сустрэчы’, *закіда́ць бусла́* ‘заляцацца’, *вы́пасці ў аса́дак* ‘расхвалявацца, разгубіцца’, *паласка́ць мазгі́* ‘падманваць каго-небудзь, дакучаць, збіваць з панталыку’, *па бараба́ну* ‘усё роўна’ і інш.

Прааналізаваўшы названыя тэматычныя групы моладзевага жаргону можна заўважыць:

* у якасці жарганізмаў могуць выступаць і прафесійныя тэрміны англійскага паходжання, якія ўжо маюць эквівалент у рускай мове;
* студэнцкі жаргон можна разглядаць як развіднасць (ці састаўную частку) моладзевага жаргону. Разам з тым студэнцкі жаргон па-за межамі дадзенай субкультуры шырока выкарыстоўваецца прадстаўнікамі іншых субкультур і сфер дзейнасці;
* у моладзевым (у тым ліку і студэнцкім) жаргоне часта выкарыстоўваюцца запазычанні з іншых жаргонаў, у першую чаргу з камп’ютарнага (гл. вышэй).

Прыведзеныя групы жаргоннай лексікі даюць яскравае ўяўленне пра тое, як развіваецца моладзевы жаргон. Як і ўсе сацыяльныя дыялекты, гэты жаргон у сваёй аснове ўяўляе лексікон, які паходзіць з агульнанацыянальнай мовы, існуе на яе фанетычнай і граматычнай аснове [1, с. 6–7; 2, с. 29–30; 3, 74; 4, с. 103; 5, с. 9–11; 6, с. 18, 19, 54–56, 57, 58; 8, с. 41–42; 9, с. 128–129; 10, с. 8–12, 14; 11, с. 435–437; 12, с. 5, 7; 13, с. 202, 203; 15, с. 364, 483; 16; 17, с. 64–65; 18, с. 319–321; 20; 21; 23, с. 18, 117–118, 119; 24, с. 144; 28, с. 173; 29, с. 209, 287, 349; 30, с. 35–36].

Адбываецца пастаяннае абнаўленне слоўнікавага складу жаргоннай лексікі, што сведчыць пра яе рухомасць, няўстойлівасць у часе. Да асноўных спосабаў і прыёмаў утварэння жаргонных слоў адносяцца:

* запазычанні (пераважна англіцызмы ці амерыканізмы, граматычна асвоеныя ці граматычна не асвоеныя): *фрэнд* (англ. *friend*) ‘1. сябар; 2. карыстальнік, які мае доступ да рэсурсаў сайта, не даступных іншым карыстальнікам (у Фэйсбуку, блогу і пад.)’, *фа́зар* (англ. *father*) ‘бацька’, *піпл, пі́плы* (англ. *people*) ‘людзі’, *бё́здэй* (англ. *birthday*) ‘дзень нараджэння’, *драйв* (англ. *drive*) ‘1. энергічная манера выканання ў джазе, пры якой дасягаецца эфект нарастаючага паскарэння тэмпу, актыўнай накіраванасці руху; 2. стан эйфарыі’, *лу́зер* (англ. *loser*) ‘няўдачнік; асоба, якая прайграла, пацярпела няўдачу’, *лайк* (англ. *like*) ‘адзнака, якой абазначаецца публікацыя ў сацыяльнай сетцы, якая спадабалася іншаму карыстальніку’, *бай* (англ. *bye (bye)!*) ‘пакуль!’ (граматычнае асваенне іншамоўных слоў нярэдка суправаджаецца іх словаўтваральнай русіфікацыяй);
* афіксацыя: *халя́ўшчык* ‘той, хто схільны атрымліваць што-небудзь дарма, без укладанняў, выдаткаў або за чужы кошт’, *халя́ўны* ‘атрыманы дарма, без укладанняў, выдаткаў або за чужы кошт’, *халя́віць* ‘атрымліваць дарма, без укладанняў, выдаткаў або за чужы кошт’– ад *халя́ва* ‘тое, што атрымана дарма, без укладанняў, выдаткаў або за чужы кошт’; *беспанто́вы* ‘прамы, шчыры, адкрыты’, *пантава́цца* ‘паводзіць сябе фанабэрыста, ганарыста’– ад *понт* ‘апломб, гонар’;
* абрэвіяцыя (складанаскарочаныя словы, або абрэвіятуры): *мб* ‘можа быць’, *бб* ‘бай-бай’, *нп* ‘няма праблем’, *пз* ‘практычныя заняткі’, *чмо* ‘нікчэмны, пагарджаны, маральна і фізічна заняпалы чалавек’ (ад рус.: ‘человек морально опущенный’), *сісадмі́н* ‘сістэмны адміністратар’;
* апокапа (грэч. *apokope* ‘адсячэнне’), ці ўсячэнне каранёў: *фак* ‘факультэт’, *сем* ‘семінар’, *трал* ‘тралейбус’, *трам* ‘трамвай’, *комп* (*камп*) ‘камп’ютар’, *транк* ‘транквілізатар’, *Жданы́* ‘гандлёвы цэнтр «Ждановічы»’, *Малі́на* ‘мікрараён Малінаўка’, *Курасы́* ‘мікрараён Курсоўшчына’;
* асноваскладанне (у тым ліку складананульсуфіксальны, складанасуфіксальны), або складанне каранёў: *кайфало́м, кайфало́мшчык* ‘чалавек, які перарывае сваімі дзеяннямі стан задавальнення ад чаго-небудзь у іншых людзей’, *шаўрмя́ў* ‘шаўрма’, *рок-тусо́ўка* ‘кампанія, якая аб’ядноўвае прыхільнікаў рок-музыкі’, *мазжачо́кнуцца* ‘звар’яцець’, *рынгафо́н* ‘тэлефон’, *віндаво́з* (англ. *Windows*) ‘Віндаўз’;
* універбацыя (лац. *unus* ‘адзін’ і *verbum* ‘слова’), ці кампрэсіўнае словаўтварэнне: *студа́к* ‘студэнцкі білет’, *заліко́ўка* ‘заліковая кніжка’, *аўтама́т* ‘залік або экзамен, атрыманыя аўтаматычна’, *ла́ба* ‘лабаторная праца’, *чыта́лка* ‘чытальная зала’, *акадэ́мка* ‘акадэмічны водпуск’, *Зялё́нка* ‘мікрараён Зялёны Луг’, *На́бірка* ‘вуліца Набярэжная’, *Камса́* ‘Камсамольскае возера’;
* каламбур (фр. *calembour* ‘гульня словамі’): *Бухарэ́ст* ‘моладзевая вечарынка, на якой распіваюць спіртныя напоі’ (ад *бухло́* ‘спіртное’ і *буха́ць* ‘піць спіртное’), *бязба́б’е* ‘безграшоўе’(ад *ба́бкі* ‘грошы’), *сэм* ‘самагонка’, *Бялі́нскі* ‘белы хлеб’, *Чарнышэ́ўскі* ‘чорны хлеб’;
* фанетычная (гукавая) асацыяцыя: *фане́ра* ‘фанаграма’, *А́ська* (англ. ISQ) ‘праграма зносін у сетцы інтэрнэт шляхам абмену тэкставымі паведамленнямі’, *Со́нька, Со́ня* ‘прадукцыя фірмы «Soni»’, *Ры́а-дэ-Шабанэ́йра* ‘мікрараён Шабаны’ (па аналогіі з *Рыа-дэ-Жанэйра*), *Капыльга́ген* ‘горад Капыль’ (па аналогіі з Капенгагенам), *Бярэ́зінбург* ‘горад Бяроза’ (па аналогіі з Брандэнбургам); *Жабінбу́рг* ‘горад Жабінка’ (па аналогіі з Санкт-Пецярбургам);
* антанамасія (грэч. *antonomasia* < *antonomaso* ‘называю інакш, даю іншае імя’) (імя ўласнае выступае як агульнае): *бу́мер* ‘аўтамабіль маркі «BMW»’, *ліва́йсы, луі́с* ‘джынсы фірмы «Levis»’, *ма́рфа, мару́ша* ‘наркотыкі’, *ма́шка, ната́шка* ‘дзяўчына ўвогуле’, *слу́хаць мендэльсо́на* ‘прысутнічаць на вяселлі’, *гнаць муму́* ‘хлусіць’;
* метатэза (грэч. *metathesis* ‘перастаноўка’): *ласо́ма* ‘салома’, *сабо́ само́й* ‘само сабой’, *мамэ́д* ‘мадэм’, *да́за ба́ных* ‘база даных’;
* метафарызацыя (грэч. *metaphora* ‘перанос’): *армату́ра* ‘худы, высокі чалавек’, *ве́шалка* ‘худая, высокая дзяўчына’, *бензаво́з* ‘энергічны, актыўны чалавек’, *ча́йнік* ‘нявопытны чалавек, навічок ў якой-небудзь справе’, *кура́тнік* ‘інтэрнат’, *хвост* ‘акадэмічная запазычанасць’, *гастралё́р* ‘крымінальны злачынец, які ўчыняе супрацьпраўныя дзеянні ў розных населеных пунктах’, *зялё́ны,* *амерыка́нец* ‘долар ЗША’, *сліма́к* ‘у інфарматыцы: спецыяльны знак – @, які выкарыстоўваецца пры запісе адраса электроннай пошты; сабака’, *блін* ‘кампакт-дыск’, *мы́ла* ‘1. электронная пошта; 2. мыльная опера’, *ха́кнуць* ‘узламаць, нелегальна пераадолець сістэму абароны даных камп’ютараў, камп’ютарных праграм’;
1. метанімія (ад грэч. *metōnymia* ‘перайменаванне’): *скары́начка* ‘дыплом’, *валаса́тыя* ‘хіпі’, *жале́за* ‘камп’ютар, складнікі камп’ютара’, *кно́пкі* ‘клавіятура, прыстасаванне, якое дазваляе ўводзіць інфармацыю у камп’ютар’;
* полісемія (ад грэч. *poly* ‘многа’ і *sēma* ‘знак’), або мнагазначнасць: *тусо́ўка* ‘1. група людзей, звязаная агульнымі інтарэсамі, кампанія; 2. любыя нефармальныя зносіны’, *глюк* ‘1. галюцынацыі, выкліканыя ўздзеяннем наркотыкаў; 2. непаладкі ў дзейнасці прыстасаванняў, механізмаў (часцей пра камп’ютар)’, *завіса́ць* ‘1. пераставаць выдаваць вынікі і рэагаваць на запыты звонку (пра вылічальную сістэму); 2. заставацца дзе-небудзь на працягу доўгага часу’ (аднак працэсуальны назоўнік *завісанне* ў 1-м значэнні (напрыклад, у выразах *адбылося завісанне камп’ютара, у выпадку завісання* *камп’ютара*) ужо можна выключыць з жаргоннай лексікі – у сучаснай беларускай мове ён афіцыйна ўжываецца як тэрмін), *каўба́сіцца* ‘1) праводзіць шмат часу ў мітусні і клопатах; 2) выконваць нудную працу; 3) адпачываць, весела бавіць час’, *кі́нуць* ‘1) украсці што-небудзь у каго-небудзь; 2) узяць што-небудзь у каго-небудзь і не аддаваць; 3) не стрымаць абяцання, падмануць’;
* сінанімія (ад грэч. *synōnymos* ‘аднайменны’): *комп (камп),* *ба́нка, машы́на,* *жалезаскры́ня* ‘камп’ютар’, *жужуля́тар*, *шру́ба*, *хард, хард драйв, цяжкі́* *драйв* ‘цвёрды дыск (тое, што і вінчэстар)’, *кры́са, маўс, грызу́н, кліку́ха, хваста́тая* ‘мыш, прылада-маніпулятар для перамяшчэння графічнага паказніка на экране’, *завіс,* *паві́с,* *звалі́ўся,* *павалі́ўся,* *упаў, пату́х* ‘пра камп’ютар, які не рэагуе ні на якія каманды, акрамя кнопкі *reset*’;
* антанімія (ад грэч. *anti* ‘супраць’ і *onyma* ‘імя, назва’): *жыра́ф* ‘пра чалавека высокага росту’ – *гном* ‘пра чалавека нізкага росту’, *каба́н* ‘вялікі, моцны, дужы (пра чалавека)’ – *малюпа́ся* ‘малы, кволы, слабы (пра чалавека)’, *галі́мы* ‘дрэнны’– *фа́йны* ‘цудоўны’, *умата́вы* ‘вельмі дрэнны’ *–* *су́перскі* ‘вельмі добры’;
* аманімія (грэч. *homonyma* ‘аднагучны’ < *homos* ‘аднолькавы’ і *onyma* ‘імя’): *танкі́ст*1‘чалавек, які не прытрымліваецца пэўных правілаў, ідзе напралом’ – *танкі́ст*2 ‘студэнт БДПУ імя М. Танка’, *саба́ка*1 ‘спецыяльны знак – @, які выкарыстоўваецца пры запісе адраса электроннай пошты’ – *саба́ка*2‘электрацягнік’, *калё́сы*1‘наркатычныя прэпараты ў выглядзе таблетак’ – *калё́сы*2 ‘абутак увогуле’, *круты́*1 ‘1. значны важны, уплывовы; 2. які дэманструе фізічную сілу ці вялікі ўплыў у сваіх дзеяннях, паводзінах; 3. фірменны’ – *круты́*2‘той, хто дэманструе фізічную сілу ці вялікі ўплыў у сваіх дзеяннях, паводзінах’ [3, с. 74; 6, с. 55, 56–57; 7, с. 48, 49; 11, с. 438, 439; 14, с. 290; 15, с. 51, 143, 170, 187, 263, 267, 320, 685; 16; 17, с. 65; 19, с. 87; 20; 22, с. 22, 23, 24; 25, с. 18, 20–21, 22, 66–67, 80, 81, 102, 123, 155; 26, с. 365; 27, с. 55, 64, 73, 83, 114, 184, 192, 216, 221, 234; 28, с. 37, 48, 77, 81, 157; 29, с. 52, 66–67, 107–108, 168, 255, 273, 384; 30, с. 36].

Першы слоўнік, у якім зроблена спроба падаць жаргонныя адзінкі і растлумачыць іх значэнне, – “Слоўнік новых слоў беларускай мовы” В.І. Уласевіч і Н.М. Даўгулевіч (2009). У яго ўключана лексіка, што з’явілася ў беларускай мове на мяжы XX–XXI стст. у выніку кардынальных змен ў грамадска-палітычным, сацыяльна-эканамічным, навукова-тэхнічным і культурным жыцці краіны. У асноўным гэта агульнаўжывальная лексіка, жаргонная і размоўная падаецца адпаведна з паметай *жарг.* і *разм.* Да сучасных слоўнікаў, у якіх часткова прадстаўлена жаргонная лексіка, можна аднесці “Беларуска-рускі тлумачальны слоўнік новых слоў і новых значэнняў слоў” (2013),“Слоўнік новых запазычаных слоў беларускай мовы” (2023) тых жа аўтараў. Адзначым, што некаторыя жаргонныя адзінкі, якія ў першым выданні мелі памету *жарг.*, у наступных выданнях ужо пададзены як размоўныя або агульнаўжывальныя (звычайна гэта запазычанні). Напрыклад: *сма́йлік* (*смайл*) ‘усмешка, значок, які служыць для перадачы эмоцый у пісьмовых зносінах (пры абмене СМС-паведамленнямі, зносінах у сетцы інтэрнэт і пад.)’, *стратэ́гія* (*стратэгі́чная гульня́*)‘камп’ютарная гульня, сутнасць якой заключаецца ў мадэляванні таго ці іншага працэсу’, *дрынк* ‘напой, адна порцыя алкаголю’, *фан* ‘фанат’ і інш. Да таго ж у інтэрнэце існуе вялікая колькасць анлайн-слоўнікаў жаргоннай лексікі, з якіх найбольш значны “Слоўнік моладзевага слэнгу” (аўтар AnatolV) [6, с. 57; 8, с. 43–44; 23, с. 118; 27, с. 67, 71, 196, 201, 224; 28, с. 48, 127, 131, 150; 29, с. 117, 126, 332, 341, 385].

Беларускія навукоўцы лічаць, што беларускі моладзевы жаргон у наш час толькі зараджаецца. Маладыя людзі, якія штодзённа карыстаюцца беларускай мовай (у тым ліку і яе жаргоннымі адзінкамі), як правіла, не жывуць ізалявана, аднак многія з іх не належаць ні да адной моладзевай субкультуры. Сама беларуская мова для іх – самаідэнтыфікацыя. Пры гэтым маладыя людзі востра адчуваюць канфлікт “сваё – чужое”, неабходнасць адасобіцца ад сваіх равеснікаў, бацькоў, настаўнікаў і выкладчыкаў, якія карыстаюцца ў штодзённых зносінах рускай мовай. Але разам з тым, яны хочуць, каб іх бачылі і чулі, каб на іх звярталі ўвагу.

Калі гаварыць пра моладзевы жаргон, што асноўнай сферай яго выкарыстання ў наш час з’яўляецца не толькі паўсядзённае жыццё,
але і інтэрнэт-прастора. Варта адзначыць, што прысутнасць той ці іншай нацыянальнай мовы ў сусветнай павуціне з’яўляецца галоўным фактарам яе захавання ў эпоху глабалізацыі і міжнароднай інтэграцыі. У апублікаваным некалькі гадоў таму даследаванні венгерскага лінгвіста А. Карнаі пад назвай “Лічбавая смерць моў” сцвярджаецца, што ў інтэрнэце прадстаўлены толькі 4 % усіх жывых моў свету. Гэтыя мовы падзяляюцца на тры групы: вельмі шырока прадстаўленыя, дастаткова шырока прадстаўленыя і вельмі мала прадстаўленыя. Беларуская мова, паводле А. Карная, адносіцца да другой групы. А гэта значыць, што беларускамоўны кантэнт у сеціве надзвычай пашыраны і актыўна папаўняецца. Да таго ж інтэрнэт-прастора – гэта не толькі афіцыйныя парталы, але і блогі, і месенджар-камунікацыі, і сацыяльныя сеткі. Як бачым, беларускамоўныя матэрыялы ў сеціве разнапланавыя, а мова апошніх інтэрнэт-рэсурсаў якраз і насычана словамі і выразамі моладзевага жаргону, што спрыяе развіццю беларускай мовы, а праз яе – далучэнню маладога пакалення да скарбаў беларускай культуры, асэнсаванню нацыянальнай гісторыі [17, c. 65–66].

Такім чынам, моладзевы жаргон на сённяшні дзень уяўляе сабой даволі своеасаблівы і спецыфічны сацыялект беларускай мовы, які характарызуецца разнастайнымі тэматычнымі групамі, спосабамі і прыёмамі ўтварэння лексічных адзінак. Гэта вельмі дынамічная сістэма, што абумоўлена надзвычай імклівым развіццём грамадства. Як бачым, маладыя людзі вельмі актыўна ўжываюць жарганізмы ў вуснай і пісьмовай форме і падчас інтэрнэт-камунікацыі. Аднак варта памятаць, што пашырэнне жаргоннай лексікі у сучасным соцыуме, з аднаго боку, мае і негатыўныя наступствы, – зніжэнне агульнай культуры маўлення, у прыватнасці моладзі. З другога боку, сам факт існавання жаргонаў (у тым ліку і моладзевага) у сацыякультурнай прасторы нашай краіны сведчыць, што беларуская мова жывая і пастаянна знаходзіцца ў стане свайго развіцця [6, с. 58; 7, с. 49; 11, с. 440; 23, с. 119; 16; 17, с. 66].

**Спіс выкарыстанай літаратуры**

1. Беларуская і руская дыялекталогія : вучэб. дапам. / В.А. Гуліцкая [і інш.]. – Мінск : Выш. шк., 1992. – 247 с.
2. Беларуская мова : вучэб. дапам. / Э.Д. Блінава [і інш.] ; пад рэд. М.С. Яўневіча. – Мінск : Выш. шк., 1991. – 351 с.
3. Беларуская мова. Прафесійная лексіка. Прыродазнаўства : вучэб. дапам. / М.Р. Прыгодзіч [і інш.] ; пад. рэд. М. Р. Прыгодзіча, У. І. Куліковіча. – Мінск : Рэсп.
ін-т выш. шк., 2015. – 260 с.
4. Беларуская мова : Фанетыка. Арфаэпія. Графіка. Арфаграфія. Лексікалогія. Лексікаграфія. Фразеалогія. Марфемная будова слова. Словаўтварэнне. Марфалогія. Сінтаксіс. Пунктуацыя : вучэб. дапам. / Г.Ф. Андарала [і інш.] ; пад агул. рэд. Л.М. Грыгор’евай. – Мінск : Выш. шк., 1994. – 367 с.
5. Блінава, Э.Д. Беларуская дыялекталогія : вучэб. дапам. / Э.Д. Блінава, Е.С. Мяцельская. – 2-е выд., дапрац. і дап. – Мінск : Выш. шк., 1980. – 304 с.
6. Вучэбна-метадычны комплекс па вучэбнай дысцыпліне “Сучасная беларуская літаратурная мова” для спецыяльнасцей: 1-02 03 01 Беларуская мова і літаратура,
1-02 03 03 Беларуская мова і літаратура. Замежная мова (англійская) / Беларус. дзярж. пед. ун-т ; склад. Н.П. Лобань, В.В. Урбан, С.С. Мароз. – Мінск : БДПУ, 2019. – 394 с.
7. Жук, Ю. Жаргонная лексіка ў маўленні сучаснай моладзі: крыніцы папаўнення, шляхі і спосабы ўтварэння / Ю. Жук, Н. Лобань // Роднае слова. – № 5. – 2014. – С. 47–49.
8. Жук, Ю. Толькі мёртвыя мовы не маюць жаргонаў: Жаргонная лексіка і яе вывучэнне: да гісторыі пытання / Ю. Жук, Н. Лобань // Роднае слова. – № 8. – 2013. – С. 41–44.
9. Зразікава, В.А. Беларуская мова. Прафесійная лексіка для эканамістаў : вучэб. дапам. / В.А. Зразікава, А.В. Губкіна. – Мінск : Выш. шк., 2016. – 383 с.
10. Крывіцкі, А.А. Дыялекталогія беларускай мовы : дапам. для філал. спецыяльнасцей ВНУ / А.А. Крывіцкі. – Мінск : Выш. шк., 2003. – 293 с.
11. Лобань, Н. Жаргонная лексіка на старонках беларускага перыядычнага друку / Н. Лобань // Слова ў кантэксце часу : да 85-годдзя прафесара А.І. Наркевіча : зб. навук. пр. : у 2 т. / пад агул. рэд. В.І. Іўчанкава. – Мінск, 2014. – Т. 1. – С. 435–441.
12. Лукашанец, А.А. Беларуская мова ў пачатку ХХІ ст. / А.А. Лукашанец // Весн. Беларус. дзярж. ун-та. Сер. 4, Філалогія. Журналістыка. Педагогіка. – 2009. – № 1. – С. 4–10.
13. Лукашанец, А.Г. Жаргон / А.Г. Лукашанец // Беларуская мова : энцыклапедыя / пад рэд. А.Я. Міхневіча ; рэдкал.: Б.І. Сачанка (гал. рэд.) [і інш.]. – Мінск, 1994. – С. 202–204.
14. Лук’янюк, Ю.М. Аб іранічна-камічным словаўтварэнні ў камп’ютарным жаргоне / Ю.М. Лук’янюк, Л.Г. Шасцярнёва // Журналістыка-2015: стан, праблемы і перспектывы : матэрыялы 17-й Міжнар. навук.-практ. канф., Мінск, 12–13 ліст. 2015 г. / Беларус. дзярж ун-т ; рэдкал.: С.В. Дубовік (адк. рэд.) [і інш.]. – Мінск, 2015. – Вып. 17. – С. 289–291.
15. Мюллер, В.К. Самый полный англо-русский русско-английский словарь с современной транскрипцией = Самый полный англо-русский русско-английский словарь / В.К. Мюллер. – М. : Изд-во АСТ, 2023. – 800 с.
16. Мяцельскі, А.А. Камп’ютарны жаргон у мове інжынера-праграміста = Computer jargon in the language of a software engineer / А.А. Мяцельскі // Этнокультурный и социолингвистический аспекты в теории и практике преподавания языков в негуманитарных вузах [Электронный ресурс] : сб. науч. ст. ІІІ Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 30 марта 2023 г. / Факультет междунар. сотрудничества ; редкол.: И.В. Будько (отв. ред.) [и др.]. – Минск, 2023. – Режим доступа : https://rep.bntu.by/bitstream/handle/data/134634/230-235.pdf?sequence=1&isAllowed=y. – Дата доступа : 10.04.2024.
17. Набіева, Е. Моладзевы жаргон у беларускай мове / Е. Набіева // Развитие русского и белорусского языков в условиях информатизации общества : тез. докл. 59-й науч. конф. аспирантов, магистрантов и студентов, Минск, 17–21 апреля 2023 г. / Белорус. гос. ун-т информатики и радиоэлектроники ; отв. за вып. Д.Ф. Арцыменя. – Минск, 2023. – С. 64–66.
18. Народная культура Беларусі : энцыкл. давед. / пад агул. рэд. В.С. Цітова. – Мінск : Беларус. Энцыкл., 2002. – 432 с.
19. Рагойша, В.П. Паэтычны слоўнік / В.П. Рагойша. – 3-е выд., дапрац. І дапоўн. – Мінск : Бел. навука, 2004. – 576 с.
20. Савіцкая, І.У. Студэнцкі слэнг як частка лексічнай сістэмы беларускай мовы = Student slang as part of the lexical system of the belarusian language / І.У. Савіцкая, А.П. Сахончык // Этнокультурный и социолингвистический аспекты в теории и практике преподавания языков в негуманитарных вузах [Электронный ресурс] : сб. науч. ст. ІІІ Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 30 марта 2023 г. / Факультет междунар. сотрудничества ; редкол.: И.В. Будько (отв. ред.) [и др.]. – Минск, 2023. – Режим доступа : https://rep.bntu.by/bitstream/handle/data/134637/249-254.pdf?sequence= 1&isAllowed=y. – Дата доступа : 02.01.2024.
21. Самуйлік, Я.Р. Адметнасці ўжывання дыялектнай лексікі ў беларускай мове / Я.Р. Самуйлік // Теория и практика обучения лингвистическим дисциплинам в высшей школе [Электронный ресурс] : электрон. сб. науч. ст. / Брест. гос. ун-т ; редкол.: Н.Е. Никитина, О.Б. Переход. – Брест, 2023. – Режим доступа : http://rep.brsu.by:80/ handle/123456789/9673. – Дата доступа : 25.01.2024.
22. Сарока, К.С. Мова маладзёжнай прэсы: рэдактарскі аспект : дыпломная работа / К.С. Сарока ; Беларус. дзярж. ун-т. – Мінск, 2021. – 68 с.
23. Сучасная беларуская літаратурная мова : вучэб. дапам. / Д.В. Дзятко
[і інш.] ; пад рэд. Д.В. Дзятко. – Мінск : Выш. шк., 2017. – 588 с.
24. Сучасная беларуская мова : вучэб. дапам. / Л.М. Грыгор’ева [і інш.] ; пад агул. рэд. Л.М. Грыгор’евай. – Мінск : Выш. шк., 2006. – 558 с.
25. Сцяцко, П.У. Слоўнік лінгвістычных тэрмінаў / П.У. Сцяцко, М.Ф. Гуліцкі, Л.А. Антанюк. – Мінск : Выш. шк., 1990. – 222 с.
26. Тлумачальны слоўнік беларускай літаратурнай мовы : у 2 т. / уклад. І.Л. Капылоў [і інш.] ; пад рэд. І.Л. Капылова. – Мінск : Беларусь, 2022. – Т. 1 : А–Н. – 487 с.
27. Уласевіч, В.І. Беларуска-рускі тлумачальны слоўнік новых слоў і новых значэнняў слоў / В.І. Уласевіч, Н.М. Даўгулевіч. – Мінск : Аверсэв, 2013. – 253 с.
28. Уласевіч, В.І. Слоўнік новых запазычаных слоў беларускай мовы / В.І. Уласевіч, Н.М. Даўгулевіч. – Мінск : Беларусь, 2023. – 175 с.
29. Уласевіч, В.І. Слоўнік новых слоў беларускай мовы / В.І. Уласевіч, Н.М. Даўгулевіч. – Мінск : ТетраСистемс, 2009. – 444 с.
30. Цярэшчанка, Я.А. Жаргонная лексіка ў мове сучаснай моладзі / Я.А. Цярэшчанка // Диалог языков и культур : сб. материалов I Междунар., VII Респ. студ. чтений, Минск, 22 нояб. 2017 г. / Белорус. гос. мед. ун-т ; редкол.: Т.Н. Мельникова (отв. ред.) [и др.]. – Минск, 2018. – C. 34–37.

**[К содержанию](#Содержание)**

**В. И. Сенкевич**

**(г. Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина)**

**ОПЫТ ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ И ПРАКТИКА ОБРАЗОВАНИЯ**

Грамотность никак не связана с образованностью. Образование предполагает формированием идейно устоявшейся личности, способной к целесообразной преобразовательной деятельности, удовлетворяющей актуальным социальным потребностям. Не имея отношения к форме, грамотность принадлежит к субстанциональной сфере становления каждого человека на пути его ментального роста и неуклонного повышения благосостояния. Никто и ничто не может сделать человека грамотным. Каждый становится грамотным *сам*, не без влияния и авторитета других. Известные слова «*Сами с усами»* говорят об уверенности говорящего в своей грамотности, не имеющей ничего общего с его знаниями, умениями и практическими навыками.

Челавека не делают грамотным практические и теоретические знания, существующее в форме общего и отдельного. Знак указывает на предмет. Первичное фактическое знание дается указальным жестом. «Предмет знания с самого начала отрешен от непосредственного бытия и сохраняет свою внесущность относительно мышления уже как обобщенный. Этот обобщенный предмет составляет непосредственность второго порядка; человек понимает чуждость его <…> Когда явилась потребность узнать предмет, то, очевидно, что разумение уже считало его чуждым себе» [1, с. 135].

Парадоксально оказывается, что знающего и умного нельзя назвать человеком думающим, ср.: *– Ты думаешь…? – Нет, я не думаю. Я знаю* (разг.). Вальтер Кохан – доктор философии, профессор философии образования в Университете Рио де Жанейро (Аргентина) – пишет: «Это похоже на парадокс. Относительно того, что мы знаем, мы нуждаемся, чтобы не знать это. Поскольку чем больше мы знаем, тем меньше думаем. Чем меньше мы знаем, тем больше мы задумываемся. Философия – это движение от знания к незнанию» [2, c. 134]. Что делает мудреца философом? То, что он знает, что ничего не знает. Это известно еще со времен Сократа.

В обыденном языке за грамотного принимают не того, кто обременен ЗУНом. Грамотный человек не носитель бремени (культурной информации, убеждений, верований), а цивилизованный пользователь, находящийся «в курсе» всего. В этом состоянии каждый уверенно ориентируется в опыте – серии постоянно меняющихся жизненных ситуаций, обладает прецедентным опытом разрешения постоянно возникающих насущных вопросов, минимизирующим риски, и незамедлительно соображает «что до чего». Грамотный человек без труда находит апробированные и нестандартные решения, предпринимает оправданные поступки, четко усматривает «плюсы» и «минусы» во всем поступательно наступающем и проходящем, прогнозирует грядущие перемены – их вероятные версии и свое место в совершаемом круговороте. При этом нет необходимости в актуализации и институционализации текущего положения дел в соответствии с существующими нормативными установками. Долг уступает место обязанности, признак системной упорядоченности – интенции несомненной приемлемости и подходящей гармоничности.

Грамотность никак не может быть результатом процесса образования. Ее становление – итог осуществляемого «по ходу» обучения (*период обучения грамоте*). В отличие от образования, обучение не является происходящим регулярно последовательным процессом, а оказывается проходящим поступательно периодически обнаружива-ющимся состоянием. Период обучения – это не интервал *между* определенными временными границами («между А и Б»), а длящийся в известных пределах («от… и до…») промежуток. Как и любое состояние, этот период не является продолжающейся во времени практикой, а оказывается статично-динамическим опытом (*опыт обучения грамоте*). Грамотным быть не учат, а постепенно, шаг за шагом обучают. В опыте обучения акты передачи («наследования») знания сменяются принципом преемственности (*перенять опыт*). Есть опыт обучения грамоте, не имеющий ничего общего с существующей и культивируемой практикой образования. По сути, обучить кого-либо грамоте, – это создать благоприятные условия для перенимания умудренного превосходящим опытом учителя.

Существующее образование удовлетворяет личным и коллективным потребностям (*дать детям образование*). Грамота в буквальном и фигуральном смысле никак не связана с потребительским «дать» и существующими механизмами передачи. Грамотный человек не является потребителем. Это предельно универсальный пользователь. В этой сфере потребительское «надо» сменяется жизненно важным «необходимо» и мониторящим вопросом – «А есть ли в этом необходимость?». В реальной повседневности каждый, по сути, не в состоянии обходиться без всего, что включает в себя феномен грамотности.

 В опыте обучения грамоте целесообразно повторяющаяся избирательная передача знания, сменяется непрерывным поисковым *посылом*. Посыл не преследует цель объяснить что-нибудь, точно проанализировать, сделать обоснованные и убедительные выводы. В нем присутствует насущная мотивация к поведению и его составляющим – уверенным поступкам. Это мотивирующая смысловая интенция – *месседж* (англ. *message)* говорящего (*«Мой* ***месседж*** *в том, что ...»*). К одному смысловому полю с посылом принадлежат слова: *намерение, инициация, стремление, порыв, вызов, призыв,* *сигнал, замысел, импет* и т.д.

Посыл не является начальной точкой дискурсивной деятельности, а выступает отправным пунктом вербального логистического предприятия. Это не причиняющий толчок, побуждающий субъекта к определенному действию, а инициирующий сигнал, влияющий на поведение адресата. Аналогия посыла – свет, возвращающий и приводящий все замершее к жизни. Образование как способ формирования личностно значимой, обоснованной и объяснимой картины мира сменяется аспектом просвещения. Ничего аргументировано не объясняется, однако на все проливается свет – все освещается, рассматривается в свете и становится доступным для познающего.

Сущность посыла сигнальная. Стимулирующая образовательная деятельность, порождающая реакцию, в обучении сменяется вызывающим ответ *импульсом* (зов – вызов). Это посылаемый адресату сигнал (флекс), призывающий его к ответной рефлексивной импликации (*Послать сигнал SOS*). Посыльно-стимулирующий характер чего-либо отмечается словами *подговаривать, подвигать, подгонять, ускорять, газовать, натравливать, подстрекать, подстегивать, пришпоривать, науськивать* и т. д, ориентированными по смыслу на усиление степени интенсивности прохождения всего. В обыденной речи посыл периодически осуществляется словом «ну»: – ***Ну*** *иди уже, чего ты стоишь?! – настойчиво подгоняла беспокойная женщина* (М. Тангиева «Заснувшая вода»).

Важнейшим аспектом послания и получения всего, благоприятствующего состоянию грамотности, выступает адресация. Непременный учет фактора адресата присутствует при транслировании, всего, предназначенного для восприятия. Передают к*ому*, а адресуют *для кого* (*книга для детей младшего школьного возраста, статья для молодежи, текст для девочек* и т. д.). Адресованное послание доходит либо не доходит до *своего* адресата. «Свой» (как и «мой») адресат не различается
и не идентифицируется, а интуитивно распознается и легитимизируется (признается). Важно учитывать шансы, при которых послание окажется релевантным («своим») для читателей и слушателей. Необходимость посыла говорит в пользу логистического характера хода обучения грамоте, не имеющего никакого отношения к востребованной в образовании коммуникативной передачи знаний и ее основных институтов.

В обучении грамоте доминирует *инстанция* Другого – признанного фигуранта, обладающего публичным авторитетом и доверием реципиентов. Здесь важно не то, кто человек такой, а за кого признают («держат») его подопечные. Это не личность педагога, погруженного в образовательную деятельность, а *фигура* учителя-наставника (пол. *nauczycel*), которому никого и ничему не учит. Это человек, который ничему не учит, однако у кого есть чему поучиться – перенять (взять) что-то полезное для себя. Обучающиеся не являются участниками результативного процесса, а выступают фигурантами всего, осуществляющегося «по ходу». Совместно с доминирующей фигурой учителя обучаемые пытаются искусно преодолеть трудности на пути опытного познания реальности, не исключая и себя. Миссия подлинного учителя сводится к упрочению феноменальной самости своих обучаемых. Ничего не давая и никуда не направляя обучаемых, учитель наставляет их на путь праведный, вырабатывает у них опыт принятия самостоятельных решений. По сути, это не помощь и вспоможение, а адресная поддержка (подспорье).

В широком смысле сущность грамотности заключается в интенции «не перепутать». Грамотность обнаруживается в таланте все усматривать и замечать; отмечая, ничего не путать и не впадать в заблуждение. Грамотный человек не смешивает буквы, грамотный музыкант – ноты. Несомненно, к разряду грамотных не принадлежит «рассеянный с улицы Бассейной»: *Надевать он стал пальто – Говорят ему: не то* […]. *Вместо шапки на ходу Он надел сковороду. Вместо валенок перчатки Натянул себе на пятки* (С. Маршак).

Грамотности обычно ошибочно приписывается признак функцио-нальности (*функциональная грамотность*). Традиционно под словом «грамотный» подразумевают человека, умеющего читать и писать на каком-либо языке. Однако уместно говорить о разных моделях грамотности. Тае, филологическая грамотность обнаруживается не только в искусстве расшифровывать звуковые оболочки слов, но и в распознании неявной цитации, в восприятии смысловой палитры текста. Грамотный филолог уверенно распознает скрытую цитацию, находиться в курсе смыслов языка, не фиксируемых словарными определениями (смысловые обертоны, аллюзии, реминисценции и т. п.). Грамотность востребована в сфере языковой идиоматики. Смысл многочисленных идиом доступен посвященным – для кого идиоматика «своя»: рус. *собаку съесть*, пол. *poderwać laskę na samochód,* бел. *спаць пункцірам* и т. п.

Грамотность обретается в ходе инициации. Грамотный человек посвящен в секреты, недоступные для непосвященных. В широком смысле это посвященность кого-либо в «дизайнерские» секреты устного и письменного общения. Человек посвященный не имеет культурных кодов, однако обладает ключами к дешифровке устного или изображенного на письме слова. В тесте и ситуации общения есть «ключевые» слова, благодаря которым становится доступной целостная смысловая археология воплощенная в слове.

В существующих методиках грамотность неоправданно отождествляется с правильностью, однако очевидно, что языковая форма может быть правильной и при этом вопиюще неграмотной. Вряд ли выдерживают критику употребительные в обыденном языке пассажи со словом «все», выражающие различные отношения: *все хорошо, все будет хорошо, все нормально.* Очевидное «все» не может быть – все *есть*. Оправдано ли представлять его в определенных спекулятивных отношениях? Высказывание *«Всё относительно»* принадлежит, как известно, А. Эйнштейну и связано с его знаковой теорией относительности. Однако в языке повседневности нередко доводится встречаться с совершенно другим не научным, а подлинным и «живым» смыслом «всего»: *Я в тебе нашел* ***абсолютно все*.** *Все, что надо мне, и чуть-чуть еще. Вот моя спина, вот мое плечо. Это все твое,* ***абсолютно все*** (песен.). В силу своего абсолютного статуса «все» допускает только интерпретацию, прогнозирование и описание. Это и замечается в социальных идиолектах: *все путем, все пучком, все в ажуре, все тип-топ.*

Подлинный смысл высказывания нередко искажается неграмотностью перевода. Так, в письме «К друзьям» Цицерон использовал фразу *«Epistola non erubescit»* (*Письмо не краснеет*), отмечающую преимущество письменного слова над устным. Этими крылатыми цитатными словами высказывается уверенность, что бумага в состоянии выдержать многое. В русской же версии закрепилось выражение *«бумага все стерпит».* Однако терпение относится к деятельности со свойственной ей страстями. Пишущий, как и говорящий, ничего не делает, а находится в состоянии занятости. Страстотерпец никак не великомученик. Испытывать «муки слова» не значит переносить и терпеть страдания. Говорение и письмо – базовые слагаемые грамотности – изначально недискурсивные и интуитивно «загадочные».

Итак, безграмотность далеко не ликвидирована в ходе «Ликбеза» – массового обучения неграмотных взрослых чтению и письму в Советской России и СССР. Грамотность есть искусство, необходимость которого испытывает каждый. В свете феноменологии грамотным назовут человека не знающего и умеющего что-нибудь, а посвященного во что-либо и обладающего прецедентным опытом его реализации. Феномен грамотности, в отличие от компетентности, характерен для познания и обретается в обучении. Грамотность касается логистического аспекта языка и обнаруживается в искусстве владения устным и письменным словом.

Список использованной литературы

1. Герцен, А.И. Письма об изучении природы / А.А. Герцен // Избранные философские произведения : В 2 т. / Акад. наук СССР. Ин-т философии. – М. : Госполитиздат, 1948. – Т. 1. – С. 89–284.

2. Кохан, В. Есть ли место философии в деятельности учителя / В. Кохан // Учитель наедине с собой. – Санкт-Петербург, 2014. – С. 4–16.

[**К содержанию**](#Содержание)

**О. А. Фелькина**

**(г. Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина)**

**КУЛЬТУРА МУЛЬТИМЕДИЙНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ФИЛОЛОГА**

Через зрительные каналы человек получает больше информации, чем через все остальные каналы восприятия вместе взятые, поэтому принцип наглядности чрезвычайно важен в учебном процессе как на уровне среднего образования, так и в высшей школе. Наглядные пособия прошлых веков – громоздкие макеты, карты и таблицы большого формата – создавали сложности с хранением, перемещением их из аудитории в аудиторию, размещением, заменой во время лекций. Качество карт, схем и таблиц со временем существенно ухудшалось, а внести в готовое пособие поправки было довольно сложно.

С появлением электронных проекторов главным средством наглядности в образовательном процессе стали мультимедийные презентации, их использование позволяет избежать проблем с хранением, перемещением, сменой, износом учебных материалов и т. п. Кроме того, изображение может демонстрироваться в определенные временные промежутки, когда это необходимо преподавателю; презентацию можно дополнить или исправить. Важным преимуществом электронных средств наглядности является то, что масштаб изображения можно изменять, позволяя рассмотреть детали и учащимся, сидящим в самых дальних рядах.

Чаще всего для разработки презентаций используется процессор MS PowerPoint, хотя существуют и другие инструменты. В частности, такие же возможности предоставляет ресурс Google Презентации (https://docs.google.com/presentation), для создания интерактивных презентаций предназначен облачный сервис Prezi (https://prezi.com), облачное программное обеспечение для создания анимированных презентаций и анимированных видеороликов на коммерческой основе предоставляет компания Powtoon (https://www.powtoon.com) и др.

Студенты-филологи в процессе учебной деятельности не только пользуются мультимедийными презентациями, разработанными преподавателями для сопровождения лекций, но и сами часто разрабатывают презентации для иллюстрации собственных рефератов, мини-исследований, курсовых и дипломных работ, а также для сопровождения уроков во время педагогических практик. При этом далеко не все подготовленные студентами презентации можно признать удачными, а иногда и преподаватели допускают некоторые недочеты, снижающие качество наглядных материалов.

Все современные средства разработки презентаций позволяют выбрать готовый шаблон или самостоятельно создать фон, используя рисунок, текстуру или заливку. Но следует помнить, что презентация предназначена не для украшения аудитории, а для эффективного донесения информации. Поэтому для оформления всех слайдов презентации должен быть использован один и тот же фон, исключением может быть лишь титульный слайд. Фоновый рисунок не должен мешать восприятию текста, т. е. он не должен быть слишком ярким, состоящим из четких линий, пересекающих размещенный на слайде текст. Лучше использовать для фона не рисунки или штриховки, а заливку одним или двумя цветами (при использовании двух цветов эффектно смотрится плавное перетекание одного цвета в другой по диагонали).

В учебных презентациях, предназначенных для студентов-филологов, текст играет важнейшую роль, это следует учитывать при оформлении слайдов. Текст должен контрастно выделяться на выбранном фоне: темный текст на светлом фоне или наоборот. При этом не следует использовать слишком яркие цвета ни для фона, ни для текста. Для мультимедийных презентаций лучше использовать шрифт без засечек, то есть без дополнительных мелких линий, которыми заканчиваются элементы букв. Например, рекомендуются гарнитуры Arial, Calibri, Tahoma, Verdana и др. Шрифты с засечками (типа Times New Roman, Bodoni MT, Constantia, Perpetua и др.) лучше читаются на бумаге, чем на экране. Нельзя использовать на одном слайде шрифты разной гарнитуры (разных начертаний). В целом в презентации можно использовать не более двух гарнитур шрифта. Так, заголовок на титульном слайде часто пишется более красивыми или броскими буквами.
Но ни в коем случае в учебных презентациях не должны быть представлены вычурные, трудно читаемые шрифты.

Очень распространенная ошибка при разработке мультимедийных презентаций – стремление разместить на одном слайде большой объем текста. Следует помнить, что презентация – не самодостаточное наглядное пособие, демонстрация слайдов сопровождается речью, комментариями. Не следует размещать на слайдах полный текст лекции, целесообразно демонстрировать студентам только тезисы, которые они могут перенести в свои конспекты, и примеры, которые плохо воспринимаются на слух. Не стоит игнорировать возможность включить в презентацию текст, который будет виден только демонстрирующему («Заметки»). Такой текст демонстрирующий может озвучивать или нет по необходимости.

Кроме того, создатель презентации должен максимально использовать преимущества визуального представления информации: диаграммы, схемы, таблицы и др. Например, вместо текста «В слове *столик* можно выделить суффикс -ик-» на слайде лучше разместить только слово *столик* и использовать анимацию для появления в нужный момент значка суффикса. Или вместо текста «До 1900 года встречалось 8,6 кратких форм прилагательных в роли сказуемых на тысячу словоупотреблений, а в последние 17 лет прошлого века – 6,1» лучше продемонстрировать простую гистограмму.

Для того чтобы текст хорошо читался из любой части большой аудитории, целесообразно использовать кегль 26–28 пунктов, минимальный допустимый размер шрифта на слайде – 20 пунктов. Если текст с таким размером шрифта не помещается на слайде, следует либо сократить его, либо разделить на несколько слайдов.

Курсивное, полужирное начертание, подчеркивание, использование другого цвета или размера шрифта – это способы выделения элементов текста. Одновременное использование нескольких способов выделения может оказаться избыточным, особенно если задействовано подчеркивание. Два или три способа выделения для одного элемента текста могут использоваться лишь при условии, что выделение происходит по нескольким основаниям. Например, если весь заголовок «Этимология слова вода» выделен полужирным шрифтом, то последнее слово дополнительно окажется выделенным курсивным начертанием. Или, если приведенная в пример фраза выделена курсивом, то слово, контекст которого необходимо было проиллюстрировать, может быть подчеркнуто, выделено цветом либо полужирностью.

В отличие от бумажных документов, в мультимедийных презентациях для выделения активно используется цвет. Однако следует иметь в виду, что на одном слайде нежелательно использовать более четырех цветов (включая цвет фона и основного шрифта).

Если учебная презентация предназначена для школьников, в ней могут быть элементы, направленные на привлечение внимания учеников, повышение мотивации к предмету: забавные рисунки, звуки и т. п. Однако не следует забывать, что эти элементы должны привлекать внимание к учебному материалу, а не отвлекать от него. В презентации научной работы (выступление на конференции, защита курсовой или дипломной работы) использовать украшения не следует.

Таким образом, для эффективного использования в обучении студентов-филологов мультимедийных презентаций необходимо учитывать особенности зрительного восприятия: на слайдах должен быть представлен лаконичный четко читаемый текст, иллюстрации должны быть выразительными, они должны способствовать наиболее полному усвоению учебного материала.

[**К содержанию**](#Содержание)

**О. В. Щерба**

**(г. Брест, БрГТУ)**

**РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ В БОЛЬШИХ ГРУППАХ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ В КИТАЕ**

В настоящее время перед преподавателем русского языка как иностранного стоит сложная задача: сделать занятие полезным и занимательным для каждого студента независимо от уровня его знаний в области изучаемого языка. В связи с этим возникла проблема поиска определённых принципов и приёмов подачи материала, форм группового взаимодействия, способствующих вовлечению всех обучаемых в активный процесс работы на уроке, что позволит повысить эффективность учебного процесса.

Ключевым общенаучным понятием методической системы является понятие «подход». Подходы к обучению русскому языку регламентируют характер: целей и содержания обучения, принципов отбора содержания обучения и принципов организации учебного процесса, дидактической обработки содержания обучения, уровней усвоения знаний и формирования учебно-языковых и речевых умений и навыков, обучающей деятельности преподавателя и учебной деятельности студентов, взаимодействия преподавателя и студента в процессе обучения, средств, методов и приемов обучения.

Как видим, подход к обучению предмету является своеобразным методологическим каркасом для методики преподавания русского языка, которая дает ответы на конкретные вопросы: зачем, чему, как, с помощью чего учить, как контролировать и корректировать уровень знаний и сформированности учебно-языковых и речевых умений и навыков.

Однако бывают такие учебные ситуации, когда на первый план выходит личность преподавателя, его творческий потенциал и способность к новаторству.

Например, работая в Китае, мы столкнулись с проблемой организации учебных групп. В китайских университетах и профессиональных институтах очень многочисленные учебные группы: от 30 до 60 студентов. В такой учебной ситуации сразу отпадает возможность использования многих методов и приемов и это вызывает определенные трудности, требуя от преподавателя переосмысления традиционных методов организации учебного процесса [2].

Несмотря на значительные научно-методические достижения в области теории методики преподавания РКИ в больших группах, остается много вопросов, касающихся практической реализации описанных в научной литературе методов и приемов. На первый план выходят нетрадиционные формы работы, такие как: дебаты, дискуссии, пресс конференции и др. На занятии нужно использовать шутки, ошеломительные моменты, наглядные материалы, то, что можно потрогать, понюхать и т. д. (Например, изучая научный стиль речи, в рамках темы «Физические свойства предмета» можно принести на урок какой-либо фрукт). Задача преподавателя – удержать внимание всех студентов группы.

Можно и нужно использовать кинотехнологии, театральные технологии. Например, дать задание снять краткометражный фильм на заданную тему или сделать постановку миниспектакля. Однако данные формы занятий подходят не для всех тем.

В таких условиях преподавателю необходимо организовать, а также спрогнозировать возможный ход учебного занятия в большой группе обучающихся с разным уровнем владения языком. И.И. Лушникова отмечает, что одной из главных задач преподавателя является «применить индивидуальный подход в вопросах определения и развития недостаточно сформированных речевых навыков и умений, способствовать их дальнейшему развитию; способствовать достижению всеми обучающимися требований, определенных учебной программой.» [3, с. 52]. От преподавателя зависит не только обеспечение максимальной эффективности усвоения студентами языкового материала, но и степень преодоления психологических и языковых барьеров в процессе занятия. Таким образом, преподавателю отводится «приоритетная роль» [4, с. 19] при организации учебного процесса в большой разноуровневой группе.

В первую очередь, необходимо сказать о дифференцированном подходе, используемом в процессе занятия в большой группе.

Основной целью дифференцированного подхода обучения является предоставление каждому учащемуся возможности реализации своих способностей на максимальном уровне, но не ниже базового уровня.

В связи с этим для такого рода занятий готовятся различные по сложности задания в рамках предлагаемой темы и используются различные виды работ с группой. Приведем пример. Тема «Приветствие». Задание: Поздоровайтесь с преподавателем.

Слабым студентам достаточно правильно поздороваться.

Для студентов с более продвинутым уровнем владения русским языком ситуация расширяется.

Можно также попросить студентов перевести этот диалог в регистр неофициального общения и разыграть его. После неоднократного повторения можно попросить сильных студентов разыграть этот диалог со слабыми студентами (при этом меняя роли) – здесь реализуется еще один прием работы со студентами разного уровня владения языком – работа в группах.

Для сильных студентов диалог осложняется импровизацией.

После представления различных ситуаций приветствия (официального/нейтрального/неофициального) возможна самостоятельная работа по группам, в которых студенты объединяются в зависимости от уровня (слабый+слабый/слабый+сильный) и от заданий. Самостоятельная работа в группах также является реализацией дифференцированного подхода.

Применение дифференцированного подхода на занятиях по русскому языку как иностранному в разноуровневых группах делает процесс обучения более эффективным и продуктивным. Кроме этого, организуя занятие таким образом, преподаватель использует все виды работы с большой группой: фронтальный, групповой и самостоятельный, что также влияет на результативность учебного процесса.

Одним из эффективных способов применения дифференцированного подхода в обучении может являться игровая методика. Многие исследователи отмечают необходимость использования игр при обучении иностранному языку, так как в процессе игры возможно формирование коммуникативной ситуации, максимально приближенной по своим характеристикам к реальной ситуации общения.

Современные тенденции в преподавании РКИ способствуют разработке и использованию в практике преподавания коммуникативных игр. Игровые технологии в преподавании русского языка как иностранного применяются и для изучения грамматики, и для освоения новой лексики, и для развития навыков связной речи на всех уровнях освоения языка: от элементарного до продвинутого. Применение игровых технологий позволяет повысить мотивацию обучения у студентов и сделать их позицию более активной.

Многие игры представляют собой коллективную (групповую) форму работы. В таких играх значительно увеличивается объем речевой деятельности учащихся. Кроме того, работа в парах или хоровые ответы помогают преодолеть боязнь допустить ошибку, то есть игра помогает снять «психологические барьеры.

Например, можно заранее разбить текст на две части и дать студентам. Одна группа будет знать начало текста, а вторая – концовку. Они должны либо закончить текст, либо придумать его начало. Таким образом включается творческий коммуникативный режим.

В условиях большой группы практически невозможно организовать индивидуальную работу. Важно, чтобы аудитория была оборудована большим экраном с проектором, где можно показывать презентации, видео. Нужно постараться по мере возможностей включать студентов в диалоги и полилоги между собой.

На первом занятии по теме «Знакомство» (когда студенты ещё не знакомы между собой) можно предложить им сначала создать круг, поднять через одного правую или левую руку (правая – левая – правая …), затем повернуться по направлению поднятой руки. Таким образом, создадутся пары, студенты окажутся лицом к лицу друг с другом.

На разговор в паре даётся 1-2 минуты. Затем предлагается хаотично разбиться на группы по 3 человека, 4 человека, 5, 6. И давать аналогичное задание, немного увеличив лимит времени на обсуждение. Таким способом все учатся у всех.

В такой форме можно работать и на последующих уроках, предлагая для обсуждения новые темы (Моя учёба, Мои хобби).

Преподавание всегда было и остается творческим процессом, однако большую роль в эффективности обучения по-прежнему играют технологии. В настоящее время на первый план выходят интерактивные технологии. «Суть интерактивного обучения состоит в том, что учебный процесс происходит в условиях постоянного, активного взаимодействия» [1, с. 4]. Необходимым условием создания интерактивности на уроках РКИ является групповая или командная работа [2]. В той или иной форме групповую работу можно применять интуитивно, но максимально эффективным инструментом обучения этот вид работы может стать только при умелой её организации. Данный вид работы как нельзя лучше подходит для организации обучения в больших студенческих группах.

Наиболее известным и распространенным является метод «Жужжание вместе», при котором студенты разворачиваются
к 1–2 соседям и вместе отвечают на поставленный преподавателем вопрос.

При использовании метода «Круг голосов» участникам группы дается время на индивидуальное размышление; затем каждый высказывает по очереди свои мысли, при этом последующий должен кратко повторить основные мысли предыдущего и добавить свои, новые идеи. Этот метод возможен на продвинутом этапе обучения РКИ, он развивает умение переформулировать мысли собеседника, вариативно выражать одну и ту же идею, используя синонимические языковые средства.

Еще один метод «Пила» позволяет разбить для каждой группы общее задание на отдельные подтемы – «кусочки пазла», а при объединении результатов работы каждой группы «собирается общая картинка». Этот метод можно использовать при работе с текстом, а также – при повторении и закреплении пройденных грамматических тем.

Один из самых популярных и распространенных методов – «Мозговой штурм». Выделяют до 12 разновидностей этого метода.

Актуальным для преподавания РКИ представляется метод «Мозгового штурма по круговой схеме», разработанный С. Каганом. В соответствии с этим методом, участники делятся на подгруппы
по 3–5 человек, каждый из которых записывает на листе по 2–3 идеи. Затем в рамках подгруппы происходит обмен карточками. Записанные на них идеи развиваются другими участниками и дополняются новыми. В конце группа составляет сводный перечень всех идей, который выносится на общее обсуждение.

Грамотная организация групповой работы помогает увеличить объем речевой деятельности учащихся, преодолеть боязнь допустить ошибку, снять «психологические барьеры», повысить мотивацию студентов, активизировать слабых учеников, при некоторых формах групповой работы создаются условия для многократного повторения языковых конструкций.

Безусловно, в большой группе невозможно на каждом уроке охватить всех и каждого. Но тем не менее можно постараться, чтобы все постоянно в той или иной форме были включены в активную работу, чтобы преподаватель, работая даже в больших группах, говорил не больше, чем обучающиеся. Возвращаясь к началу статьи, отметим, что обучение – творческий процесс, в котором у опытного педагога всегда имеется место вдохновению и интуиции. Тщательное освоение методов, технологий и приемов обучения составляют основу для педагогического творчества. По словам известного ученого-педагога В. П. Беспалько, «любая деятельность может быть либо технологией, либо искусством. Искусство основано на интуиции, технология – на науке. С искусства всё начинается, технологией заканчивается, чтобы затем все началось сначала».

Список использованной литературы

1. Кузьминова, Е.В. Об использовании дифференцированного и адаптивного подходов в обучении / Е.В. Кузьминова, Е.П. Ольховская // Теория и практика общественного развития. – 2015. – № 7. – С. 181–182.

2. Тихоненко, Е.В. Игровые технологии на занятиях по русскому языку как иностранному : методический аспект / Е.В. Тихоненко // Технологии обучения русскому языку как иностранному и диагностика речевого развития : материалы XIX Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 21–22 нояб. 2017 г. – Минск, 2017. – С. 390–393.

3. Харлова, Н.М. Использование интерактивных технологий при обучении русскому языку как иностранному [Электронный ресурс] / Н.М. Харлова. – Режим доступа : https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-interaktivnyh-tehnologiy-pri-obuche nii-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu/viewer. – Дата доступа : 02.12.2024.

4. Щукин, А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного : учеб. пособие для вузов / А.Н. Щукин. – М., 2003. – 334 с.

[**К содержанию**](#Содержание)

**Л. И. Явдошина**

**(г. Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина)**

**ФІЛАЛАГІЧНЫ АНАЛІЗ ТЭКСТУ: СУЧАСНАЯ ПРАКТЫКА ВЫКЛАДАННЯ**

Філалагічны аналіз тэксту займае важнае месца ў сістэме падрыхтоўкі сучаснага спецыяліста-славесніка, бо аб’ектам аналізу мае тэкст, уменне працаваць з якім варта лічыць адной з найважнейшых прафесійных якасцей філолага. Фактычна названы аналіз з’яўляецца абагульняльным у дачыненні да ўсіх астатніх вядомых на сёння аналізаў тэксту, што відавочна нават па самой яго назве. У адным з сучасных дапаможнікаў адзначаецца, што філалагічны аналіз тэксту павінен “абагульніць і сінтэзаваць дадзеныя лінгвістычнага і стылістычнага аналізу, устанавіць узаемасувязь формы і зместу літаратурнага твора, які разглядаецца ў культурна-гістарычным кантэксце эпохі” [3, с. 28]. Варта дадаць, што філалагічны аналіз тэксту арганічна ўключае ў сябе дадзеныя літаратуразнаўчага і тэксталагічнага аналізаў тэксту, якія таксама многае даюць для разумення формы і зместу твора і яго месца ў агульным культурным кантэксце пэўнага народа і часу. Узаемасувязь усіх названых відаў аналізу адзначалася ў многіх сучасных беларускамоўных дапаможніках па філалагічным і лінгвістычным аналізах тэксту [4; 5; 7; 8 і інш.].

Агульнапрызнана, што першаасновай філалагічнага аналізу тэксту з’яўляецца лінгвістычны аналіз, які сапраўды найперш дае разуменне зместу тэксту, яго часам прыхаваных сэнсаў, складаных для інтэрпрэтацыі моўных сродкаў і тэкставых фрагментаў. У беларускай філалогіі да гэтага часу захоўваецца найбольш цесная сувязь менавіта гэтых двух відаў аналізу, а часам і іх атаясамліванне, што хутчэй за ўсё абумоўлена як айчыннай навуковай традыцыяй, так і відавочнай узаемазвязанасцю названых аналізаў. Абодва аналізы ў найбольшай ступені накіраваны на поўнае дэкадзіраванне тэксту, яго адэкватнае прачытанне і разуменне. Мабыць, у сувязі з гэтым ёсць пільная патрэба навучыць сучаснага студэнта-філолага правядзенню менавіта названых відаў аналізу тэксту, а таму ў ВНУ краіны выкладаюцца як асобныя дысцыпліны “Філалагічны аналіз тэксту” і “Лінгвістычны аналіз тэксту”.

У большасці айчынных дапаможнікаў па лінгвістычным ці філалагічным аналізе тэксту канкрэтныя схемы правядзення такога аналізу не прапаноўваюцца. Г. М. Малажай, напрыклад, наконт гэтага адзначала наступнае: “Адзінай схемы лінгвістычнага аналізу няма і быць не можа. У адным выпадку неабходна растлумачыць незразумелыя словы, у другім – вызначыць, якія семантычныя і стылістычныя якасці слоў выкарыстаў аўтар для вырашэння творчай задачы, у трэцім – паказаць асаблівасць спалучэння слоў у кантэксце, якая абумоўліваецца зместам твора або індывідуальнасцю аўтара” [7, с. 23]. Думка, сапраўды, слушная, бо кожны твор – факт індывідуальнай словатворчасці, з’ява ўнікальная і самабытная, да якой складана падыходзіць аднастайна. Аднак у дыдактычным плане патрэба ў схеме або парадку такога аналізу ёсць, інакш складана фарміраваць навыкі і ўменне яго правядзення ў студэнтаў. У сваім практыкуме па філалагічным аналізе мы звярталі ўвагу, на што можна арыентавацца, каб выпрацаваць у студэнтаў адпаведныя кампетэнцыі [9, с. 37–39].

У якасці апорнай схемы, што задае агульны напрамак правядзення філалагічнага аналізу, на наш погляд, найперш варта карыстацца парадамі П. Г. Чарамісіна, які выдзеліў тры этапы ў правядзенні аналізу: 1) агульная характарыстыка тэксту (гісторыка-культурны каментарый, вызначэнне тэмы, ідэі, жанру, характарыстыка кампазіцыі, вобраза аўтара і г. д.); 2) лінгвістычная характарыстыка (аналіз фанетычных, лексічных, граматычных, стылістычных сродкаў твора); 3) эстэтычная характарыстыка (эстэтычнае значэнне і канкрэтныя эстэтычныя функцыі моўных сродкаў у тэксце) [цыт. па: 6, с. 9]. Відавочна, што прыведзеная схема накіроўвае на дастаткова поўны і шматбаковы аналіз тэксту, дазваляючы пры гэтым даследчыку быць у некаторай ступені свабодным у выбары канкрэтных звестак пра твор, ва ўвазе да яго моўных адзінак і сродкаў, а таксама іх функцыянальна-эстэтычнай прызначанасці і г. д. Першы з прапанаваных этапаў у найбольшай ступені звязаны з літаратуразнаўчым і культура-лагічным аспектамі аналізу і накіраваны на агульную характарыстыку тэксту і яго дыскурсу, што павінна садзейнічаць поўнаму і адэкватнаму асэнсаванню тэксту. Ён дае веданне экстралінгвістычных параметраў тэксту, якія з’яўляюцца досыць важнымі ў разуменні разнастайных кодаў тэксту. Другі этап займае цэнтральнае месца і фактычна прадстаўляе сабой лінгвістычны аналіз тэксту, мэтай якога з’яўляецца выяўленне тых моўных сродкаў, “пры дапамозе якіх выражаецца ідэйны і звязаны з ім эмацыянальны змест мастацкага твора” [7, с. 10], і які накіраваны на “вытлумачэнне разнастайных моўных фактаў, каменціраванне «моўных цяжкасцей», часцей за ўсё абумоўленых спецыфікай мовы мастацкай літаратуры, эстэтычнай функцыяй слова” [5, с. 7]. Пры правядзенні такога аналізу можна арыентавацца на парады М. В. Абабуркі, прыведзеныя ў адной з яго манаграфій [1, с. 153–156], дзе вылучаюцца пяць моўных узроўняў аналізу – стылістычны, лексічны і фразеалагічны, сінтаксічны, марфалагічны, фанетычны – і называюцца моўныя адзінкі ці адметнасці, на якія варта звяртаць увагу пры аналізе тэксту. У названай працы таксама даюцца парады наконт правядзення трэцяга этапу – эстэтычнай характарыстыкі. Гэта, мабыць, адзін з самых складаных этапаў, які найбольш цяжка даецца студэнтам, таму вылучэнне трох аспектаў эстэтычнай характарыстыкі з’яўляецца добрай падказкай, у якім напрамку варта аналізаваць тэкст у такім выпадку: а) эстэтычная (эмацыянальна-экспрэсіўная) функцыя моўных сродкаў дадзенага тэксту (спосабы выражэння ў творы эстэтычных катэгорый: прыгожага, узнёслага, трагічнага, камічнага, агіднага і г. д.); б) майстэрства пісьменніка ў выкарыстанні вобразна-выяўленчых сродкаў роднай мовы (мастацкасць твора); в) роля твора (урыўка) у эстэтычным выхаванні чытача [1, с. 156].

Зразумела, канкрэтнае прымяненне прыведзенай трохэтапнай схемы філалагічнага аналізу тэксту будзе “рэгулявацца” самім творам і асобаю даследчыка, які аналізуе тэкст, бо такі аналіз заўсёды будзе вымагаць творчага падыходу, пазначанага індывідуальным характарам дзейнасці. Але разам з тым наяўнасць такой схемы дае магчымасць выпрацоўваць паслядоўны, лагічна і структурна вытрыманы падыход да правядзення філалагічнага і лінгвістычнага аналізу тэксту.

У сучасных рускіх дапаможніках па філалагічным аналізе тэксту прапануюцца канкрэтныя схемы-алгарытмы правядзення такога аналізу [2, с. 332–334]. У практычным плане яны таксама могуць быць цікавыя і карысныя для студэнтаў, бо прапануюць паслядоўнасць яго правядзення і прагназуюць змест такога аналізу. Аднак фіксаваны характар падобных схем-алгарытмаў часам пазбаўляе сам аналіз неабходнай звязнасці і ператварае яго ў адказы на прапанаваныя пытанні. Думаецца, што філалагічны аналіз тэксту павінен быць больш індывідуальным і творчым вынікам прафесійнай дзейнасці філолага, грунтуючыся пры гэтым на базавым акадэмічным веданні адпаведнага інструментарыю.

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Абабурка, М.В. Стылістычна абмежаваныя словы ў мове беларускай мастацкай літаратуры / М.В. Абабурка. – Мінск : Выш. шк., 1981. – 160 с.

2. Бабенко, Л.Г. Филологический анализ текста. Основы теории, принципы и аспекты анализа : учеб. для вузов / Л.Г. Бабенко. – М. : Акад. проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2004. – 464 с.

3. Болотнова, Н.С. Филологический анализ текста : учеб. пособие / Н.С. Болотнова. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Флинта : Наука, 2007. – 520 с.

4. Дзядова, А.С. Філалагічны аналіз тэксту : метад. рэкамендацыі / А.С. Дзядова. – Віцебск : ВДУ імя П.М. Машэрава, 2017. – 44 с.

5. Лепешаў, І.Я. Лінгвістычны аналіз тэксту : вучэб. дапам. / І.Я. Лепешаў. – Мінск : Выш. шк., 2009. – 287 с.

6. Лінгвістычны аналіз тэксту : матэрыялы семінара. – Мінск, 1975. – 142 с.

7. Малажай, Г.М. Лінгвістычны аналіз тэксту : вучэб. дапам. – 2-е выд., дапрац. і дапоўн. – Мінск : Выш. шк., 1992. – 367 с.

8. Пісарэнка, А.М. Філалагічны аналіз мастацкага тэксту : вучэб. дапам. / А.М. Пісарэнка. – Мінск : Народная асвета, 2017. – 175 с.

9. Яўдошына, Л.І. Філалагічны аналіз тэксту : практыкум / Л.І. Яўдошына ; Брэсц., дзярж. ун-т імя А. С. Пушкіна. – Брэст : БрДУ, 2019. – 82 с.

[**К содержанию**](#Содержание)