

**БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ**

**КОММУНИКАТИВНАЯ
КОМПЕТЕНЦИЯ:**

**ПРИНЦИПЫ, МЕТОДЫ,
ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ**

Сборник научных статей

Выпуск 10

**МИНСК
2010**

УДК 42/49 (07)+82/89 (07)
ББК 74.268.0я43
К 63

Р е ц е н з е н т ы:

проректор по учебной работе
Государственного учреждения образования
“Академия последипломного образования”
кандидат педагогических наук *Л. Г. Тарусова*;
доцент кафедры русского языка
Белорусского государственного университета
кандидат филологических наук *В. Л. Леонович*

Коммуникативная компетенция: принципы, методы,
К 63 приемы формирования: сб. науч. ст. / Белорус. гос.
ун- т; в авт. ред. – Мн., 2010. – Вып. 10. – 91 с.

Десятый выпуск регулярно издаваемого тематического сборника научных статей подготовлен по итогам научно-практического семинара, состоявшегося на филологическом факультете БГУ 21 апреля 2010 г. В сборник вошли материалы исследований, освещающих актуальные вопросы совершенствования коммуникативной компетенции личности в процессе преподавания филологических дисциплин на уровне общего и высшего образования. Особое внимание уделяется аспектам повышения профессионально-речевого мастерства педагога в жанре вузовской и школьной лекции.

Адресуется преподавателям, аспирантам и студентам филологических специальностей, интересующимся проблемами теории и практики обучения языку и литературе, риторике в высшей школе и общеобразовательных учреждениях.

УДК 42/49 (07)+82/89 (07)
ББК 74.268.0я43

© БГУ, 2010

МЕТОДИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ИЗУЧЕНИЯ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ

Успешное изучение русской литературы в иноязычной аудитории может быть достигнуто при выполнении ряда условий:

- обязательный учет психолого-педагогических особенностей восприятия произведений русской литературы студентами-инофонами;
- систематическое сопряжение материала русской и родной литератур, широкое использование в процессе обучения методических приемов, сопрягающих русскую и родную литературу;
- широкое внедрение в учебный процесс культуроведческого подхода к изучению русской литературы;
- внедрение филологического анализа художественного текста, позволяющего рассматривать литературное произведение в единстве его языковой и литературной составляющей, помогающей обучающимся создавать собственные интерпретации изучаемого художественного текста;
- углубление теоретико-литературной подготовки студентов-филологов с опорой на материал русской и родной литературы;
- учет творческой индивидуальности обучающихся;
- введение спецкурсов, ориентированных на будущую профессию переводчика, преподавателя русского языка и литературы.

Одним из направлений активных поисков новых педагогических решений в области преподавания русского языка иностранным студентам является интеграция предметов. Принцип межпредметной и внутрипредметной интеграции актуализирует проблему координирования преподавания в иноязычной аудитории русского языка, страноведения и русской литературы.

Принцип междисциплинарного взаимодействия языка, литературы и страноведения способствует повышению степени заинтересованности иностранных студентов в каждом предмете отдельно.

Межпредметная и внутрипредметная интеграция способствует преодолению фрагментарности и мозаичности в знаниях иностранных учащихся, обеспечивает овладение ими целостным знанием, комплексом универсальных человеческих ценностей, служит формированию системно-целостного взгляда на мир.

Роль художественной литературы в процессе обучения иностранцев русскому языку имеет многоаспектный характер.

Во-первых, текст художественного произведения выступает источником языковых знаний и материалом для повышения навыков рецептивных умений в области чтения как вида речевой деятельности.

Во-вторых, литература активно используется в процессе раскрытия страноведческих проблем, нацеливая обучающихся на более глубокое постижение теоретических основ культуры страны изучаемого языка.

В-третьих, знакомство иностранных студентов с произведениями одной из великих мировых литератур способствует формированию их культурологической компетенции, развитию художественного мышления и эстетических чувств.

Крайне актуальным в современных условиях в курсе любого иностранного языка является принцип культуроцентричности, предполагающий ведущую роль культурологических знаний при обучении.

Культурологическая направленность обучения русскому языку реализуются через предметную информацию и фоновые знания. Социокультурная компетенция иностранных студентов включает представление о России и русской культуре как системе взглядов человека на мир и на себя. Средоточием духовной культуры народа является его литература.

Фоновые знания, отражающие опыт носителей языка и культуры, их нравственные ценности и предпочтения, в иноязычной среде складываются из знакомства зарубежных студентов с репродукциями картин русских художников; усвоения русских пословиц, поговорок, загадок; усвоения фоновой лексики, а также образцов речевого поведения. Значительную роль в формировании фоновых знаний играют тексты русских писателей.

Основной целью работы над художественным текстом в системе обучения русскому языку иностранцев является постижение текста как произведения словесного искусства и как явления культуры носителей языка.

Содержание и форма художественного текста позволяют при его изучении организовать взаимосвязанное обучение чтению, письму и говорению с усвоением необходимого для этого языкового, речевого и страноведческого материала.

Одним из средств оптимизации обучения инофонов может стать разработка методики взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности на русском языке студентов зарубежных вузов с использованием текстов писателей при одновременном осмыслении обучающимися художественных особенностей и культурной ценности литературных произведений.

От комплексной информации по самым общим вопросам художественной речи к развернутому комментарию по страноведческим темам; от творческой интерпретации стиля писателя к историко-аналитическому исследованию этапов развития культуры и далее – к филологическому синтезу в разработке проблемных вопросов теории литературы – таков путь взаимопроникновения языка, литературы и страноведения в системе преподавания русского языка иностранцам. Насыщение всех этапов работы литературоведческим материалом – необходимое условие обеспечения качественного уровня обучения иностранцев русскому языку.

Нужно вооружить обучающихся высокохудожественными текстами с учетом стилевых трудностей и психологических особенностей восприятия иностранцев. Это наипервейшая задача в решении проблемы "коммуникативного" литературоведения, назначение которого – активизировать интерес зарубежных студентов к основам русской культуры, а также упрочить межнациональные связи в обмене опытом накопленных духовных ценностей.

Ю. В. Бычкова, Т. І. Пяркоўская (Мінск)

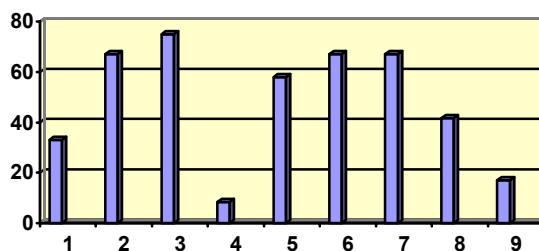
УЗРОВЕНЬ ВАЛОДАННЯ ВУЧНЯМІ ГРАМАТЫЧНЫМ МАТЭРЫЯЛАМ АБ НАЗОЎНІКУ І ПРЫМЕТНІКУ ПРЫ ЗАСВАЕННІ КУРСА БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ

Кожная часціна мовы валодае сваім наборам прыкмет, уласцівасцей, граматычнымі катэгорыямі, мае частотнасць выкарыстання ў маўленні, цяжкасці пры засваенні. З мэтай вызначэння ўзроўню ведаў і ўменняў школьнікаў, вылучэння тыповых памылак мэтазгодна праводзіць педагагічныя назіранні (педагагічны эксперымент).

Пасля вывучэння тэмы "Назоўнік" вучням былі прапанаваны заданні, мэта якіх – праверыць наступныя ўменні:

- знаходзіць дадзеную часціну мовы ў тэксце;
- вызначаць лексіка-граматычныя разрады (агульныя і ўласныя, адушаўлёныя і неадушаўлёныя, асабовыя, канкрэтныя, абстрактныя);
- вызначаць нязменныя катэгорыі роду і скланення;
- вызначаць зменныя катэгорыі (лік, склон);
- сінтаксічную функцыю ў сказе (мал. 1).

Для эксперыменту выкарыстаны тэкст, у якім трэба было знайсці назоўнікі.



Мал. 1

Узровень засваення матэрыялу па тэме "Назоўнік"

1 – уменне знаходзіць назоўнікі ў тэксце, 2 – уменне вызначаць разрады агульных і ўласных назоўнікаў, 3 – уменне адрозніваць адушаўленыя і неадушаўленыя назоўнікі, 4 – уменне вызначаць канкрэтныя і абстрактныя назоўнікі, 5 – уменне вызначаць катэгорыю роду, 6 – уменне вызначаць катэгорыю ліку, 7 – уменне вызначаць скланенне, 8 – уменне вызначаць склон, 9 – уменне вызначаць сінтаксічную функцыю ў сказе.

Вязынка! Каму з беларусаў не вядомая назва гэтай вёскі, дзе з'явіўся на свет наш нацыянальны геній Янка Купала. Тысячы людзей з наваколя і далёкага замежжжа наведваюць штогод гэты куток беларускай зямлі, каб удыхнуць глыток купалаўскага наветра, пакланіцца радзіме песняра, сэрцам прычасціцца да яго вялікай спадчыны.

Без памылак гэтае заданне выканалі 33 % удзельнікаў эксперыменту. Астатнімі вучнямі некаторыя назоўнікі не вызначаны, або за гэтую часціну мовы былі прынятыя лічэбнікі, прыслоўі, прыметнікі. Большасць з вучняў не палічылі, што назоўнікамі з'яўляюцца *Янка Купала*, *замежжжа*, *глыток*.

Наступным этапам задання было вызначэнне зменных і нязменных марфалагічных прымет назоўніка па прапанаванай схеме. Нават з наяўнасцю падказкі (схемы разбору слоў) школьнікамі былі дапушчаны памылкі.

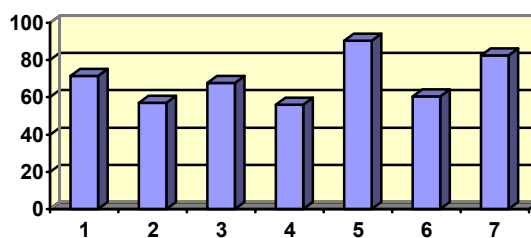
Уменнем размяжоўваць агульныя і ўласныя назоўнікі авалодалі 67 % тых, хто выконваў заданне (12 чалавек), адрозніваць адушаўленыя і неадушаўленыя – 75 %. Найбольшыя цяжкасці ўзніклі пры вызначэнні разраду канкрэтных і абстрактных назоўнікаў (напрыклад, назоўнікі *беларус*, *назва* былі аднесены да абстрактных). Без памылак гэты разрад у словах правільна вызначылі толькі 8 % шасцікласнікаў. Уменне вызначаць катэгорыі роду і ліку паказалі 58 % і 67 % адпаведна. Некаторыя вызначылі род у назоўніках множнага ліку (*беларусаў*, *людзей*). Памылкі ў вызначэнні скланення выявіліся ў 33 % школьнікаў.

Цяжкасці ўзніклі пры выяўленні катэгорыі склону, вучні блыталіся пры размежаванні назоўнага і вінавальнага склонаў. Няведанне склонавых пытанняў, няўменне ставіць пытанні да назоўнікаў, вызначаць іх сінтаксічную функцыю ў сказе паказалі 83 % вучняў, таму што "Сінтаксіс" грунтоўна пачынаюць вывучаць у 8 класе, а ў 5 класе даецца толькі азнаямленне з даданымі членамі сказа па адной гадзіне на кожны.

Эксперымент паказаў, што найбольш паспяхова былі засвоены лексіка-граматычныя катэгорыі агульных, уласных, адушаўлёных, неадушаўлёных. На другім месцы – засваенне катэгорый роду, скланення і ліку назоўнікаў. У вучняў узнікаюць цяжкасці пры вызначэнні назоўнікаў, род і лік якіх не супадае ў рускай і беларускай мовах. Адсутнасць умення вызначаць катэгорыі канкрэтнасці і абстрактнасці, думаецца, звязана з неразуменнем саміх гэтых паняццяў, са слабым веданнем лексічнага значэння слова. Цяжкасці пры вызначэнні склонаў звязаны, як было адзначана вышэй, з няведаннем склонавых пытанняў і правіламі іх пастаноўкі, а таксама з няведаннем ужывання прыназоўнікаў з назоўнікамі. Нельга лічыць авалоданне тэмай "Назоўнік" паспяховым. На гэта ўплываюць такія фактары: 1) невялікая колькасць гадзін, прадугледжаных праграмай; 2) аб'ёмны матэрыял, некаторыя асаблівасці якога складана засвоіць для шасцікласніка.

З мэтай выяўлення тыповых складаных момантаў у засваенні школьнікамі тэмы "Прыметнік" вучням 6 класа (17 чалавек) было прапанавана 7 рознапланавых заданняў па марфалогіі і арфаграфіі, якія прадугледжвалі выяўленне наступных уменняў:

1. Уменне вызначаць лексіка-граматычныя разрады прыметнікаў.
2. Уменне адзначаць пераход прыметнікаў з аднаго разраду ў другі.
3. Уменне ўтвараць і правільна ўжываць формы ступеней параўнання прыметнікаў.
4. Уменне правільна ўжываць прыметнікі ў колькасна-іменных спалучэннях з лічэбнікамі *два, тры, чатыры*.
5. Уменне правільна ўжываць прыметнікі ў спалучэнні з назоўнікамі, якія абазначаюць асоб мужчынскага і жаночага полу, у спалучэнні з назоўнікамі агульнага роду, у спалучэнні са складанаскарочанымі словамі.
6. Уменне ўтвараць прыметнікі з суфіксам *-ск-*.
7. Уменне правільна пісаць складаныя прыметнікі (мал. 2).



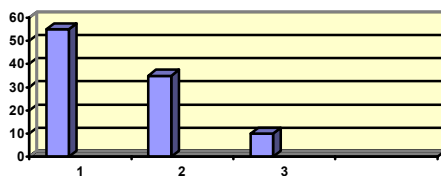
Мал. 2

Узровень засваення матэрыялу па тэме "Прыметнік"

Найбольш паспяхова было выканана заданне на выяўленне ўмення правільна ўжываць прыметнікі ў спалучэнні з назоўнікамі, якія абазначаюць асоб мужчынскага і жаночага полу, у спалучэнні з назоўнікамі агульнага роду. 13 вучняў з 17 выканалі заданне беспамылкова. Без цяжкасцей большасць вучняў выканала заданне, якое выяўляла ўменне правільна пісаць складаныя прыметнікі. Цяжасць выклікалі заданні на правапіс прыметнікаў з суфіксам -ск-, на вызначэнне лексіка-граматычнага разраду прыметніка, пераход прыметнікаў з аднаго разраду ў другі, а таксама на выяўленне ўмення правільна ўжываць прыметнікі ў колькасна-іменных спалучэннях з лічэбнікамі *два, тры, чатыры*. Памылкі (*два вялікіх гарады* замест *два вялікія гарады*) узніклі ў выніку праяўлення пераносу навікаў рускай мовы на родную. У беларускай мове лічэбнікі *два, дзве, тры, чатыры, абодва, абедзве* дапасуюцца ў форме назоўнага склону множнага ліку, у рускай мове ў аналагічнай сітуацыі адбываецца кіраванне. Трэба звярнуць увагу на адпаведныя формы ў рускай і беларускай мове, іх адрозненні.

Пры вызначэнні разраду прыметнікаў (мал. 3) найбольшую складанасць выклікала вызначэнне групы адносных прыметнікаў: іх вызначалі як якасныя (55 са 102 выпадкаў, што складае 55 % ад агульнай колькасці памылак у дадзеным заданні). Менш было памылак пры вызначэнні якасных прыметнікаў, іх вызначалі як адносныя ў 36 выпадках са 102. Гэта складае 35 % ад агульнай колькасці памылак у дадзеным заданні. Не склала цяжасцяў група прыналежных прыметнікаў – іх вызначылі як адносныя ў 10 выпадках. Гэта складае 10 % ад агульнай колькасці памылак у дадзеным заданні. Прычыны такіх памылак у недастатковай адпрацоўцы ўмення вызначаць значэнне прыметнікаў і адпаведна называць лексіка-граматычны разрад прыметнікаў.

Цяжкасці ўзнікалі ў вучняў пры вызначэнні разраду прыметнікаў, якія пераходзяць з аднаго разраду ў іншы: прыналежны вызначалі як якасны, і якасны – як прыналежны (*бабровыя вочкі – бобровая хатка*), адносны вызначалі як прыналежны, прыналежны як адносны (*воўчае лагава – воўчае футра*), адносны вызначалі як якасны (*бобровая шапка*).



Мал. 3
Памылкі пры вызначэнні разраду прыметнікаў

1 – адносныя вызначалі як якасныя, 2 – якасныя вызначалі як адносныя,
3 – прыналежныя вызначалі як адносныя.

У заданні на выяўленне правільна ўтвараць і правільна ўжываць формы ступеней параўнання прыметнікаў цяжкасць выклікаў наступны момант: няправільна вызначалі форму вышэйшай ступені параўнання (*старэйшы за сястру* – спецыфічную форму вышэйшай ступені параўнання для беларускай мовы з прыназоўнікам за).

Самай распаўсюджанай памылкай было ўтварэнне складанай формы найвышэйшай ступені параўнання пры дапамозе прыстаўкі *най-* і суфікса *-ейш (эйш)-* і далучэнне слова *самы* (замест далучэння слова *самы* да пачатковай формы прыметніка).

Як бачна, некаторыя памылкі звязаны з умовамі двухмоўя. Сістэматычная праца над фарміраваннем навыкаў выкарыстання форм і канструкцый, спецыфічных для беларускай мовы, з’яўляецца фактарам паспяховага засваення беларускай мовы ва ўмовах білінгвізму.

Некаторыя памылкі былі звязаны з недастатковай адпрацоўкай умення вызначаць значэнне прыметнікаў і адпаведна называць лексіка-граматычны разрад прыметнікаў.

Мэтазгодна праводзіць назіранні за ўзроўнем засваення ведаў і ўменняў, каб прааналізаваць памылкі, якія часцей за ўсё дапускаюць школьнікі, і ўлічыць іх у працэсе навучання.

Літаратура

1. Вучэбная праграма для агульнаадукацыйных устаноў з беларускай і рускай мовамі навучання. Беларуская мова: V – XI класы. – Мінск, 2008.
2. Красней, В. П. Беларуская мова: падруч. для 5-га кл. агульнаадукац. шк. з бел. мовай навучання / В. П. Красней, Я. М. Лаўрэль. – Мінск, 2003.
3. Лявоненка, С. У. Заданні і практыкаванні па марфалогіі: 6–8-я класы / С. У. Лявоненка. – Мінск, 2007.
4. Цыбульская, С. І. Паўрочны і тэматычны кантроль па беларускай мове: 6-ы клас / С. І. Цыбульская. – Мінск, 2008.

Ю. О. Болтрикова (Рубаник) (Минск)

ЛЕКЦИЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ ГЛАЗАМИ СТУДЕНТА (ПРОБЛЕМЫ ВОСПРИЯТИЯ)

Как справедливо отмечал Эдвард Сепир, подобно культурам, языки редко бывают "самодостаточными": "Потребности общения заставляют говорящих на одном языке вступать в непосредственный или опосредованный контакт с говорящими на соседних и культурно доминирующих языках" [2]. Сейчас, как никогда, проблемы организации международного сотрудничества усиливают потребность в едином языке международной коммуникации. В силу ряда социально-исторических причин английский язык опережает все другие языки по распространенности и популярности в мире и становится всеобщим "lingua franca" в большинстве стран.

Однако, сколь бы ни было справедливым замечание Эдварда Сепира, для начинающих специалистов-филологов достаточно сложно воспринимать иностранную речь на слух. Каким бы высоким не был уровень подготовки многих студентов-первокурсников (а ведь хорошо написать Централизованное тестирование и пройти по конкурсу может далеко не каждый), на филологическом факультете БГУ встречаются все же люди с совершенно различной подготовкой: кто-то слабее, кто-то сильнее во владении иностранным (в данном случае английским) языком. И когда неопытным первокурсникам предлагают прослушать лекции на английском языке, многие из студентов теряются, а недостаточный уровень знаний мешает им правильно воспринимать речь лектора, что, как следствие, отражается на фиксировании и запоминании информации.

При обучении иностранному языку важно учитывать различие между письменной и устной формой языка. Известный английский лингвист Дэвид Аберкромби однажды справедливо заметил, что для оценки разговорной речи должны быть использованы совершенно другие стандарты. Фактор вариативности в разговорной речи особенно силен. Разговорная речь характеризуется максимальной формой вариативности функционирования языковых средств. Естественный спонтанный разговор часто обладает качествами невнятности, алогичности, неорганизованности, изобилует повторениями и грамматическими нарушениями, важную роль также играет индивидуальный ораторский стиль произнесения.

Процесс восприятия речи на слух отличается активным целенаправленным характером, связанным с выполнением сложной мыслительно-мнемонической деятельности, успешности протекания которой содействует высокая степень концентрации внимания. На правильное понимание устной речи влияет нормативность, краткость и доступность предлагаемой к запоминанию информации. Важную роль в восприятии речи на слух играет также разговорность речи (т.е. “подделка письменной речи под устную”), диалогизация речи, использование слов, отражающих последовательность мысли лектора. Для носителей языка эти признаки устной речи не являются очевидными, однако для билингва, говорящего на неродном языке, кажется странным, что естественная речь носителей языка изобилует нарушениями языковых норм. Билингв испытывает в некотором роде “культурно-языковой шок” при первом знакомстве с естественной речью носителей языка. Эти отступления от нормы естественны для любого живого языка. Данный факт ни в коей мере не противоречит важности и необходимости выбора языкового стандарта для изучающих иностранный язык.

В ситуации усвоения второго (неродного) языка, необходимо знакомить студентов с его различными вариантами (литературным и разговорным). Вопрос состоит не в том, чтобы студенты могли усвоить несколько типов и стилей произношения (в случае искусственного билингвизма это практически недостижимо), а в том, чтобы они могли отличать на слух тот или иной вариант изучаемого ими языка, а также чувствовать стилистическую окрашенность речи.

Усвоение неродного языка в ситуации искусственного билингвизма, то есть “вне отсутствия соответствующего языкового окружения”, делает выбор языковой нормы принципиально важным. В то же время искусственный характер обстановки изучения языка диктует использование стратегий и обучающих материалов, дающих студентам возможность живого знакомства с как можно большим количеством вариан-

тов изучаемого языка, с нормативными проявлениями вариативности в языке. Известно, что знакомство с языковой вариативностью изучаемого языка в сочетании с теоретическим объяснением фактов вариативности формирует у обучающихся правильное понимание динамического характера изучаемого языка. Понимание обучающимися законов вариативности и динамизма языка создает реальную картину его существования и развития.

Продуманная организация учебного процесса, четкость и логичность изложения, максимальная опора на активную мыслительную деятельность, разнообразие приемов обучения, уточнение задач восприятия позволяет создать внутреннюю мотивацию, направить внимание учащихся на моменты, которые помогут запрограммировать будущую практическую деятельность с воспринятым материалом. В зависимости от целевой установки, предшествующей слушанию лекции, восприятие будет проходить либо пассивно, либо носить активный характер. В последнем случае слушающий сможет быстрее включиться в процесс восприятия устной речи, лучше запомнить логику и последовательность изложения, быстрее улавливать суть изложения, выделять наиболее важные факты и конспектировать их по мере надобности. На характер восприятия и запоминания содержания целевая установка может оказать как положительное, так и отрицательное влияние, т.е. она может сделать восприятие более точным или, наоборот, ошибочным, если слушающий, под влиянием ожидаемого, приписывает воспринимаемым явлениям несуществующие признаки.

На наш взгляд, для проведения лекций на английском языке необходимо разработать и подготовить не только сам текст лекции, но и раздаточный материал, а также наглядные учебные пособия в виде презентаций. Это абсолютно новый опыт, который очень тесно связан с проблемами межкультурных коммуникаций и международного общения, а также с вопросами теории перевода. И все же необходимо обозначить те трудности, а также спорные моменты, с которыми можно столкнуться при подготовке лекции, переводе раздаточного материала и презентаций.

Одной из помех, например, является, как уже было отмечено, различный уровень языковой подготовленности слушателей в аудитории. Это происходит потому, что английский язык не является родным ни для одной из сторон. И это надо учитывать преподавателю (лекция, как правило, ведется по схеме последовательного перевода, синхронный перевод не используется ввиду отсутствия необходимого оборудования). Чрезмерно сложная речь, употребление редких конструкций и выражений, как бы они не отражали блестящее владение преподавателя иностранным

языком, только затрудняют понимание, ведь в аудитории могут оказаться люди, не владеющие английским столь же виртуозно.

Одна из главных проблем в этой области – это организация подачи материала. Как правило, лекция на русском языке основывается на принципе монолога преподавателя, который почти исключает общение с аудиторией, и хотя некоторые вопросы «из зала» обязательно бывают, такую лекцию все же нельзя назвать диалогом с аудиторией. Это уже устоявшаяся традиция преподавания, которую, как показывает опыт, не всегда можно применить при обучении студентов на иностранном языке. Подготовка лекции на английском языке является непростой задачей, ведь заранее предугадать вопросы слушателей практически невозможно. Именно поэтому в план лекции необходимо закладывать список дискуссионных вопросов, терминов, которые могут быть непонятны. Эти вопросы могут помочь наладить контакт с аудиторией, что гарантирует успешность обучения.

Следующий важный момент в вопросе подачи материала заключается в постановке цели лекции. Как правило, в случае с русскоязычной аудиторией цель состоит в том, чтобы по окончании обучения слушатель мог точно знать, какой литературой ему пользоваться, где искать информацию по тому или иному вопросу. Именно поэтому много названий необходимой литературы с подробной информацией о выходных данных дается на лекции под запись. Это абсолютно неприемлемо для лекции на английском языке, потому что слушатели просто не будут иметь возможность прочитать всю литературу, ведь она не всегда переведена на английский язык. Таким образом, основным помощником для них будет являться раздаточный материал, в который следует включить самую необходимую информацию, которая всегда была бы под рукой. Поэтому к составлению раздаточного материала нужно подойти очень ответственно, так как это может стать единственным пособием, которое познакомит обучающегося с проблематикой по данному вопросу.

Отдельная тема – это перевод специфических реалий и терминов. Есть опасность того, что объяснение незнакомых слушателю терминов и реалий может занять слишком много драгоценного времени, отвлечь от основной тематики, и некоторые вопросы останутся абсолютно незатронутыми. Такую информацию можно оставить в раздаточном материале, поэтому она в любом случае будет воспринята. Немаловажен и расчет времени, ведь та информация, которая занимает на русском языке час, в условиях лекции на английском может занять больше времени.

Конечно, это далеко не все вопросы, которые возникают у студентов в процессе восприятия лекции на иностранном языке. Материал этот еще

во многом не исследован и требует длительного анализа. В данной статье лишь кратко намечены важные дискуссионные вопросы, осмыслить которые позволил собственный опыт.

Литература

1. Вишневская, Г. М. Билингвизм и его аспекты / Г. М. Вишневская. – Иваново, 1997.
2. Сэпир, Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии: пер. с англ./ Э. Сэпир. – М., 1993.
3. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – М., 2000.
4. Abercrombie, D. Elements of General Phonetics / D. Abercrombie. – Edinburgh, 1967.

А. М. Гацко (Баранавічы)

УНІВЕРСАЛЬНЫЯ СРОДКІ АЎТАРЫЗАЦЫІ ПРЫ РАЗГОРТВАННІ ЛЕКЦЫІ

Педагагічнае ўзаемадзеянне прадстаўляе сабой унікальны спляў пісьмовай і вуснай форм маўлення. Прычым вусная форма прадстаўлена, з аднаго боку, мовай выкладчыка, а з другога — мовай студэнтаў, а пісьмовая — рознымі крыніцамі пісьмовай інфармацыі. У рамках лекцыі — аднаго з самых значымых відаў вучэбнай дзейнасці — асноўнай крыніцай новых ведаў для студэнтаў з'яўляецца мова выкладчыка ў яе вуснай форме.

На сённяшні дзень у тэарэтычнай літаратуры склалася некалькі меркаванняў наконт канстатуючых характарыстык лекцыі як жанру. Так, у сумеснай працы "Лекцыя як зона кантакту навуковай і гутарковай мовы" В. Дз. Мітрафанава, Т. Я. Акішына разглядаюць лекцыю як "жанр навуковай мовы", яе памежжа з гутарковаю моваю, якое дазваляе вывучаць ва ўзаемадзеянні з'явы, звычайна "супастаўляемыя адна з другой" [1, с. 80–81]. На аснове дадзенага пункту гледжання можна заключыць, што прафесійна арыентаваная лекцыя ўяўляе сабою варыянт навуковага выкладу. Таму асноўны яе змест заключаецца ў сінтаксічных структурах, у роўнай меры ўласцівых як пісьмовай, так і вуснай формам вучэбна-навуковай мовы: з аднаго боку, у тэкстах падручнікаў і вучэбных дапаможнікаў, з другога — у лекцыі як варыянце прафесійна накіраванай вуснай публічнай мовы (ВПМ).

Другі пункт погляду звязаны з тым, што вучэбная лекцыя разглядаецца як асобная разнавіднасць вуснай формы маналагічнага маўлення. Такой думкі прытрымліваецца В. А. Лапцева, заяўляючы, што пісьмовы навуковы тэкст з элементамі гутарковай мовы будзе ўспрымацца як незвычайны, які парушае нормы стылю. Аднак і вусны навуковы тэкст па сваіх сінтаксічных канструкцыях, г. зн. без элементаў гутарковай мовы, будзе ўспрымацца як агучванне напісанага. Рэальна гэта далёка не так. У доказ прыводзяцца універсальныя элементы, якія некалі прыйшлі з вуснай мовы — у ВПМ, такія, як *безумоўна, ні ў якім разе, канешне, само сабой зразумела* і г. д. [2, с. 6]. У гэтай сувязі неабходна прааналізаваць лекцыю як форму, якая выпрацоўвае ў студэнтаў вельмі важныя прафесійна арыентаваныя веды. У ёй выдзяляюцца:

а) сродкі аўтарызацыі, г. зн. сродкі, якія адлюстроўваюць адносіны аўтара да выказвання як да ўласнага моўнага твора, які дэманструе ход яго думкі; б) сродкі адрасацыі; в) сродкі ўзаемадзеяння.

Пры выяўленні ў лекцыі сродкаў аўтарызацыі неабходна адштурхоўвацца ад тых сутнасных характарыстык, якія пакладзены ў аснову вучэбнай дзейнасці. У якасці такіх характарыстык можна назваць інтэнцыі выкладчыка, праз якія ён рэалізуе сваю прафесійную дзейнасць у жанры лекцыі. Дадзеныя інтэнцыі можна вызначыць, калі разгледзець у цэлым, што такое лекцыя. На думку А. Г. Шантурава, сучасная лекцыя "як форма зносін людзей, галоўным чынам аднаго чалавека, з масавай аўдыторыяй з мэтай перадачы пэўнай інфармацыі... даўно ператварылася ў дзейсны сродак назапашвання, захавання і перадачы ведаў і вопыту" [3, с. 112]. Асабліва вялікае значэнне лекцыя набыла ў сучаснай вышэйшай школе, з'яўляючыся асноўнай формай навучання будучых спецыялістаў. Лекцыя для студэнтаў з'яўляецца адной з важнейшых крыніц ведаў, якія перадаюцца ім "галоўным іх носбітам — выкладчыкам, шляхам маўленчай дзейнасці" (там жа). Прычым — як піша аўтар — крыніцай інфармацыі найбольш каштоўнай, важнай і неабходнай для студэнтаў, якая бесперапынна абнаўляецца "перадавымі ведамі навукі, прапушчанымі праз свядомасць педагога, яго вопыт, светапогляд, перакананні" [там жа]. У такой сукупнасці прымет лекцыі зафіксаваны характарыстыкі, якія не толькі адрозніваюць дадзены жанр ад іншых вучэбных жанраў, але і інтэнцыі ўдзельнікаў камунікатыўнага акта — лектара (адрасанта) і студэнтаў (адрасата). Выбіраючы лекцыю як форму вучэбнай дзейнасці, выкладчык перш за ўсё мае намер: а) рашыць пэўныя задачы вучэбнай дзейнасці ў цэлым, г. зн. прадстаўляе студэнту максімум прафесійна значымай, каштоўнай, важнай і карыснай

інфармацыі; б) перадаць інфармацыю кампактна, аптымальна, з дапамогай выпрацаваных у працэсе вучэбнай дзейнасці сродкаў, у тым ліку і моўных; в) перадаваць у жывой, дынамічнай форме, пастаянна карэкціруючы і абнаўляючы звесткі сваёй дзейнасці.

Лекцыя з'яўляецца варыянтам вучэбна-навуковага ўзаемадзеяння ў цэлым. Гэта значыць, што інтэнцыі лектара, якія падпарадкоўваюцца яго галоўнай мэтавай устаноўцы, закадзіраваныя ў сінтаксічных канструкцыях, у сістэме мікратэкстаў, якія ўяўляюць інфармацыйна-канстатуючы тып тэксту. Таму сістэма мікратэкстаў з'яўляецца тым інварыянтам, які ляжыць у аснове як пісьмовай, так і вуснай форм вучэбных прафесійна накіраваных дзеянняў. Вызначым універсальныя прыметы лекцыі як жанру праз адзінкі аўтарызацыі, г.зн. з пункту гледжання першага ўдзельніка камунікатыўнага акта – лектара-выкладчыка.

На думку В. А. Лапцевай, лекцыя, з'яўляючыся варыянтам вуснай публічнай мовы, нясе ў сабе і большую частку яе прымет. Так, асаблівасці вуснай формы вядуць да шырокай узуальнай (слыхавой) прадстаўленасці ў лекцыі такіх з'яў, якія недапушчальныя ў пісьмовай мове. Вусная публічная мова, як варыянт вуснай формы мовы ў цэлым, дапускае неапраўданыя паўторы моўных адзінак, лексічную аднастайнасць, якая ў вачах даследчыкаў, але не студэнтаў, трактуецца як беднасць, перарыўнасць думкі, адхіленні ад тэмы, неэканомныя сродкі выразнасці; тут таксама магчымы апраўданыя і не зусім апраўданыя паўнамеркі, недагаворанасці. Узуальнасць дадзеных сродкаў прадстаўляецца яшчэ больш нагляднай, калі параўнаць лекцыю з адпаведным тыпам пісьмовай мовы. Так, напрыклад, у пісьмовым тэксце магчымы ўскладненасць сінтаксічнай канструкцыі для раскрыцця думкі, вялікая іерархічнасць галоўных і дадзеных прэдыкатаў, патрабуецца прадуманасць у падборы лексікі, якая выключае нематываваныя яе паўторы і лексічную беднасць, не дапускаюцца адхіленні ад тэмы, патрабуецца дакладная сувязь тэзісаў і паслядоўнасці іх раскрыцця.

На аснове пералічаных вышэй прымет як пісьмовай, так і вуснай форм мовы выдзяляюцца універсальныя асаблівасці вучэбнай дзейнасці, арганічна сінтэзаваныя ў лекцыі, якія ўяўляюць аўтарызаваную выкладчыцкую мову: 1) закон прастаты і яснасці выкладаемай думкі, прамой адпаведнасці тэзіса і ілюстрацый (тут рэалізуецца агульны для навуковага выкладу прынцып дакладнасці, яснасці, недвухсэнсоўнасці навуковых сцвярджэнняў); 2) дапускаюцца тэкставыя і лексічныя паўторы, асацыятыўныя ўстаўкі, удакладненні і паясненні, ужыванне сказаў нескладанай структуры, бачнай яснасці суб'ектна-прэдыкатыўных

адносін, нагляднасць выкладання, шырокае выкарыстанне рознага роду тропаў, выразаў, параўнанняў, пабочных слоў суб'ектна-мадальнага і эмацыянальна-ацэначнага характару. Тут рэалізуюцца асаблівасці ўласнай вуснай мовы, яе спантаннасці, інтэрактыўнасці. У апошняй прадстаўлены як адрасант – лектар-выкладчык з выпрацаваным індывідуальным стылем падачы матэрыялу, так і адрасат – студэнт з яго суб'ектыўнымі псіхалінгвістычнымі характарыстыкамі атрымання інфармацыі.

Непасрэднае разгортванне вуснага выкладання, якое параджаецца адрасантам (выкладчыкам), служыць прычынай з'яўлення ў яго структуры элементаў вусна-гутарковай разнавіднасці мовы. Яму ўласцівы шэраг экстралінгвістычных прымет. У ходзе лекцыі можа прасочвацца моўная спантаннасць яе працякання; арыентацыя на аўдыторыю, якая недастаткова падрыхтавана па тэме лекцыі, таму, каб кампенсавать гэты недахоп інфармацыі, лекцыя і праводзіцца; зніжэнне афіцыйнасці ў сувязі з пастаянствам аўдыторыі, добра знаёмай выкладчыку; пэўныя змены праграмы лекцыі ў залежнасці ад сітуацыі, ад рэакцыі аўдыторыі. Захаваўшы прыналежнасці лекцыі да вучэбна-навуковага выкладання вызначаецца прафесійнай арыентацыяй, вучэбнай аўдыторыяй, на якую разлічана лекцыя, публічнасцю, падрыхтаванасцю тэматычнай будовы пры захаванні навуковай тэматыкі і маналагічнага тыпу выказвання.

Вызначаючы прыроду і спецыфіку сродкаў аўтарызацыі ў кантэксце прапанаваных лектарам мэт, задач, інтэнцый у працэсе чытання лекцыі, можам заключыць, што дадзеныя сродкі носяць дваісты характар. З аднаго боку, яны служаць **маркёрамі тэматычнага, лагічнага і кампазіцыйнага разгортвання лекцыі**, з другога — **маркёрамі адрасацыі і ўзаемадзеяння** з вучэбнай аўдыторыяй.

Універсальныя сродкі аўтарызацыі, якія функцыянуюць у якасці маркёраў тэматычнага, лагічнага і кампазіцыйнага разгортвання інфармацыі, у сваёй сукупнасці прадстаўляюць абагульнены вобраз узаемадзеяння адрасанта і адрасата і могуць быць: а) інварыянтамі з пункту гледжання вуснай і пісьмовай форм вучэбнай дзейнасці; б) інварыянтамі ў рамках лекцыйнага жанру, што прадугледжвае мноства варыянтаў рэалізацыі "жывой лекцыі". У якасці камунікатыўных інварыянтных адзінак аўтарызацыі ў рамках лекцыі неабходна разглядаць наступныя.

1. Маркёры тэматычнага разгортвання спецыяльнага тэксту, лекцыі. Тэматычная лінія разгортвання тэксту з'яўляецца кагнітыўна-моўнай асновай выказвання. Ступень рэалізацыі дадзенай лініі сведчыць аб

такіх якасцях асобы лектара, як яго праактыўнасць / рэактыўнасць, якія развіваліся з глыбінных індывідуальных структур інтравертнасці/экстравертнасці [4, с. 112]. Праактыўны выкладчык у меншай ступені звяртаецца да аўдыторыі, а калі адхіляецца, то для таго, каб пераканацца ў сваіх папярэдніх вывадах; дадзены лектар выкарыстоўвае ў сваёй мове элементы ВПМ, але па жаданні дакладна рэалізаваць сваю першапачатковую праграму ён набліжаны да аўтараў пісьмовых тэкстаў. Рэактыўны лектар у канчатковым выніку даводзіць тэму да свайго лагічнага завяршэння, аднак у працэсе яе выкладання неаднаразова рэагуе на аўдыторыю, уносіць папраўкі, робіць рознага роду адступленні, і ў лепшым выпадку, з пункту гледжання педагогічнага ўзаемадзеяння, падключае да лекцыйнай сатворчасці аўдыторыю слухачоў.

Паколькі чытанне і ўспрыманне лекцыі — інтэрактыўны працэс, значыць, аўтарызацыя адзінак тэматычнага разгортвання тэксту залежыць не толькі ад асобных якасцей выкладчыка, але і ад аўдыторыі слухачоў, ад яе падрыхтаванасці, камунікатыўных інтарэсаў. Лекцыю на адну і тую ж тэму ў розных аўдыторыях лектар чытае па-рознаму. Вучонымі выдзяляюцца некалькі базавых стратэгий і тыпаў разгортвання тэматычнага зместу лекцыйнага матэрыялу: транзітыўны, экстэнсіўны, паралельны, дывергенцыйны.

Пры транзітыўным тыпе разгортвання тэматычнага зместу выкладанне ідзе паслядоўна, адна мікратэма пераходзіць у другую. кожная з іх, будучы самастойнай, служыць зыходным пунктам для тлумачэння наступнай, у выніку раскрываецца асноўная ідэя, якая вызначае мэту дадзенай прамовы. Такая, паводле меркавання М. М. Кохцева, прамова "Аляксандр Мікалаевіч Радзішчаў", сказаная А. В. Луначарскім на адкрыцці помніка Радзішчаву ў Петраградзе 22 верасня 1918 года. Структура прамовы: дзяцінства А. М. Радзішчава, яго юнацкія гады і вучоба, вальнадумства і служба, яго кніга "Падарожжа з Пецярбурга ў Маскву", арышт і ссылка, вяртанне і смерць, помнік вальнадумцу Радзішчаву. Па такім тыпе складаецца большая частка лекцый у ВНУ гуманітарнай накіраванасці.

Пры экстэнсіўным тыпе разгортвання тэматычнага зместу асноўная ідэя фармулюецца ў пачатку, але прыблізна, у агульнай форме, у далейшым яна ўсебакова абгрунтоўваецца, узбагачаецца і канкрэтызуецца. У канцы аўтар вяртаецца да фармулёўкі асноўнай ідэі. Калі лекцыя прызначана для носбітаў мовы, то ў гэтым выпадку можна пагадзіцца з М. М. Кохцевым, што "ў чыстым

выглядзе гэты тып сустракаецца не так часта, камбінуючыся звычайна з транзітыўным тыпам" [5, с. 38].

Пры паралельным тыпе разгортвання тэматычнага зместу тэксту назіраецца размежаванне тэм, неспадзяваны пераход ад адной тэмы да другой. Пры гэтым тэмы аб'яднаны адной дакладнай ідэяй; пераход ад адной тэмы да другой загадзя не рыхтуецца: заканчваецца адна тэма і пачынаецца другая. У педагагічнай практыцы па апісаным тыпе рыхтуюць свае лекцыі выкладчыкі-практыкі, якія вядуць заняткі па практычна арыентаваных дысцыплінах, у тым ліку і па методыцы выкладання мовы, на такіх лекцыях-занятках назіраюцца дзве лініі тэматычнага разгортвання: 1) лінія разгортвання тэарэтычнага зместу лекцыі; 2) лінія разгортвання практычнага, гульнёвага зместу лекцыі, тых практычных стратэгий, якія ў дадзены момант выкарыстоўваюцца, ва ўзаемадзеянні "мы з вамі" (гэта выкладчык і студэнты).

Пры дывергенцыйным тыпе разгортвання тэматычнага зместу тэксту, які прымыкае да паралельнага, тэмы аб'ядноўваюцца адной ідэяй, некаторыя з тэм цесна ўзаемазвязаны. Да асноўнай ідэі могуць адносіцца асобныя тэмы, а таксама тэмы, якія аб'яднаны больш агульнай тэмай.

На думку М. М. Кохцева, вышэйпералічаныя тыпы тэматычнага разгортвання тэксту тлумачацца, камбінуюцца, утвараючы больш вольны, змешаны тып — інтэгральны. Выбар тыпу тэматычнага разгортвання тэксту і суаднесенасць апошняга з адпаведным кніжным тэкстам асабліва ярка характарызуюць выкладчыкаў-лектараў. Як правіла, выкладанне, блізкае да тэксту, характэрна для маладых, пачынаючых выкладчыкаў-лектараў.

2. Маркёры лагічнага разгортвання спецыяльнага тэксту, лекцыі:

1) сродкі, якія выражаюць далучальныя адносіны:

а) *акрамя таго, пры гэтым, прычым, больш таго* — сігналізуюць аб тым, што далей ідзе дадатковая інфармацыя; б) *інакш кажучы, іншымі словамі* — сігналізуюць аб тым, што далей прапануецца адэкватная раней выкладзенай, але ўдакладняючая інфармацыя; в) *так, напрыклад, у прыватнасці* — сігналізуюць аб тым, што далей прапануецца ілюстрацыйная інфармацыя;

2) сродкі, якія выражаюць супраціўныя адносіны:

а) *наадварот, насупраць, з аднаго боку, з другога боку* — сігналізуюць аб тым, што далей прапануецца супрацьлеглая папярэдняму зместу інфармацыя; б) *але, аднак, разам з тым, у той жа час* — сігналізуюць аб тым, што далей ідзе інфармацыя, супастаўляльная з папярэдняй;

3) сродкі, якія выражаюць прычынна-выніковыя і ўмоўна-выніковыя адносіны:

а) *па гэтаму, у сувязі з гэтым, адсюль, тым самым, у залежнасці ад, дзякуючы гэтаму, таму што* — сродкі, якія сігналізуюць аб тым, што далей прапануецца інфармацыя, якая паказвае прычыну выкладзенага раней; б) *тады, адсюль, у такім выпадку, у тым выпадку, у выніку* — сродкі, якія сігналізуюць аб тым, што далей ідзе вынік сказанага.

3. Маркёры кампазіцыйнага разгортвання спецыяльнага тэксту, лекцыі:

Уводзіны

ІНТЭНЦЫІ: сфармуляваць мэты, задачы, актуалізаваць асноўныя праблемы, увесці агульную інфармацыю: *у пачатку, спачатку, перш за ўсё, у першую чаргу, разгледзім наступныя пытанні, выяснім.*

Асноўная частка і яе кампаненты

ІНТЭНЦЫІ: удакладніць, патлумачыць інфармацыю, пералічыць аб'екты, прыметы і г. д., выдзеліць прыватныя выпадкі: *па-першае, па-другое, па-трэцяе, напрыклад, так, толькі, нават, асабліва, інакш кажучы, у прыватнасці, прычым.*

ІНТЭНЦЫІ: указаць на адначасовасць, паслядоўнасць, паўторнасць дзеянняў: *адначасова, толькі што, ужо, раней, зноў.*

ІНТЭНЦЫІ: далучэння ці злучэння часткі, дадатковай інфармацыі пра аб'ект: *таксама, пры гэтым, разам з тым, акрамя таго, дарэчы.*

ІНТЭНЦЫІ: супрацьпастаўлення ці супастаўлення: *з аднаго боку, з другога боку, наадварот, насупраць, аднак, але, а, не, але і, інакш, тады як.*

Заклучэнне

ІНТЭНЦЫІ: указаць на вынік, абагульніць, прадставіць вывады: *такім чынам, увогуле, словам, значыць, у заключэнні.*

Такім чынам, пералічаныя сродкі аўтарызацыі ў сілу дыялагічнасці мовы лектара з'яўляюцца адначасова і сродкамі адрасацыі ў рамках лекцыйнай дзейнасці.

Літаратура

1. Митрофанова, О. Д. Лекция как зона контакта научной и разговорной речи // Основные понятия и категории лингвистики /О. Д. Митрофанова, Т.Е. Акишина. – Пермь, 1982. – С.79–83.

2. *Лаптева, О. А.* Интенции и языковые особенности устной научной речи // Обучение устной научной речи: теория и практика / под ред. О. А. Лаптевой. - М., 2000. – С.3—17.
3. *Шантуров, А. Г.* Вузовская лекция / А. Г. Шантуров. – Иркутск, 1994.
4. *Леонтьев, А. А.* Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М., 1969.
5. *Кохтев, Н. Н.* Ораторская речь: стиль и композиция / Н. Н. Кохтев. – М., 1992. – С.658–659.

Е. А. Дунаева (Минск)

ЛЕКЦИЯ КАК ОДНА ИЗ ФОРМ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

В зависимости от места и роли в учебном процессе различают лекции следующих типов: вводные, установочные, систематического курса, обзорные.

Вводная лекция является вступлением к учебной дисциплине, в ней излагаются основные задачи курса, кратко характеризуется его содержание, раскрываются современный уровень развития данной науки и ее будущее. Кроме того, студенты должны получить четкое представление о формах занятий по изучению предмета и формах контроля, о характере самостоятельной работы.

Установочные лекции, как правило, читаются для студентов заочной формы обучения. Их основное назначение состоит в том, чтобы сориентировать студентов в задачах и содержании курса, объеме материала, оказать им помощь в самостоятельном его изучении.

Лекции систематического курса – основной тип лекций. Они носят тематический характер и последовательно раскрывают содержание учебного предмета.

Обзорные лекции читаются обычно на выпускных курсах перед государственными экзаменами, а также для студентов заочной формы обучения, когда необходим анализ новых проблем, появившихся в науке в последнее время [1, с. 69].

В зависимости от способа подачи материала выделяют следующие типы лекции: классическая, проблемная, лекция-дискуссия, лекция с запланированными ошибками.

Классическая, или традиционная, лекция представляет собой последовательное изложение лектором изучаемого материала; здесь преподаватель играет активную роль, студенты же – более пассивную. Однако

сейчас в большинстве случаев классическая лекция перестала быть лекцией-диктантом, ведь в настоящее время каждый студент снабжен учебником и другими пособиями. Видоизменению классической лекции способствует применение проблемных вопросов, введение фрагментов дискуссии, наглядных и аудиовизуальных пособий. Обогащая студентов новейшей научной информацией, лекция должна освещать нерешенные вопросы в конкретной сфере науки, вызывать интерес к изучаемой дисциплине, давать установку на самостоятельную работу, анализ и поиск.

Проблемная лекция впервые появилась в американских университетах. Профессора США обычно начинают проблемную лекцию с заранее подготовленных по теме вопросов и затем ведут ее, опираясь на ответы студентов. В отечественных вузах проблемная лекция имеет несколько иную модификацию. Преподаватель включает серию проблемных, сложных, ключевых для темы вопросов в канву всей лекции. Студенты приглашаются для размышлений и ответа на эти вопросы по мере их постановки. Методика проблемного изложения активизирует студентов, способствует развитию аналитического мышления, оживляет лекцию.

Лекция-дискуссия проводится по темам сложного, гипотетического характера, имеющим неоднозначное толкование или решение. Преподаватель и студенты ведут дискуссию по ходу лекции. Преподаватель предлагает студентам 2–3 вопроса по теме лекции, которые рассматриваются в дискуссионной форме с опорой на предыдущие знания слушателей. Дискуссия может занимать все время лекции или часть ее, обычно в конце. Преподаватель создает благоприятную атмосферу для восприятия материала, выступает то в роли участника дискуссии, то в роли лектора.

Лекция с запланированными ошибками может быть применена на старших курсах, когда студенты достаточно теоретически подготовлены. Ее цель состоит в том, чтобы активизировать студентов, держать их в напряжении в течение всей лекции, развивать внимательность. Преподаватель, готовясь к лекции, закладывает в ее текст определенное количество ошибок, обычно содержательного характера. Студенты, внимательно воспринимая учебную информацию, отмечают ошибки. В конце лекции происходит разбор и анализ ошибок, в результате студенты усваивают верную информацию. Ценность лекции данного типа состоит в том, что она одновременно выполняет стимулирующую, контрольную и диагностическую функции [3, с. 149–152].

Для выяснения **мнения студентов** о формах обучения русскому языку в вузе нами было проведено анкетирование среди студентов 2-х, 3-х, 4-х курсов специальности "Русская филология" на филологическом

факультете БГУ. Анкетирование проводилось анонимно и содержало вопросы как закрытого, так и открытого типа.

На основе информации, изложенной выше, был составлен один из вопросов анкеты: "Укажите, какие из видов лекции представляются вам наиболее уместными и эффективными".

Результаты анкетирования показали, что наиболее уместными и эффективными студентам представляются классическая и проблемная лекции:

- а) классическая лекция – 55 %;
- б) проблемная лекция – 40 %;
- в) лекция-дискуссия – 30 %;
- г) лекция с запланированными ошибками – 5 %.

В педагогической литературе сейчас ставится вопрос о том, **нужна ли лекция в современной системе высшего образования**. Несмотря на то, что лекционная форма учебной работы общепризнанна во всех вузах и ее активно используют все преподаватели, споры вокруг нее не прекращаются.

Одни полагают, что на современном этапе обилие источников информации, нацеленность обучения на воспитание самостоятельности и творчества отодвигают лекцию как способ приобретения знаний на второй план. И так как в настоящее время имеется необходимая база учебников, учебно-методических пособий и средств, преподавателю не надо заниматься "диктантом", а следует ориентировать студентов на самостоятельную учебно-познавательную деятельность. Называют, например, такие недостатки лекционной формы обучения:

- в содержание лекции все труднее и труднее поместить необходимый, все возрастающий объем материала;
- традиционная, классическая лекция способствует не осознанному восприятию материала, а лишь его записи;
- малы возможности оперативного контроля степени усвоения материала;
- отсутствует немедленная обратная связь с аудиторией.

Другие же, напротив, считают, что именно лекция должна дать студенту путеводную нить, чтобы он мог ориентироваться в потоке информации, помочь отобрать наиболее полезное и необходимое. В защиту лекции выдвигаются следующие положения:

- сегодня лекция очень разнообразна в методическом отношении, ее можно гибко и творчески использовать;
- лекция – не автономная форма обучения: она разрешает свои задачи в комплексе с другими компонентами учебного процесса;

- лекция – активная форма учебно-воспитательного процесса, так как существует и обратная связь лектора с аудиторией, но не всегда моментальная.

Поднимается проблема и количества лекционных занятий по отношению к другим формам обучения. Так, например, существуют данные о том, что в зарубежных университетах лекции имеют значительно меньший удельный вес, чем в отечественной высшей школе, а больше времени отводится для самостоятельной работы (1:4 в английских вузах, 1:3 — в других вузах Европы). В белорусской высшей школе на лекционное преподавание пока нередко выделяется от 1/3 до 1/2 всего учебного времени.

Анкета, предложенная студентам, содержала вопросы, связанные с количеством и соотношением лекционных и практических занятий по русскому языку.

На вопрос, является ли количество лекционных и практических занятий по русскому языку достаточным, были получены следующие ответы:

- а) полностью подходящее – 51,7 %;
- б) недостаточное – 43,3 %;
- в) чрезмерное – 5 %.

Соотношение лекционных и практических занятий по русскому языку студенты считают:

- а) неоптимальным: практических занятий должно быть больше – 48,3 %;
- б) оптимальным – 41,7 %;
- в) неоптимальным: лекций должно быть больше – 10 %.

Таким образом, мы видим, что большинство студентов русского отделения удовлетворены количеством и соотношением лекционных и практических занятий по русскому языку на филологическом факультете БГУ, однако значительная часть считает, что практических занятий по русскому языку должно быть больше.

В педагогической литературе рассматривается вопрос и о том, как читать лекцию: читать ли в буквальном смысле, диктуя студентам излагаемый материал для дословной записи, или, наоборот, излагать его в свободной манере, предоставляя на собственное усмотрение слушателей, что зафиксировать, а что нет. Оба описанных варианта – намеренно крайние – непригодны в большинстве случаев. Золотая середина – в умелом сочетании записи и слухового восприятия, сначала – по непосредственному указанию преподавателя, а после определенной тренировки – по его невербальному сигналу. Например, быстрая речь, которую невозможно записать, яркие примеры, образные аналогии – значит, можно не

записывать дословно, а следует зафиксировать очень кратко, чтобы потом можно было быстро восстановить в памяти, о чем шла речь; четкий, размеренный темп речи – информацию необходимо точно фиксировать [2, с. 63].

Данную точку зрения подтверждают и ответы студентов на следующий вопрос анкеты: "Какую манеру чтения лекции вы воспринимаете лучше всего?". Наиболее подходящей для восприятия манерой чтения лекции 73,3 % опрошенных считают такую, когда преподаватель темпом речи указывает, что нужно конспектировать, а что – нет.

Остальные мнения распределились следующим образом:

а) преподаватель излагает материал в свободной манере, а студенты сами решают, что конспектировать, а что – нет: 20 %;

б) преподаватель диктует, студенты конспектируют: 11,7 %.

Один из вопросов анкеты звучал так: "Укажите, какие формы обучения русскому языку в вузе вы считаете наиболее продуктивными". Результаты анкетирования показали, что наиболее продуктивными формами обучения русскому языку в вузе студенты считают:

а) практическое занятие по основному курсу – 81,7 %;

б) спецсеминар – 45 %;

в) самостоятельную работу студентов – 40 %;

г) лекцию по основному курсу – 33,3 %;

д) спецкурс – 30 %.

При проведении анкетирования студентам было предложено дать рекомендации по улучшению преподавания русского языка в высшей школе. Приведем некоторые предложения, названные студентами:

- увеличить количество часов на изучение русского языка за счет сокращения объемов изучения "второстепенных" предметов;

- увеличить практическую направленность обучения русскому языку (увеличить количество часов, отведенных для практических занятий);

- разбить академические группы на более мелкие подгруппы для проведения практических занятий;

- применять больше наглядных средств обучения;

- уделять больше внимания проблемным вопросам;

- увеличить количество часов на изучение орфографии и пунктуации русского языка.

Таким образом, идеальное вузовское обучение неразрывно связано в сознании студентов с классическим и проблемным обучением, эффективной самостоятельной работой и преобладанием практических методов обучения.

Литература

1. Аванесов, В. С. Высшая школа: проблемы и перспективы / В. С. Аванесов. – Минск, 2005.
2. Коржуев, А. В. Традиции и инновации в высшем профессиональном образовании / А. В. Коржуев, В. А. Попков. – М., 2003.
3. Пионова, Р. С. Педагогика высшей школы / Р. С. Пионова. – Минск, 2005.

В. Ю. Дылевская, С. А. Шантарович (Минск)

ГРУППОВЫЕ ФОРМЫ РАБОТЫ В СИСТЕМЕ ПРОВЕДЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

Как отмечается в программе педагогической практики для студентов филологических специальностей Белорусского государственного университета, педагогическая практика занимает важное место в системе формирования профессионального мастерства будущих педагогов. Согласно Закону Республики «О высшем образовании», практика – обязательный компонент в получении высшего образования, обеспечивающий становление профессиональной деятельности в избранной области. Проведение педагогической практики способствует закреплению и обогащению специальных и психолого-педагогических знаний и умений студентов, развитию способности применять их при решении профессионально-педагогических задач.

Одной из форм организации педагогического процесса в рамках практики является работа в группах. Как правило, студенты-практиканты работают в парах с одним и тем же учителем-предметником в параллельных классах. Такая форма деятельности дает практикантам возможность чаще вступать в коммуникацию, помогает формировать собственную позицию, согласовывать действия, что, в свою очередь, способствует развитию умений сотрудничества, межличностной компетенции, коммуникативной культуры. Одной из целей педагогической практики является формирование готовности к комплексному использованию знаний и умений по циклу филологических, психолого-педагогических дисциплин, частных методик преподавания при решении разнообразных педагогических задач. Именно владение частными методиками преподавания можно проследить в процессе сопоставления своей работы и деятельности коллеги-практиканта на одном и том же учебном материале. В отличие от соревновательной и индивидуальной организации образователь-

ного процесса, практиканты могут работать вместе кооперативно, добиваясь воплощения общих и различных учебных целей.

Вместе с тем, в реальности успешно организовать групповое сотрудничество не всегда удается, так как часто групповые усилия не приводят к желаемому результату.

Проанализируем факторы, разрушающие успешность использования групповых форм работы. Во-первых, это отсутствие у многих студентов-практикантов мотивации к работе (нежелание работать в школе), безразличие к процессу прохождения практики. Во-вторых, к данным факторам относятся отсутствие необходимых условий для эффективного сотрудничества (нежелание работать в паре, а также желание работать в другой параллели), субъективные причины.

В-третьих, это психологические причины – боязнь ошибок, боязнь класса и т.д. Следует отметить, что психологические проблемы легко и отчетливо выявляются в процессе именно групповой работы.

Влиять на поведение студентов-практикантов можно через изменение приемов проведения педагогической практики, через обучение в команде, так как в группе исчезает изоляция в педагогической работе, студенты-практиканты получают обратную связь не только при работе с учениками, но и в процессе группового взаимодействия. Групповое взаимодействие, как правило, происходит при взаимном посещении практикантами зачетных уроков и их анализе. Перед посещением зачетного урока практиканты получают вопросы для самоанализа занятия. Приведем примеры подобных вопросов.

– Соответствуют ли цели, дидактические, воспитательные и развивающие задачи урока его типу и месту в системе уроков по теме, насколько они были решены?

– Правильно ли соотнесен объем и содержание учебного материала с целями урока?

– Что главное в содержании программного материала отработано мною на данном уроке в соответствии с поставленными целями и задачами?

– Соответствуют ли организационные формы, методы, приемы, использованные на уроке, поставленным целям?

– Способствовала ли организация учебного процесса развитию мышления, формированию опыта творческой деятельности?

– Насколько оптимально были учтены особенности класса и индивидуальные особенности каждого из учеников при выборе заданий?

– Как стимулировалась познавательная деятельность учеников?

- Мотивирована ли учебная деятельность при постановке задач урока, при их реализации и при обсуждении заданий? Каким образом?
- Удалось ли поставить учеников в ситуацию затруднения и творческого поиска, оказать им помощь в разрешении проблемы собственными силами?
- Обучает ли урок анализу и самоанализу на всех этапах урока (привлечение учеников к проверке и самопроверке заданий)?
- Создана ли ситуация эмоционального удовлетворения от урока, какие формы поощрения использовались?
- Как формировались навыки самостоятельного моделирования учебного процесса?

– Как мною предвиделся ход урока и его результаты? Насколько рационально и эффективно использовалось рабочее время?

– Выбран ли оптимальный темп урока? Целесообразны ли формы и методы организации учебно-воспитательного процесса?

– Была ли обеспечена обратная связь?

– Какие затруднения возникли у класса и отдельных учеников? Почему?

– Какие возможности урока не были использованы и почему?

– Что и как я планирую использовать на следующих уроках по данной теме?

В процессе работы над вопросами самоанализа и полученными на них ответами студенты-практиканты легко включаются в дискуссию по обсуждению каждого зачетного урока, активизируют работу мышления, направленную на оценку альтернативных вариантов решения образовательных задач, что заставляет более четко в словесной форме вести диалог по обсуждению урока, а также приводит к большей интеллектуальной согласованности участников общения.

Групповая работа помогает в решении многих психологических проблем, возникающих в процессе прохождения педагогической практики. Именно такие приемы работы позволяют проявить волевое единство, помогают каждому из членов контактной группы в сложных стрессовых ситуациях мобилизоваться и успешно взаимодействовать.

Литература

1. Программа педагогической практики студентов 5 курса филологического факультета (специальности 1-21 05 02 «Русская филология», 1-21 05 04

«Славянская филология») /авт.-сост.: В. Ю. Дылевская, О. Л. Жук, Ф. М. Литвинко и др. – Минск: БГУ, 2008.

2. Риторика: учеб. программа для специальностей: 1-21 03 01 История, 1-21 06 01 Современные иностранные языки, 1-23 01 12 Музейное дело и охрана историко-культурного наследия, 1-24 01 02 Политология, 1-26 02 04 Документоведение и информационное обеспечение управления / сост. Л. А. Мурина, Т. В. Игнатович, И. В. Таяновская. – Минск: БГУ, 2009.

А. А. Ілюкевіч, Г. М. Мякіннік (Мінск)

РАЗВІЦЦЁ МАЎЛЕННЫХ УМЕННЯЎ ВУЧНЯЎ ПРЫ ПРАЦЫ НАД АНАТАЦЫЙНЫМІ І ЭТЫКЕТНА- ВІНШАВАЛЬНЫМІ ТЭКСТАМІ

Працэс паспяховага камунікатыўнага развіцця навучэнцаў нельга ўявіць сабе без дыферэнцыраванага ўліку асаблівасцей розных відаў тэкстаў, абумоўленых комплекснымі экстралінгвістычнымі фактарамі – абставінамі і задачамі іх стварэння. Недарэмна сярод вядучых прынцыпаў методыкі развіцця маўлення вучняў значную ролю адыгрывае прынцып апоры на тэкст у яго жанрава-стылёвай разнастайнасці [1, с. 88; 2, с. 364]. Сучасная вучэбная праграма і дапаможнікі па беларускай мове адкрываюць магчымасці для звароту да шматлікіх жанраў звязных выказванняў, у прыватнасці, да такіх звычайна сціслых маўленчых твораў, як анатацыя (старшая ступень навучання) і віншаванне (сярэдняе звязно). Спецыяльная ўвага фарміраванню адпаведных маўленчых уменняў можа надавацца пры ўдасканаленні валодання такімі відамі маўленчай дзейнасці, як чытанне і пісьмо (да чаго арганічна далучаецца праца з анатацыямі), а таксама нормамі і формамі маўленчага этыкету (стварэнне віншаванняў). Але ж дадзены артыкул мае на мэце паказаць перспектывынасьць выкарыстання падобнага тэкставага матэрыялу спадарожна замацаванню розных лінгвістычных, у тым ліку функцыянальна-стылістычных, ведаў.

Асобныя вынікі студэнцкіх даследаванняў, прысвечаных гэтай праблематыцы, апрабаваліся ў межах навуковай канферэнцыі студэнтаў, магістрантаў і аспірантаў БДУ (2010 г.) і былі рэкамендаваны да друку ў зборніку навуковых прац кафедры рыторыкі і методыкі выкладання мовы і літаратуры.

Анатацыя (ад лац. *annotatio* – ‘заўвага’) – сціслая характарыстыка кнігі, артыкула, якая ў асноўным перадае іх змест і дае ацэнку іх прызначэння.

Актуальнасць выкарыстання анатацый у якасці змястоўна насычанага маўленчага матэрыялу заключаецца ў тым, што праз анатацыю чалавек знаёміцца з кнігай, без якой і сёння нельга абысціся ў інтэлектуальным пастапенні асобы. Праз кнігу дзеці і падлеткі здольны спазнаваць свет, набываць жыццёвы вопыт. І нягледзячы на хуткія тэмпы развіцця навукі і тэхнікі (імклівае пашырэнне магчымасцей камп'ютэра і Інтэрнэту, сродкаў тэлевізійнай камунікацыі), попыт на кнігу як на крыніцу грунтоўных ведаў, на нашу думку, не павінен змяншацца. Да таго ж, магчыма анатаванне не толькі друкаваных, але і электронных крыніц: анатацыя на электронную інфармацыю таксама размяшчаецца ў сусветнай інфармацыйнай сетцы.

Як можна ў вобразнай форме растлумачыць для вучняў сутнасць разумова-маўленчых задач пры складанні анатацый? Анатацыя, як вядома, – своеасаблівае “люстэрка” кнігі, яе вестка, рупар, часам – “рэкламнае запрашэнне” ў кнігу. Яна быццам лакмусавая паперка, што дае папярэдні аналіз магчымай рэакцыі ўзаемадзеяння чытача і выдання. Менавіта праз кароткую анатацыю чытач шмат у чым выносіць прысуд кнізе: *чытаць ці не чытаць?*

Анатацыя стаіць на перакрываванні пісьма і чытання, быццам вузельчык, што звязвае гэтыя паняцці, гэтыя два віды маўленчай дзейнасці.

Анатацыю варта разглядаць не толькі як самастойны прадмет вывучэння, як від другасных інфармацыйных тэкстаў, але і як аснову для паўтарэння, замацавання і паглыблення ведаў школьнікаў, што мае асаблівую каштоўнасць для старшага звяна навучання.

Выкажам некаторыя назіранні над тым, як з прыцягненнем тэкстаў-анатацый можа быць перспектыўным паўтарыць веды па розных раздзелах мовазнаўства:

1. *Фанетыка.*

На аснове анатацыі можна прапанаваць падзяліць тэкст на такія фанетычныя адзінкі, як маўленчыя такты, што будзе спрыяць усведамленню сэнсавай арганізацыі прапанаваных звестак; адпрацоўваць выдзяленне лагічным націскам ключавых для анатацыі слоў і выразаў.

2. *Лексікалогія.*

Удалымі будуць практыкаванні на вызначэнне мнагазначнасці слоў, а на аснове гэтага пошук метафар, якія ў складзе анатацыі не насычаны вобразнасцю (*слоўнік дае чытачу звесткі / падручнік дае веды, адлюстроўвае жыццё фразеалагізмаў у прасторы і часе і да т. п.*).

Можна прапанаваць практыкаванні, зарыентаваныя на пошук сінонімаў, якіх бывае багата ў складзе анатацыі (*асвятляюцца,*

разглядаюцца, апісваюцца; змешчаны, пададзены, прадстаўлены і інш.), а таксама на выдзяленне сінанімічнага раду.

У лексічным складзе анатацый на вучэбныя і навукова-папулярныя выданні значнае месца займаюць тэрміны (*марфалогія, лексікалогія, фразеалогія, лексікаграфія; парэміялагічны фонд, прасадычныя адзінкі, тапанімія і да т. п.*). Таму можна прапанаваць вучням знайсці ў вучэбна-навуковых анатацыях тэрміналагічную лексіку.

Як практыкаванне можна прапанаваць распаўсюдзіць тэрміналагічны рад, напрыклад:

Асвятляюцца ўсе раздзелы курса сучаснай беларускай літаратурнай мовы: ? ? ? ? ? ? ? ?.

3. Марфалогія.

На матэрыяле анатацыі будзе асабліва дарэчным размясціць практыкаванні на вызначэнне зваротнасці дзеяслова, стану, трывання; правільнасці ўтварэння форм дзеепрыметнікаў залежнага-незалежнага станаў; правільнасці ўтварэння дзеепрыслоўяў закончанага і незакончанага трыванняў.

4. Сінтаксіс і пунктуацыя.

Пры вывучэнні гэтых раздзелаў мовазнаўства на прыкладзе анатацыі мэтазгодна адзначыць асаблівасці ў кіраванні, уласцівых беларускай мове (у параўнанні з рускай) (параўн. бел.мадэль *прызначаецца (каму?) з рус. предназначается (для кого?)*).

На матэрыяле анатацыі можна прапанаваць дыферынцыраваць сказы паводле іх граматычнай структуры (простыя і складаныя), а таксама вызначыць разнавіднасці простых сказаў паводле наяўнасці галоўных членаў і спосабаў іх выражэння.

Да месца будзе даць школьнікам заданні правільна расставіць знакі прыпынку ў сказах, ускладненых радам аднародных членаў, як са злучнікамі, так і без іх, а таксама ў сказах з абагульняльнымі словамі.

Адзначым, што пры рабоце школьнікаў з анатацыяй развіваюцца псіхічныя здольнасці і логіка мыслення вучняў, а менавіта наступныя якасці асобы:

- Аператыўная рэакцыя (зварот увагі на рэму, развіццё праглядальнага чытання).
- Гнуткасць мыслення (разгляд розных сэнсавых бакоў крыніцы).
- Здольнасць да тыпалагізацыі (аднясення звестак да пэўнай катэгорыі); аналізу, сінтэзу.
- Параўнанне (дадзенай крыніцы з іншымі).
- Дакладнасць і выразнасць маўлення.

Складанне анатацыі спрыяе фарміраванню такіх пажаданых універсальных параметраў інтэлектуальна-маўленчай дзейнасці, як карэктнасць, рацыянальнасць, аператыўнасць выканання разумовых дзеянняў, а таксама сінтэзуе валоданне рознымі моўнымі нормаў (лексічнымі, граматычнымі, правапіснымі), развівае рэцэптыўна-аналітычныя здольнасці школьнікаў.

Пры складанні анатацыі ўдасканальваецца цэлы шэраг інтэлектуальна-маўленчых уменняў, у тым ліку ўменні:

- Ацэньваць змест анатацыйнага тэксту з пункту погляду адлюстравання агульнага ўражання аб крыніцах.
- Размяжоўваць звесткі асноўныя і другасныя, непажаданыя ў тэксце анатацыі.
- Дыферынцыраваць інфармацыю аб'ектыўную і суб'ектыўную (у прыватнасці, пры ўсведамленні адрозненняў анатацыі і ацэначных тэкстаў).
- Абагульняць найбольш значныя звесткі аб аўтары работы і яе важнейшых асаблівасцях, магчымым адрасаце.

Знаёмячыся з маўленчай і графічнай спецыфікай састаўлення анатацыі, школьнікі вучацца:

- выдзяляць у анатацыях індикатыўныя для іх словы і звароты;
- суадносіць лексіку і фразеалогію, якая часта выкарыстоўваецца ў анатацыйных тэкстах, з іх структурна-сэнсавымі кампанентамі;
- выкарыстоўваць для агульнай характарыстыкі тэксту і яго асноўных палажэнняў тыповыя для гэтага словы і звароты;
- прымяняць ацэначную лексіку, распаўсюджаную ў розных катэгорыях другасных тэкстаў;
- папярэджваць аднастайнасць у выкарыстанні характэрных для анатацыі дзеясловаў са значэннем мыслення і маўлення;
- правільна ўжываць некаторыя складаныя граматычныя мадэлі (*адрасаваны [каму, а не для каго?]*);
- выкарыстоўваць моўныя сродкі, якія садзейнічаюць павелічэнню інтарэсу адрасата (асабовыя займеннікі і дзеяслоўныя формы, пыталыныя сказы);
- суадносіць абзацнае чляненне анатацыі і ўнутранае структураванне яе тэксту;
- забяспечваць строгую логіку выкладу думак і інш.

Падкрэслім: добра вядомым і бяспрэчным з'яўляецца важнае значэнне, якое пры навучанні тэкстаўтварэнню мае ўлік функцыянальнага стылю, у якім ствараецца выказванне. Адметнымі

асаблівасцямі любога стылю беларускай мовы з'яўляюцца, перш за ўсё, лексіка-семантычныя. Моўная структура тэксту таго ці іншага стылю характарызуецца падборам слоў пэўнай сэнсавай накіраванасці і эмацыянальна-экспрэсіўнай афарбоўкі. Выбар слова, спосабу спалучэння яго з іншымі словамі пры тэкстаўтварэнні абумоўлены камунікатыўнай мэтазгоднасцю. Гэта значыць, што з сістэмы моўных сродкаў адбіраюцца такія моўныя адзінкі, якія найлепш задавальняюць зносінам людзей у сферы іх дзейнасці і даюць магчымасць ясна, дакладна сфармуляваць думку, рацыянальна ці эмацыянальна ацаніць рэчаіснасць у выказванні.

Што ж тычыцца тых стыляў, якія спалучаюцца ў тэкстах-**віншаваннях**, то можна адзначыць, што перш за ўсё гэта мастацкі і публіцыстычны стылі. Мастацкі стыль выкарыстоўваецца з мэтай эстэтычнага ўздзеяння на людзей, задавальнення духоўных патрэб грамадства. Гэты стыль вызначаецца вобразнасцю, эмацыянальнасцю, здольнасцю выклікаць розныя пачуцці. Эстэтычная функцыя мастацкага стылю накладваецца на камунікатыўную, зліваецца з ёю. Таму ў мастацкіх творах аднолькава шырока выкарыстоўваюцца словы з канкрэтнымі прамымі значэннямі, а таксама эмацыянальна-экспрэсіўныя, паэтычна-ўзнёслыя; сінонімы, фразеалагізмы, параўнанні, эпітэты і г. д. Акрамя таго, эмацыянальнасць і экспрэсіўнасць мастацкай мовы перадаецца словамі і выразамі, якія паказваюць адносіны апавадальніка да прадмета апісання, клічнымі і пытальна-рытарычнымі сказамі.

Публіцыстычны стыль таксама з'яўляецца разнавіднасцю літаратурнай мовы, якая выкарыстоўваецца ў грамадска-палітычнай літаратуры, перыядычным друку, публічных выступленнях. Для гэтага стылю асабліва характэрны эмацыянальнасць, вобразнасць ацэнак, пабуджальнасць дзеяння. Шырокае ўжыванне, як і ў мастацкім маўленні, маюць словы з пераноснай і ацэначнай семантыкай, экспрэсіўныя сінтаксічныя канструкцыі і інш.

З улікам вызначальных якасцей названых літаратурных стыляў, на падставе віншавальных тэкстаў можна сканструяваць шэраг творчых практыкаванняў для навучэнцаў:

▪ **Заданне:** *Знайдзіце і падкрэсліце ў тэксце віншавання апорныя (ключавыя) словы ці выразы. (У тэксце адзначаецца прыклад выканання.)*

Ад усяго сэрца хочацца павіншаваць вас з гэтым светлым, вясновым святам – 8 Сакавіка!

3 днём, у які жанчына набывае асаблівую прыгажосць і жаноцкасць. Нездарма, магчыма, менавіта гэты дзень абралі як дзень жанчын, таму што лік 8 адзначае сабой бясконцасць. Бясконцасць цяпла, святла,

пяшчоты, дабрыні і ўсмешак, якія нам дораць жанчыны, нашы любячы матулі. Няхай у гэты дзень вас акрыляе пачуццё любові і ўвагі з боку вашых родных і блізкіх. Хай вясновыя кветкі і сонечнае цяпло саграваюць вас і прыносяць задавальненне! Няхай кожны наступны дзень будзе для вас, непаўторныя матулі, такім ж святочным, светлым і непаўторным.

Самастойна падбярыце ключавыя словы і выразы для стварэння ўласнага віншавання. Прыдумайце прыклад мэтанакіраванага, выразнага ўжывання паўтору ў віншаванні.

■ **Заданне:** *Бурымэ: стварыце віншавальны тэкст на прапанаваных рыфмах, напрыклад, такіх нескладаных: кветак – дзетак, паболей – ніколі, усміхацца – купацца:*

Жадаю мільён **кветак**,
Паслухмяных **дзетак**,
Грошай **паболей**,
Не сумаваць **ніколі**,
Заўжды **ўсміхацца**,
У каханні **купацца**!

Якія вобразы выкарыстоўваюцца ў прыведзеным прыкладзе віншавання? Як у ім ужываюцца перабольшванні?

■ **Заданне:** *1. Прачытайце “віншаванне-загадку” – віншаванне, у якім не будзе прама называцца нагода, якой прысвечаны віншавальны тэкст. Здагадайцеся, якая менавіта падзея маецца на ўвазе.*

Дарагія вучні! Вы зараз накіроўваецеся ў цікавую казачную краіну, якая адкрывае вам новыя гарызонты ў школьным жыцці, прынясе шмат новых ведаў і незвычайных адкрыццяў, пазнаёміць з новымі падзеямі і героямі-персанажамі. Няхай кожнаму з вас (спрыяюць, спадарожнічаюць) поспех, сонечны настрой, вясёлыя сяброўскія ўсмешкі. У добры шлях! (Гэта віншаванне адрасуецца вучням на пачатку вучэбнага года.)

2. Які найважнейшы вобраз пакладзены ў аснову гэтага тэксту? Якое слова з прыведзеных у дужках вы параілі б ужыць і чаму?

Якое слова і чаму паўтараецца ў дадзеным тэксце? Ці з’яўляецца гэта недахопам?

3. Стварыце сваё ўласнае “віншаванне-загадку” і загадайце яго аднакласнікам.

■ **Заданне:** *Стварыце ўласны віншавальны тэкст, пабудаваны на “скразным вобразе”, і аформіце адпаведным чынам. Можна, напрыклад, працягнуць наступнае чатырохрадкоўе:*

Жадаю шчасця і кахання,

Каб спраўдзіліся пажаданні –
І каб у маразы і сцюжы
Для Вас заўжды квітнелі ружы....

Як бачым з прыведзеных прыкладаў, навучальная праца з тэкстамі-віншаваннямі дазваляе ўдасканальваць, у прыватнасці, такія маўленчыя ўменні, як уменне выкарыстоўваць кампазіцыйны прыём рэтардацыі для больш арыгінальнай пабудовы выказвання; падбіраць, разгортваць і цікава абыгрываць у тэксце выяўленча-выразныя моўныя сродкі; ужываць функцыянальна апраўданыя паўторы ключавых слоў і выразаў і г. д., а таксама развівае творчыя здольнасці вучняў.

Літаратура

1. *Протчанка, В. У.* Актуальныя праблемы тэорыі і практыкі навучання беларускай мове / В. У. Протчанка. – Мінск: НІА, 2001.
2. Методыка выкладання беларускай мовы: вучэб. дапам. для студэнтаў філалагіч. спецыяльнасцей, якія забяспечваюць атрыманне выш.адукацыі / М. Г. Яленскі, Г. М. Валочка, Л. С. Васюковіч, , І. М. Саматыя [і інш.]; пад рэд. М. Г. Яленскага. – Мінск: Адукацыя і выхаванне, 2007.

С. В. Мартынкевіч (Віцебск)

КРЫТЭРЫІ АЦЭНКІ ЎЗРОЎНЮ РАЗВІЦЦА КАМУНІКАТЫўНАЙ КАМПЕТЭНЦЫІ ВУЧНІАў

Асноўная мэта навучання беларускай мове ў сучасных агульнаадукацыйных установах заключаецца ў дасягненні высокага ўзроўню моўнай і маўленчай падрыхтоўкі вучняў. Гэта палажэнне вызначае прыярытэтным камунікатыўны кірунак, што патрабуе арыентавацца не толькі на засваенне сістэмы мовы, але і на практычнае авалоданне ёй. Пры навучанні неабходна будаваць сістэму мэтанакіраванага авалодання моўнай структурай, правіламі арганізацыі маўленчай дзейнасці, камунікатыўнымі якасцямі маўлення і разам з гэтым развіваць камунікатыўныя здольнасці, фарміраваць творчую моўную асобу. Вучні павінны ўсвядоміць законы функцыянавання моўных сродкаў у маўленні, навучыцца ствараць выказванні розных тыпаў, стыляў і жанраў у вуснай ці пісьмовай форме, авалодаць культурай узаемін. Пры такім падыходзе ў выніку будзе адбывацца

фарміраванне камунікатыўнай кампетэнцыі вучняў, што і вызначана асноўнай стратэгічнай мэтай навучання.

Камунікатыўная кампетэнцыя – гэта здольнасць забяспечваць моўнымі сродкамі маўленчыя паводзіны ў працэсе зносін, уключацца ў маўленчую дзейнасць, ствараць і ўспрымаць выказванне ў адпаведнасці з мэтай, сферай і сітуацыяй маўлення, наладжваць кантакт з суразмоўцамі. Яе фарміраванне немагчыма без ведання сістэмы мовы: разумення значэнняў слоў і фразеалагізмаў, іх спалучальных магчымасцей, сферы ўжывання, умення суадносіць з рэаліямі ці паняццямі. Чым больш слоў ведае чалавек, тым больш дакладна ён можа выказаць сваю думку. Слова нясе разнастайную семантычную – паняццёвую, эмацыйную, функцыянальна-стылістычную – і граматычную інфармацыю, займае пэўную пазіцыю ў камунікатыўных адзінках, забяспечваючы акты маўлення людзей. Усведамленне адценняў лексічных і граматычных значэнняў дапамагае выбару з ліку моўных сродкаў, што ўтрымлівае маўленчая памяць, менавіта тых, якія неабходныя ў пэўнай сітуацыі. Культурнае спараджэнне выказвання можа адбывацца, "калі чалавек валодае мовай як сістэмай. Таму і прадметам вывучэння ў школе павінна быць моўная сістэма, якая дае аснову ведаў пра мову і яе рэалізацыі іх у маўленні" [1, с. 240].

Маўленчыя паводзіны патрабуюць валодання правіламі карыстання мовай, якія вызначаюцца наступнымі камунікатыўнымі фактарамі: сферай маўлення, тэмай, камунікатыўнай задачай, сітуацыяй, удзельнікамі. Вынікам маўленчай дзейнасці будзе думка і тэкст, вынікам маўленчых паводзін – адносіны паміж людзьмі і эмацыйны стан суразмоўцаў, што ў сваю чаргу аказвае ўплыў на працэс камунікацыі.

Суразмоўца павінен правільна, дарэчна, дакладна, лагічна і выразна перадаваць свае думкі з улікам маўленчай сітуацыі. Таму для якасных моўных зносін вучням неабходна валодаць уласна камунікатыўнымі ведамі, уменнямі і навыкамі. У лінгваметодыцы іх разумеюць "як уменні і навыкі суразмоўніцтва з улікам таго, з кім мы гаворым, дзе гаворым і, нарэшце, з якой мэтай" [2, с. 38].

Такім чынам, для арганізацыі камунікатыўна-арыентаванага навучання беларускай мове важна ведаць узровень сфарміраванасці камунікатыўнай кампетэнцыі вучняў – моўныя, маўленчыя і ўласна камунікатыўныя веды, уменні і навыкі. Для іх вымярэння неабходна мець крытэрыі, якія ахоплівалі б усе названыя аспекты, ад якіх залежыць якасць і эфектыўнасць суразмоўніцтва.

Крытэрыі вызначэння ўзроўню звязнага маўлення вучняў дастаткова распрацаваны ў методыцы выкладання рускай мовы (А. В. Архіпава,

М. Ц. Баранаў, Н. А. Іпалітава, Т. А. Ладыжанская, М. Р. Львоў, І. М. Міхайлава і інш.). Спроба вымярэння ступені валодання рускай мовай у сітуацыі двухмоўя прадпрымалася К. П. Алікметс, Э. А. Грыгаран, Т. С. Кудраўцавай, А. П. Новак, М. М. Шанскім і інш. Даследчыкі прыйшлі да высновы, што вызначыць аб'ектыўныя паказчыкі ўзроўню камунікатыўнай кампетэнцыі даволі складана. Гэта звязана з тым, што "па-першае, неабходна ўстанавіць паказчыкі, якія б адэкватна адлюстроўвалі важныя ўласцівасці дыялагічнага і маналагічнага маўлення. Па-другое, вызначыць адзінкі, якія паддаюцца статыстычнаму падліку, г. зн. колькасныя адзнакі павінны стаць якаснымі адзнакамі маўлення" [3, с. 182]. Таму для вызначэння ступені сфарміраванасці камунікатыўнай кампетэнцыі пры вывучэнні беларускай мовы прапанаваных метадык недастаткова. Неабходна разгледзець веды, уменні і навыкі вучняў, якія неабходныя пры спараджэнні маўлення ў пэўных сітуацыях суразмоўніцтва і забяспечваюць моўныя зносіны з улікам уласна камунікатыўнага аспекту.

Такім чынам, крытэрыі вымярэння камунікатыўнай кампетэнцыі будзем суадносіць з моўнымі, маўленчымі і ўласна камунікатыўнымі ўменнямі і навыкамі. Ступень валодання пералічанымі ўменнямі ў сукупнасці выявіць узровень камунікатыўнай кампетэнцыі.

Вызначаныя крытэрыі будуць прымяняльныя да **выказванняў** вучняў, створаных на аснове сітуацыйных практыкаванняў, "якія мадэлююць сітуацыі маўленчых зносін, стымулююць маўленчую дзейнасць вучняў, выклікаюць жаданне ўступіць у суразмоўніцтва" [4, с. 53]. Пры іх выкананні вучні маюць магчымасць ствараць як маналагічныя выказванні, так і ўключацца ў дыялагічнае маўленне, звяртаюцца да асабістага вопыту, актывізуюць сваю творчую дзейнасць.

Перш за ўсё неабходна канстатаваць узровень **моўных** ведаў, уменняў і навыкаў, якія з'яўляюцца камунікатыўна значымымі, дзякуючы чаму адбываецца рэалізацыя выказвання. Якасць маўлення будзе залежаць ад аперыравання моўнымі адзінкамі розных узроўняў, іх дакладнай адпаведнасці сітуацыі і мэце маўлення, правільнага граматычнага маркіравання.

З улікам гэтага сфармулюем **крытэрыі якасці выбару моўных сродкаў**, які выяўляе:

- узровень лексічнага развіцця вучняў, іх лексічных уменняў. Аналізуецца багацце вобразна-выяўленчых сродкаў мовы і разглядаюцца наступныя віды лексічных памылак: лексічныя паўторы; уплыў рускай мовы на слоўнік вучняў, замена беларускай лексемы рускамоўным

адпаведнікам (русізмы); памылкі ў выбары слова; ужыванне прастамоўных слоў;

- узровень марфалагічных уменняў. Аналізуецца разнастайнасць выкарыстання і камунікатыўная мэтазгоднасць выбару марфалагічных сродкаў пры стварэнні выказвання, фіксуецца памылкі ва ўжываннях формаў розных часцін мовы;

- узровень сінтаксічных уменняў. Аналізуецца ўжыванне вучнямі сказаў розных відаў, іх правільнае афармленне, камунікатыўная мэтазгоднасць выкарыстання простых і складаных сказаў у выказванні, разгорнутасць сказаў. Фіксуецца памылкі ў сінтаксічнай будове сказаў, парушэнні сінтаксічнай сувязі слоў у сказе, падлічваецца працэнт ужыванняў простых і складаных сказаў у выказванні ў залежнасці ад стылю маўлення;

- узровень арфаэпічных, акцэнтацыйных, інтанацыйных уменняў. Праводзіцца аналіз вымаўленчых уменняў і навыкаў вучняў у час непадрыхтаванага (спантаннага маўлення) з апісаннем камунікатыўнай сітуацыі, умоў і адрасата маўлення.

Такім чынам, выяўляецца ступень усведамлення камунікатыўнай значнасці лексіка-граматычнага матэрыялу, неабходнага пры стварэнні выказванняў, і здольнасць рэпрэзентацыі моўных сродкаў у адпаведнасці з сітуацыяй маўлення.

Афармленне маўлення немагчыма без валодання маўленчымі ўменнямі і навыкамі стварэння тэксту. Для гэтага неабходна ведаць тэарэтычныя паняцці, такія як тэма, стыль, тып маўлення, асноўная думка, жанр, якія пры стварэнні тэксту суадносяцца з экстралінгвістычнымі фактарамі – прадмет маўлення, абставіны, сітуацыя, мэта суразмоўніцтва.

Ацэнку **маўленчых** ведаў, уменняў і навыкаў дапамогуць вызначыць наступныя крытэры:

крытэрыі маўленчай кампетэнцыі выказвання канстатуе, у якой ступені вучні валодаюць маўленчымі тэарэтычнымі паняццямі (тэкст, стылі, тыпы маўлення, тэма, асноўная думка тэксту, жанры выказвання) і ўмеюць прымяняць веды пры пабудове выказвання. Вызначаецца:

- узровень ведаў па *тэорыі маўлення*, які ацэньваецца і абгрунтоўваецца наступным чынам: "правільна" – дадзена поўнае азначэнне паняццю, дакладна пералічаны ўсе ўласцівасці паняцця, лагічна сфармулявана думка; "часткова правільна" – ёсць агульнае ўяўленне пра ўказанае паняцце, але дадзена недакладнае апісанне, пералічаны не ўсе прыметы, указаны не ўсе кампаненты; "няправільна" –

дадзены няправільнае тэарэтычнае азначэнне або поўнаасцю адсутнічае адказ;

- адпаведнасць выказванняў *стылю, тыпу і жанру маўлення*, пры гэтым вызначаецца правільнасць ужытых моўных элементаў умовам і задачам выказвання;

колькасна-інфармацыйны крытэры дазволіць меркаваць пра аб'ём інфармацыі, яе адпаведнасць тэме маўлення, правільнасць ужытага фактычнага матэрыялу, ступень раскрыцця асноўнай думкі;

якасна-інфармацыйны крытэры вызначае паслядоўнасць і лагічнасць зместу, правільнасць кампазіцыйнага афармлення выказвання. Ён распрацаваны на аснове методыкі вызначэння ўзроўню развіцця маналагічнага маўлення Э. А. Грыгаран і Л. С. Пухаевай [5, с. 21]. Якасць выказванняў вучняў ацэньваецца з улікам таго, якія спосабы выкладу думкі і віды сувязі частак тэксту характэрны для выказвання:

- *тэматычнае адзінства частак тэксту*, пры якім усе часткі выказвання раскрываюць агульную тэму, звязаны паралельна-паслядоўнай сувяззю, маюць сэнсавую завершанасць;

- *лінейна-разгорнутая сувязь частак*, пры якой часткі маюць розную ступень напаўнення, назіраюцца неапраўданыя пераходы ад адной думкі да другой, парушаецца паслядоўнасць іх раскрыцця, тэма поўнаасцю не раскрыта і не завершана;

- *паралельная сувязь частак* – тэкст адхіляецца ад асноўнай тэмы, думкі выкладаюцца паралельна, парушаецца сэнсавая сувязь, у тэксце няма сэнсавай завершанасці;

- *паслядоўная сувязь частак* – адсутнічае сувязь паміж часткамі выказвання, парушана лагічнае разважанне ў межах пэўных частак, думка разгортваецца хаатычна.

Крытэры камунікатыўнай мэтазгоднасці выказвання вызначае адпаведнасць задачам і сітуацыі камунікацыі. Вызначаецца, у якой ступені ўсвядомлены камунікатыўныя якасці маўлення:

- *дакладнасць* ва ўжыванні лексікі беларускай мовы, захаванне прадметнай дакладнасці маўлення, лексіка-семантычных і фразеалагічна-семантычных норм, наяўнасць фактычных памылак у выказванні;

- *лагічнасць* у захаванні сэнсавых сувязей паміж элементамі выказвання – словамі, сказамі, вызначэнні парадку слоў;

- *дарэчнасць* у адпаведнасці моўных сродкаў месцу, часу, жанру, мэтам і ўмовам выказвання, выпадкі змешвання моўных сродкаў розных стыляў і недарэчнага словаўжывання;

- *выразнасць* дае магчымасць ацаніць аналіз эстэтычнага боку выказвання, ужыванне тропы, магчымасць уздзеяння на слухача;

- пра *багацце* сведчыць актыўны запас і разнастайнасць моўных сродкаў, ужытых у выказванні.

Такім чынам, маўленчыя веды, уменні і навыкі прадэманструюць узровень магчымасцей вучняў выбіраць камунікатыўныя дзеянні, выкладаць інфармацыю і афармляць маўленне ў адпаведнасці з яго камунікатыўнай мэтазгоднасцю.

Узровень сфарміраванасці **ўласна камунікатыўных** ведаў, уменняў і навыкаў выяўляецца з улікам этычнага аспекту маўленчых паводзін, што дазволіць высветліць ступень валодання спецыфічнымі правіламі маўленчых паводзін і ўстойлівымі формуламі этыкету, якія рэпрэзентуюцца ў пэўных сітуацыях моўных зносін.

Сацыякультурны крытэры вызначае ўзровень адпаведнасці выказвання экстралінгвістычным фактарам маўлення, умовам суразмоўніцтва (сітуацыя, мэта маўлення, адрасат) і выяўляе наступныя ўменні вучняў:

- уменне арыентавацца ў камунікатыўнай сітуацыі, будаваць план выказвання;

- уменне дыферэнцыраваць сродкі мовы ў адпаведнасці з функцыянальна-стылявой прыналежнасцю будучага выказвання;

- уменне выбіраць сродкі для сувязі частак выказванняў і спосабы пераходу ад адной думкі да другой;

- уменне рэалізаваць камунікатыўны намер ў адпаведнасці са статуснымі характарыстыкамі адрасата і мэтай маўлення.

Этыка-прагматычны крытэры вызначае ўзровень валодання сродкамі этыкету і спосабамі выражэння сваіх адносін да суразмоўніцтва:

- адпаведнасць маўленчых дзеянняў мэце маўлення;

- уменне выкарыстоўваць сацыяльна маркіраваныя маўленчыя адзінкі, формулы маўленняга этыкету (прывітання, просьбы, пытаньня, падзякі, звароту і інш.);

- уменне карэктна ставіцца да выказанай думкі;

- уменне рабіць вывады і суадносіць атрыманую інфармацыю з уласнай задумай;

- уменне выбіраць неабходныя кантактныя прыёмы суразмоўніцтва з улікам экстралінгвістычных фактараў (узрост, адносіны, час, месца маўлення і інш.).

Названыя крытэрыі выяўляюць не толькі ўменне правільнага адбору і арганізацыі сродкаў маўлення, а перш за ўсё канстатуюць узровень валодання правіламі моўных паводзін у пэўных сітуацыях суразмоўніцтва.

Такім чынам, названыя вышэй крытэрыі даюць магчымасць выявіць, у якой ступені вучань можа забяспечыць свае вербальныя паводзіны сродкамі беларускай мовы ў розных сітуацыях маўлення, і разам з гэтым канстатуюць не толькі ўзровень моўнага развіцця, але і арыентаваны на выяўленне ступені валодання правіламі маўленчых паводзін і этычнымі нормаў.

На нашу думку, для вызначэння сфарміраванасці камунікатыўнай кампетэнцыі недастаткова выявіць уменні і навыкі вучняў будаваць тэкст без памылак ва ўжыванні слоў, у пабудове сказаў, узровень ведаў па тэорыі маўлення. Неабходна засведчыць ступень вылодання ўласна камунікатыўнымі ведамі, уменнямі і навыкамі, камунікатыўнымі тактыкамі маўлення – уменнямі і навыкамі выбіраць і выкарыстоўваць моўныя сродкі ў залежнасці ад мэты і ўмоў маўлення, арганізоўваць зносіны ў адпаведнасці з правіламі паводзін ў пэўных сітуацыях. Без уліку этычнага аспекту маўлення немагчыма гаварыць пра камунікатыўнае развіццё вучня, фарміраванне яго камунікатыўнай кампетэнцыі.

Літаратура

1. Теория и практика обучения русскому языку: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е. В. Архипова, Т. М. Воителева, А. Д. Дейкина [и др.]; под ред. Р. Б. Сабаткоева. – М., 2005.
2. Быстрова, Е. А. Цели обучения русскому языку или какую компетенцию мы формируем / Е.А. Быстрова // Рус. словесность. – 2003. – № 1. – С. 35–40.
3. Что значит знать язык и владеть им / Н. М. Шанский, И. Л. Резниченко, Т. С. Кудрявцева [и др.]. – Л., 1989.
4. Практическая методика обучения русскому языку в средних и старших классах / Е. А. Быстрова, К. З. Закирьянов, Н. Д. Литвинова [и др.]; под ред. Е. А. Быстровой. – Л., 1988.
5. Григорян, Э.А. Определение уровня владения монологической речью / Э. А. Григорян, Л.С. Пухачева // Рус. яз. в нац. шк. – 1986. – № 2. – С. 19–24.

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ РЕЧЕВОМУ ЭТИКЕТУ

При разработке методических заданий и проведении занятий по русскому языку, посвященных речевому этикету, необходимо учитывать многие факторы.

Помимо собственно лингвистического материала, учащиеся на занятиях должны получить хотя бы общие минимальные сведения об этикете, культуре, так как "речевой этикет занимает особое положение на стыке лингвистики, теории и истории культуры, этнографии, страноведения, психологии и других гуманитарных дисциплин" [Формановская 1987, с. 15]. Эта "пограничность" речевого этикета и является сложностью при отнесении его к определенной сфере. Различные его аспекты могут равноценно изучаться каждой из перечисленных наук. В частности, уже около полувека ученые-лингвисты изучают словесное оформление, состав, вариативность формул речевого этикета; их синонимию и стилистическую окраску; особенности строения (формулы речевого этикета – это застывшие формулы с утраченными первоначальными значениями, лексическое значение формул не выводится из их составляющих); зависимость выбора формул от ситуации общения; принадлежность определенных формул к социальным группам.

Язык носит консервативный характер, речевой этикет (составляющая языка), соответственно, тоже консервативен. Главным фактором изменений в речевом этикете является смена политической системы, когда происходят наиболее явные перемены. Например, самые распространенные в советское время общеупотребительные обращения *товарищ* и *гражданин* в начале XXI века не употребляются вовсе. В свое время данные формулы сменили звания и чины, определенные "Табелем о рангах". Изменения в составе этикетных формул происходят и с течением длительного времени: одни формы устаревают, на смену им приходят новые. Поэтому, какие формулы наиболее часто использует человек, можно определить его возраст: пожилой человек скорее всего поздоровается *Приветствую* или *Здравствуйте*, а подросток кинет какое-нибудь *Хай*.

Ваше величество, милостивый государь, не соблаговолите ли вы, не затруднит ли вас, челом бью – эти и подобные им формулы необходимо давать с исторической ссылкой, обозначить стилистическую окраску и специфику употребления.

В настоящее время существуют этикетные формулы, которые широко употребляются всеми носителями русского языка. Они универсальны в

данное время (*Здравствуйте, Спасибо, Пожалуйста, До свидания* и проч.). Есть формулы, которые употребляются только определенными носителями – стилистически окрашенные формулы (*Поки, Сэнкс, Позвольте откланяться, Окажите любезность* и проч.). С каждым днем растет количество формул-неологизмов, употребляемых при общении в Интернете (*Доброго времени суток, Приветиг, Пасиба* и проч.). Использование их в речи было бы проблематично, так как для общения в Сети чаще всего используются усеченные этикетные конструкции (*Нз, Спс, Ок, Прив*). Произнесение подобных формул будет затруднительно. Они зародились как средство неофициального, не обремененного орфографическими правилами общения в Интернете и использование их в литературной речи недопустимо. Ребята должны знать нормы общения, допустимые формы, разграничивать "свободное" общение в социальных сетях и определенное этикетными нормами общение в реальной жизни.

Необходим учет национальных особенностей. В каждом языке есть этикетные формулы, но существуют и различия в передаче определенной информации. Например, только в русском языке принято обращаться по имени и отчеству, в остальных языках отчество при обращении не употребляется. М. А. Кронгауз отмечает, что в последнее время обращения по имени и отчеству встречаются все реже. "Эта тенденция действует в тех сферах общения, которые наиболее подвержены иностранному влиянию. В основном она имеет место в речевых рамках современного бизнес-сообщества. Новый речевой этикет во многих деловых коллективах подразумевает обращение только по имени, в том числе и к начальнику, и к деловому партнеру, то есть и в тех ситуациях, где ранее нейтральным было обращение по имени-отчеству" [Кронгауз 2001, интернет ресурс].

"Речевой этикет в узком смысле слова может быть охарактеризован как система языковых средств, в которых проявляются этикетные отношения" [Формановская 1987, с. 58]. Элементы этой системы могут реализовываться на разных языковых уровнях:

На уровне лексики и фразеологии: специальные слова и устойчивые выражения (*Спасибо, Пожалуйста, Прошу прощения, Извините, До свиданья* и т. п.), а также специализированные формы обращения (*Господин, Товарищ* и т. п.).

На грамматическом уровне: использование для вежливого обращения множественного числа (в том числе местоимения *Вы*); использование вопросительных предложений вместо повелительных (*Вы не скажете, который час? Не могли бы Вы немного подвинуться?* и т. п.).

На стилистическом уровне: требование грамотной, культурной речи; отказ от употребления слов, прямо называющих непристойные и шоки-

рующие объекты и явления, использование вместо этих слов эвфемизмов.

На интонационном уровне: использование вежливой интонации (например, фраза *Будьте любезны, закройте дверь* может звучать с разной интонацией в зависимости от того, предполагается в ней вежливая просьба или бесцеремонное требование).

На уровне орфоэпии: использование *Здравствуйте* вместо *Здрасьте*, *Пожалуйста* вместо *Пожалста* и пр.

На организационно-коммуникативном уровне: запрет перебивать собеседника, вмешиваться в чужой разговор и т. д.

Все эти уровни в той или иной степени должны быть затронуты во время занятий по речевому этикету.

Советские методические разработки по речевому этикету были ориентированы на студентов-иностранцев. В пособиях давался необходимый минимум знаний по речевому этикету: стандартные ситуации общения, наиболее употребительные формулы, типичные ошибки во время беседы. Современные исследования предназначены для формирования коммуникативной компетенции учащихся, разрабатываются с учетом возрастных особенностей.

При обучении школьников необходимо помнить, что первоначальные сведения о речевом этикете у них уже сформированы, и эти сведения в некоторых случаях могут быть ошибочны. В отличие от обучения иностранцев, у ребят необходимо усовершенствовать полученную базу знаний, познакомить со всем богатством форм, научить различать стилистические оттенки, выбирать наиболее оптимальные этикетные формы в зависимости от ситуации общения, усовершенствовать коммуникативные навыки. Например, большинство современных учащихся активно используют две формулы приветствия: *Здравствуйте* – для взрослых, и *Привет* – для друзей. Почему бы не познакомить их поближе с такими приветствиями как *Здорово! Доброго здоровьица! Здрав будь!* (устар.) *Здравия желаю!* (воен.) *Желаю здравствовать! Здоровенько! Здравствуйте Вам! Доброе утро! Добрый день! Добрый вечер! Привет! Приветки! Горячий привет! Всем привет! Пламенный привет! Привет на сто лет! Привет от старых штиблет! Привет честной компании! Приветствую Вас!* (офиц.), *Физкультпривет! Какие люди! Какими судьбами! Кого я вижу! Какая встреча! Сколько лет, сколько зим!* Пусть и не все эти формулы ребята будут употреблять при общении, но данная информация существенно расширит их словарный запас.

Ученики младших классов часто конфликтуют, потому что не умеют в корректной форме выразить свои чувства и желания. На просьбу *"Дай*

ручку" они скорее всего услышат отказ только потому, что забыли добавить "волшебное слово". Учить делать их изысканные комплименты и знакомиться в официальной обстановке рановато, а вот научить извиняться и просить о чем-либо можно и нужно. Научить обращаться к старшим на "Вы" и отличать данное местоимения от омонимичного, обозначающего множественное число. Научить, согласно этикетным нормам писать письма и делать телефонные звонки, корректно приглашать поиграть, поздравлять друг друга не только фразой *С праздником*.

В 5–6-х классах лучше подавать материал в виде примеров, случаев из жизни, делать инсценировки, проводить игры. Проигранные "в лицах" сюжеты психологически проще в дальнейшем реализовать в жизни. Ребятам будет задана модель вежливого поведения, на которую необходимо ориентироваться.

Для ребят постарше (14–16 лет) объем информации должен быть увеличен. В этом возрасте им будет интересно узнать об исторических изменениях в речевом этикете, познакомиться с устаревшими формами, также будет интересен материал о национальных особенностях речевого этикета, о невербальных средствах коммуникации, сопровождающих этикетные формулы. У старшеклассников достаточно знаний, чтобы проводить стилистическую работу: различать сферы употребления определенных формул, соотносить формулы с социальными группами, для которых они характерны. Ребята могут сами конструировать ситуации общения, подбирать для них наиболее уместные этикетные формы. Можно предложить учащимся самостоятельно найти материал по заданной теме и оригинально представить его.

Возникает вопрос: в каком возрасте предпочтительней обучать детей речевому этикету? Изучать речевой этикет необходимо на протяжении всех лет обучения, в зависимости от возрастных особенностей качественно и количественно отбирая оптимальный объем сведений. В результате будет достигнуто постепенное формирование коммуникативной компетенции учеников.

Методические разработки по речевому этикету ведутся уже длительное время. Изначально они были ориентированы на иностранцев, изучающих русский язык, теперь материалы разрабатываются и для учащихся общеобразовательных учреждений. При разработке и проведении занятий по речевому этикету необходимо помнить, что речевой этикет изучается рядом наук, изменяется с течением длительного времени и в силу коренных политических перемен, отражает национальные особенности общения. Содержание и объем занятий зависят от поставленных целей, формы проведения, возрастных особенностей учащихся. Задания

по речевому этикету служат для развития речевой культуры, совершенствованию коммуникативной компетенции учащихся.

Литература

1. *Формановская, Н. И.* Русский речевой этикет: лингвистический и методический аспекты / Н. И. Формановская. – Москва, 1987. – 116 с.
2. *Кронгауз, М. А.* Новое в речевом этикете / М. А. Кронгауз // Ежедневник "Русский язык" [Электронный ресурс]. – 2001. – Режим доступа: http://rus.1september.ru/2001/03/1_2/htm. – Дата доступа: 24.04.2010.

Н. Ч. Пашкевич (Мінск)

ВЫПРАЦОЎКА ПУНКТУАЦЫЙНЫХ УМЕННЯЎ НА УРОКАХ БЕЛАРУСКОЙ МОВЫ Ў СУВЯЗІ З ВЫВУЧЭННЕМ ПАРАЎНАЛЬНЫХ ЗВАРОТАЎ.

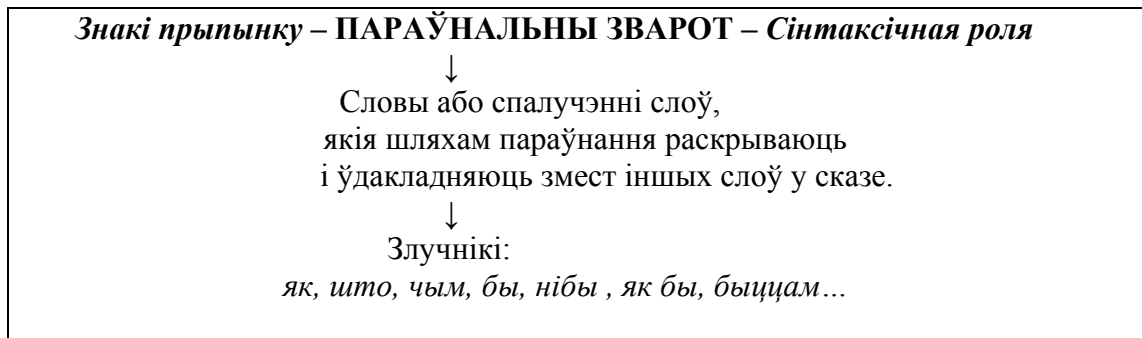
У школьным курсе беларускай мовы пунктуацыя вывучаецца ва ўзаемасувязі з сінтаксісам і на яго аснове [Яленскі 2007, с. 329]. Чаму ж існуе цесная сувязь пунктуацыі з сінтаксісам? Абумоўлена гэта самой прыродай пунктуацыі, бо большасць правіл пунктуацыі мае сінтаксічнае тлумачэнне і апісваецца з дапамогай сінтаксічных тэрмінаў. Таму важна пры навучанні пунктуацыі, пры выпрацоўцы пунктуацыйных уменняў працаваць па прынцыпе: **правіла – дзеянні па яго прымяненні – практыкаванні для трэніроўкі**. Толькі на аснове сінтаксісу ў вучняў выпрацоўваюцца навыкі расстаноўкі знакаў прыпынку, іх асэнсаванне, калі пунктуацыйныя навыкі выпрацоўваюцца не пасля вывучэння правіла, а ў працэсе яго вывучэння.

Методыка выпрацоўкі пунктуацыйных уменняў у школьнікаў з'яўляецца даволі складанай задачай для настаўнікаў беларускай мовы. Паэтапная праца павінна ствараць умовы для выпрацоўкі ўстойлівых пунктуацыйных навыкаў, а кожны папярэдні этап павінен служыць асновай для новага. Менавіта таму намаганні настаўнікаў павінны быць накіраваны на граматычнае тлумачэнне расстаноўкі знакаў прыпынку пры пэўнай моўнай з'яве.

Так, пры тлумачэнні тэм "Параўнальны зварот", "Знакі прыпынку пры параўнальных зваротах" настаўнік спачатку павінен даць дзецям звесткі пра параўнанне, моўныя сродкі параўнання, потым звяртае ўвагу вучняў на паняцці "параўнальны зварот", адзначаючы яго сінтаксічную прыроду, а затым паступова пераходзіць да тлумачэння расстаноўкі

знакаў прыпынку пры параўнальных зваротах. Праца па тлумачэнні дадзенай тэмы павінна праходзіць паэтапна, увага школьнікаў засяроджвацца на складаных момантах, каб потым у дзяцей не ўзнікала цяжкасцей пры выканні пэўнага задання.

Для больш эфектыўнага тлумачэння расстаноўкі знакаў прыпынку пры параўнальных зваротах, настаўнік можа прапанаваць дзецям скласці схему, якая выглядае наступным чынам:



Мал. 4

Расстаноўка знакаў прыпынку пры параўнальных зваротах

Дзеці дапаўняюць схему новымі звесткамі, якія яны атрымаюць, прачытаўшы параграф падручніка.

Спачатку неабходна высветліць сінтаксічную ролю, якую выконвае параўнальны зварот у сказе. Ён можа выконваць:

а) функцыю акалічнасці, калі адносіцца да выказніка:

Упалі першыя буйныя кроплі дажджу і, нібыта крупінкі жывога срэбра, задрыжалі і пакаціліся па дарожным пыле;

б) функцыю азначэння:

Пастаяў я на двары, падумаў, паслухаў ваколіцу, насцярожліва-чуйную, нібы прытантаная трава, і нечакана навесялеў ад думкі сабрацца схадзіць у лес па грыбы (параўнальны зварот тут канкрэтызуе прымету прадмета);

в) функцыю выказніка:

Вочы – нібы дзве чарэшні ў дождж.

Наступны этап - расстаноўка знакаў прыпынку.

Параўнальныя звароты, калі яны маюць толькі параўнальнае значэнне, на пісьме выдзяляюцца **коскамі**: *Начамі, **што яблыкі**, падаюць зоры (П. Броўка). Як чорны парасон, вісела цемра над зямлёй (М. Калачынскі). Поле, **нібыта падковай**, акружана лесам (І. Навуменка).*

Настаўнік патлумачыць дзецям, што знакі прыпынку пры параўнальных зваротах са злучнікам **як** падпарадкоўваюцца асобым правілам:

Параўнальны зварот са злучнікам **як** на пісьме **выдзяляецца коскамі**, калі:

1) злучнік **як** адносіцца да ўказальных слоў **так (гэтак), такі (гэтакі), той (тая)** і інш.: *І дзе на свеце ёсць такая, як Нёман, рэчанька другая (Я. Колас);*

2) перад злучнікам **як** у спалучэнні *не хто іншы, як; не што іншае, як; як правіла; як заўсёды; як ніколі* і інш.: *Дзень сёння выдаўся гарачы, як ніколі (Б. Сачанка). Прычынай пажару з'яўляецца не што іншае, як гульня дзяцей з запалкамі (Газета "Звязда").*

Параўнальныя звароты са злучнікам **як** і іншымі злучнікамі **не выдзяляюцца** коскамі, калі:

1) з'яўляюцца ўстойлівымі фразелагічнымі выразамі (**біцца як рыба аб лёд; як гром з яснага неба; зняло як рукой; як без рук** і інш.): *Васька сядзеў як на іголках (М. Лынькоў). Ішлі мы дадому як мыла з'еўшы (П. Місько);*

2) цесна звязаны з паясняемым словам: *Дарога доўгая як памяць (М. Калачынскі);*

3) уваходзяць у склад выказніка: *Маладзіца як брусніца (Народнае). Шчокі быццам расквечаны макам (П. Броўка);*

4) злучнік **як** мае значэнне 'ў якасці': *Гэтая кніга выдадзена як дапожнік для старшакласнікаў;*

5) словы **як, нібы, быццам** і інш. выконваюць ролю часціц з рознымі эмацыянальна-экспрэсіўнымі адценнямі: *Нібы ў сне стаіць лес (Х. Лялько);*

6) абедзве часткі выражаюцца аднолькавымі словамі: *Зямля як зямля. Чалавек як чалавек.*

Заўвага! У спалучэннях **больш як (не больш як), менш як (не менш як), бліжэй як (не бліжэй як), далей як (не далей як), усё роўна як** і інш., якія выражаюць абмежаванне ў часе, прасторы, колькасці, коска перад злучнікам **як** не ставіцца: *Абоз расцягнуўся больш як на вярсту (Я. Колас). Не менш як дзве гадзіны працягваўся сход (Газета "Звязда").* Калі ж такія спалучэнні змяшчаюць супастаўляльнае значэнне, то коска ставіцца перад злучнікам **як**: *Людзей у лесе было больш, як грыбоў (Я. Колас).*

Пасля тлумачэння правіла вучні могуць скласці табліцу (табл. 1), праілюстраваўшы яе ўласнымі прыкладамі.

Правілы правапісу параўнальных зваротаў

Коска не ставіцца:

Правіла	Прыклады
1. Параўнальны зварот уваходзіць у склад выказніка	Вочы нібы васількі
2. Параўнальны зварот з'яўляецца фразеалагізмам	Іван заснуў як пшаніцу прадаўшы
3. Параўнальныя звароты ўваходзяць ў сказ пры дапамозе спалучэнняў больш як, менш як, усё роўна як	<u>Менш чым</u> праз хвіліну Несцяровіч вярнуўся ў хату
4. Перад параўнальным зваротам стаяць часціцы: <i>зусім не, амаль</i>	Сонца прыгравала <u>зусім</u> як летам

Для праверкі разумення вучнямі матэрыялу можна прапанаваць выбарачны дыктант. Настаўнік дыктуе сказы, якія трэба размеркаваць пад той ці іншы пункт правіла табліцы. Зроблены выбар трэба пракаменціраваць.

Пах травы быў не такі, як у сярэдзіне лета. Дзядзька спаў як пшаніцу прадаўшы. Нібы подых ночы, даносіліся шлохі з блізкага бору. Разгалістыя сосны, быццам злёныя шатры, раскінуліся на пясчаным узгорку. Імклівая рака раптам нібы спынілася. Выхаваныя людзі шчырыя і баяцца хлусні, як агню. Зоры на ўсходняй старане неба не былі ўжо такія, як раней.

Цікавым для вучняў будзе і такое заданне:

Дапшыце параўнальныя звароты, выкарыстоўваючы патрэбныя злучнікі. Пастаўце знакі прыпынку.

1) Вада ў рацэ празрыстая ... 2) Зара на ўсходзе запалала ... 3) Восенню было цёпла ... 4) Раса на траве блішчыць ... 5) Вочы гараць ... 6) Голас звiніць так ... 7) Моцна скаваў мароз голую зямлю, зрабіў яе цвёрдай ...

Дыктант як від практыкавання павінен заняць сваё належнае месца на ўроках па вывучэнні расстаноўкі знакаў прыпынку пры параўнальных зваротах у сваіх шматлікіх разнавіднасцях, а не толькі як кантрольны [Яленскі 2007, с. 354]. Пры гэтым матэрыялам для навучальных дыктантаў рознага віду павінен стаць тэкст.

Карыснымі і шырока ўжывальнымі з'яўляюцца практыкаванні на *складанне сказаў і тэкстаў* па карціне, малюнку; *пісьмо па памяці* і інш [Яленскі 2007, с. 329].

На ўроках па выпрацоўцы пунктуацыйных уменняў выкарыстоўваюцца і разнастайныя практыкаванні па развіцці звязнага маўлення: практыкаванні-пераказы і практыкаванні-сачыненні. Аўтары падручніка прапануюць напісаць сачыненне-мініяцюру на тэму, якая хвалюе вучняў, выкарыстоўваючы параўнанні і параўнальныя звароты. Дадзены від творчай працы дапаможа школьнікам ужыць пэўную сінтаксічную канструкцыю, растлумачыць знакі прыпынку ў пэўных сказах.

Галоўнае на ўроках выпрацоўкі пунктуацыйных уменняў – папярэдзіць пунктуацыйныя памылкі ці своєчасова працаваць над іх ліквідацыяй. Дасягнуць гэтага можна пры сістэматычным сінтаксічным і пунктуацыйным аналізе, працай над выразным чытаннем, інтанаваннем сказаў.

Літаратура

1. Беларуская мова: вучэбны дапаможнік для 8-га кл. агульнаадукац. устаноў з беларус. і рус. мовамі навучання / З. І. Бадзевіч, І. М. Саматыя. – Мінск: Нац. ін-т адукацыі, 2009. – 272 с.
2. Ляшчынская, В. А. Методыка выкладання беларускай мовы: вучэб. дапаможнік / В. А. Ляшчынская, З. У. Шведава. – Мінск: РІВШ, 2007. – 252 с.
3. Методыка выкладання беларускай мовы: вучэб. дапам. для студэнтаў філал. спецыяльнасцей устаноў, якія забяспечваюць атрыманне выш. адукацыі / М. Г. Яленскі [і інш.]; пад рэд. М. Г. Яленскага. – Мінск: Адукацыя і выхаванне, 2007. – 448 с.
4. Вучэбная праграма для агульнаадукацыйных устаноў з беларускай і рускай мовамі навучання : Беларуская мова : V–XI класы. – Мінск : НІА, 2009.
5. Пунктуацыя: кароткі комплексны дапам.- давед. / аўт.- склад. Т. Р. Рамза. – Мінск: Выд. Цэнтр БДУ, 2006. – 55 с. – (Проста пра складанае).

О. В. Проскалович (Минск)

РЕАЛИЗАЦИЯ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Образовательный процесс в школах Республики Беларусь осуществляется на бикультурной основе: родной язык и литература (культура) / русский язык и литература (культура). В данной статье рассматривается актуальная для системы образования Республики Беларусь

проблема: формирование у учащихся общеобразовательных учреждений культурологической компетенции при обучении белорусской и русской литературам. Образование в области литературы в рамках культурологического подхода рассматривается как часть культуры, а обучение – как процесс превращения достижений культуры в достояние конкретной личности.

Условия реализации культурологического направления (подхода) в процессе преподавания отдельных предметов раскрыты в исследованиях культууроориентированного образования А. Д. Дейкиной, Л. А. Муриной, Т. Ф. Новиковой, Л. А. Худенко, Л. В. Юлдашевой (русский язык), А. М. Волочко, Н. Г. Еленского, О. В. Зеленко, В. У. Протченки (белорусский язык), Л. К. Мазуновой, И. В. Петривней, В. В. Сафроновой (иностранный язык), И. И. Аркина, Т. Г. Браже, В. А. Доманского, Н. М. Свириной, М. В. Черкезовой (литература), Ю. Н. Неменского, Н. Н. Ростовцева (изобразительное искусство), А. И. Левко, Е. Г. Гуляевой (музыкальное образование).

Исследования А. Я. Данилюка направлены на разработку теоретических основ интеграции образования на основе теории личностно ориентированного образования культурологического типа (Е. В. Бондаревская), а также семиотики культуры (Ю. М. Лотман).

В философской и педагогической литературе (Н. И. Безлепкин, В. С. Библер, М. С. Каган, В. Д. Шадриков и др.) всё активнее обсуждается вопрос о создании нового типа "культуросообразной" школы, главной задачей которой будет воспитание "человека в культуре" и "человека культуры". Интересно мнение российского учёного В. А. Доманского, который считает, что создание такой школы – не очередное мероприятие, а "длительный и масштабный процесс, требующий консолидации всех общественных институтов". Он утверждает, что "школа должна стать одним из главных его институтов" [1, с. 11]. Это идея находит своё практическое воплощение в общеобразовательных учреждениях Республики Беларусь.

Культуросообразная направленность общего среднего образования в Республике Беларусь закреплена в общепедагогических целях образовательного стандарта "Общее среднее образование. Основные нормативы и требования" [2]:

- формирование высокообразованной духовно-нравственной личности гражданина Республики Беларусь — носителя ценностей национальной и мировой культуры;
- формирование у учащихся систематизированного представления о мире, обществе и человеке; ценностного отношения к биосфере, научно-

техническим нововведениям и культурным инновациям; готовности к рациональному природопользованию и потреблению; здоровому образу жизни и безопасному поведению;

– овладение учащимися основами наук, формирование у них готовности к непрерывному образованию, трудовой деятельности, самостоятельному жизненному выбору и адаптации в социуме, созидательному и ответственному участию в жизнедеятельности семьи, общества и государства.

Особую актуальность заявленная проблема исследования приобрела в связи с необходимостью оперативной корректировки содержания языкового и литературного образования и организации обучения предметам образовательных областей "Языки и литература" в условиях перехода к 11-летнему общему среднему образованию в Республике Беларусь.

Применительно к литературному образованию учащихся следует вести речь о его культурологической направленности, что предполагает реализацию целей и задач формирования культуры личности средствами учебного предмета "Литература". В литературе отражены культура, история, традиции и менталитет того или иного народа, любая национальная литература вбирает в себя факты отечественной и мировой материальной и духовной культуры. М. М. Бахтин утверждал, что "литература – неотрывная часть целостности культуры, её нельзя изучать вне целостного контекста культуры. Её нельзя отрывать от остальной культуры и непосредственно (через голову культуры) соотносить с социально-экономическими и иными факторами" [3, с. 344].

В условиях изучения родной (русской) литературы в общеобразовательных учреждениях Беларуси реализация культурологического направления (подхода) приобретает свои особенности. Это обусловлено прежде всего особой ролью русского языка в приобщении учащихся к культурным ценностям белорусского народа, формировании их духовного мира, гражданской позиции. В силу исторически сложившихся богатых традиций использования русского языка в создании культурных ценностей Беларуси он стал наряду с белорусским языком неотъемлемой частью национальной духовной культуры белорусского народа.

Как один из двух государственных языков русский язык имеет большое значение в развитии взглядов и убеждений учащихся, основанных на ценностях и приоритетах белорусского государства и общества, белорусской национальной культуры, в воспитании у них патриотизма и гражданственности.

Таким образом, специфика реализации культурологического направления (подхода) при обучении литературе в общеобразовательных учре-

ждениях Республики Беларусь заключается в его нацеленности на овладение реципиентами культуроведческой информацией, которая имеется в литературном произведении, через диалог русской литературы с родной литературой учащихся. Реализация данного подхода требует усиления внимания к изучению программных текстов художественной литературы, отражающих культурные традиции и нравственные ценности русского народа в тесном сочетании с использованием литературных произведений, раскрывающих историю, традиции, обычаи, реалии быта белорусского народа. Такие тексты содержат в себе огромный воспитательный потенциал, иллюстрируют сложившиеся веками культурные и человеческие контакты двух народов.

Культурологическое направление в обучении литературе (родной и русской) в общеобразовательных учреждениях Республики Беларусь реализуется в образовательном стандарте, учебных программах, учебных книгах: учебниках-хрестоматиях (для II ступени литературного образования), учебниках историко-литературного типа и хрестоматиях (для III ступени литературного образования) и учебных пособиях.

Реализация культуроведческого аспекта в преподавании литературы в общеобразовательных учреждениях с белорусским и русским языками обучения должна быть подкреплена систематизированным дидактическим материалом, который будет обеспечивать поэтапное познание и осознание культуроносной функции литературы. Система заданий для реализации культуроведческого аспекта в преподавании литературы в школах Республики Беларусь находится на этапе разработки и остается одним из актуальных вопросов на сегодняшний день.

Для удовлетворения образовательных запросов учащихся, активизации их познавательной и литературно-творческой деятельности в общеобразовательных учреждениях Республики Беларусь осуществляется изучение родной (русской) литературы и по учебным программам факультативных занятий. В учебном плане общеобразовательных учреждений Республики Беларусь обязательно присутствуют такие авторские курсы, как "Культура моего региона" (изучение региональной культуры как аспект культурологического образования), "Библия как памятник мировой культуры" (религиоведение как аспект культурологического образования), "Календарные обряды и народная поэзия", "Славянская мифология", "Художественный образ в литературе, живописи, музыке" (роль искусства в культурологическом подходе), "Культура романтизма", "Познание мира и человека в литературе русского реализма", "Русская литература как художественная летопись Человека", "Культура "сереб-

ряного века" (аксиологический аспект культурологического подхода в образовании).

Следовательно, осуществляя через факультативные курсы (в системе литературного образования) культурологический подход в обучении и воспитании учащихся, мы используем следующие идеи: словесная природа литературного произведения обуславливает движение читателя от слова к культуре; при последовательной и поступательной системе погружения в культуру литературного произведения ученики входят на уровень диалога с его создателем, с современниками писателя, с литературными героями, критиками, а также с читателями разных поколений и эпох; обладая универсальными средствами воздействия на личность человека, литература способна целостно, системно влиять на интеллект, чувства, мировоззрение и миропонимание, общую культуру каждого, кто соприкасается с её богатствами, развивать познавательные-мыслительные способности и чувство прекрасного.

В целях реализации культурологического направления (подхода) в литературном образовании учащихся важно определить то содержание, с помощью которого текст художественного произведения транслирует культуру. При отборе содержания литературного образования в контексте культурологического подхода следует учитывать, что общим свойством произведений, включаемых в учебную программу по литературе, должна быть репрезентативность для той или иной традиции, национально-региональной, историко-культурной, социальной и других. Тексты школьной программы должны быть "ключевыми", то есть такими, освоение которых "может служить своего рода ключом к пониманию каких-то важных особенностей культуры народа" (А. Д. Шмелев). Перед составителями предметной программы неизбежно встают вопросы: какие тексты релевантны традиции народа, какие — традиции определенной историко-культурной эпохи, какие из них, являясь памятниками (в самом буквальном смысле!) культуры входят в состав современности, какие из них могут быть адекватно интерпретируемы учащимися разных национальностей, возрастных и социальных групп.

Учебные программы по литературе [4] призваны представлять единство культурных идеалов и ценностей, единство культурной традиции и таким образом обеспечивать ее трансляцию; интерпретация текстов, включенных в программы, должна способствовать пониманию, освоению и личностному присвоению культурной традиции.

Особое значение имеет сравнительно-типологический подход к литературным явлениям, который даёт возможность установить ассоциативные связи между русской, белорусской литературами; позволяет пока-

зять родственные литературные явления в их специфике, индивидуальной и национальной отличительности, помогает сформировать у учащихся понятие о национальных особенностях художественной культуры и мировом литературном процессе. Изучение русской литературы того или иного периода соотносится с белорусской (например, переход к реализму, расцвет реализма и т. п.) и с зарубежной литературами, предусматривает сопоставление проблем, сюжетов, образов произведений, принадлежащих к разным национальным литературам, выявление у них общего и в то же время выделение неповторимого, особенного.

Таким образом, наметились два направления, в рамках которых решаются проблемы целей и содержания культуроведческого аспекта: обучение литературе в контексте родной (русской) культуры; познание культуры белорусского (русского) народа в диалоге культур, осознание самобытности, уникальности родной (русской) литературы, его богатства на фоне сопоставления с другими культурами.

Итак, основные обобщения относительно культурологического направления в преподавании литературы в общеобразовательных учреждениях Республики Беларусь сводятся к следующему. Утверждение культуроведческого подхода (направления) в общеобразовательных учреждениях обусловлено рядом причин: отход общего среднего образования от "традиционно-сциентистской школы" к школе культуросообразной, где ценности духовной и материальной культуры представлены наиболее целостно; усиливается значимость белорусской литературы и языка в формировании национального, личностного самосознания, духовной культуры белорусского народа; культуроведческий аспект обучения – аспект реализации одного из компонентов содержания литературного образования; все большее признание получает принцип культуросообразности, который предполагает максимальное использование в образовательном процессе культурных национальных и региональных традиций, опору на ценности, присущие национальной культуре, и учёт специфики национального менталитета. Соблюдение принципа культуросообразности обеспечивает становление национально-культурной идентификации учащегося, формирование у него представлений о национальном образе мира, воспитание человека с развитым чувством национального и личного самоуважения, гражданина и патриота.

Литература

1. Доманский, В. А. Литература и культура: культурологический подход к изучению словесности в школе: учеб. пособие / В. А. Доманский. – М.: Наука: Флинта, 2002.

2. Об утверждении и введении в действие руководящих документов Республики Беларусь "Образовательный стандарт. Общее среднее образование. Основные нормативы и требования": Постановление Министерства образования Республики Беларусь, 3 окт. 2008 г., № 96. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://adu.by/modules.php?name=News&file=categories&op=newindex&catid=49>. Дата доступа: 16.05.2010.

3. *Бахтин, М. М.* Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин; сост. С. Г. Бочаров. – 2-е изд. – М.: Искусство, 1979..

4. Учебная программа для общеобразовательных учреждений с белорусским и русским языком обучения: Русская литература: V–XI классы. – Минск: Национальный институт образования. – 2009. – 120 с.; Вучэбная праграма для агульнаадукацыйных устаноў з беларускай і рускай мовамі навучання: Беларуская літаратура: V–XI класы. – Мінск: Нацыянальны інстытут адукацыі. – 2010.

Т. В. Рубаник (Минск)

ОБУЧЕНИЕ ВЫРАЗИТЕЛЬНОМУ ЧТЕНИЮ КАК ВАЖНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА

В соответствии с Концепцией литературного образования, ориентированной на изучение литературы как искусства слова, основополагающей целью уроков литературы является эстетическое воспитание учеников, обогащение их внутреннего мира и развитие положительных личностных качеств, то есть создание необходимых условий для всестороннего развития учащихся. Это возможно только при условии, что литература воздействует не только на сознание, но и на эмоции и представления учеников.

Всестороннее развитие, уровень интеллектуального потенциала, безусловно, находит отражение в высокой культуре устной речи учащихся. Занятия выразительным чтением в значительной степени воспитывают умение анализировать литературное произведение как произведение искусства, что является необходимым условием эстетического воспитания. Данные ориентиры объясняют необходимость целенаправленно готовить педагога к искусному владению словом.

Работа над выразительным чтением входит в общую систему профессиональной подготовки учителя-словесника в Белгосуниверситете. Курс выразительного чтения имеет открыто выявленную педагогическую, методическую и риторическую направленность. Он обогащает учителя сис-

темой знаний и умений, которые дают ему возможность самостоятельно готовиться к рассказыванию и чтению художественных произведений и научить выразительному чтению учащихся.

Выразительное чтение в школе – органическая часть преподавания языка и литературы, которая основывается на глубоких теоретических знаниях и способностях, умении производить смысловой, логический и эстетический анализ литературного произведения с целью воздействия на аудиторию слушателей посредством живого устного слова, мимики, жестов. Занятия по выразительному чтению требуют от студентов тонкого понимания эстетической сути художественного слова, его внутренней ритмики и мелодики, вживания в художественный образ, владения органами дыхания и речепроизводства.

Курс "Выразительное чтение" складывается из 18 лекционных, 8 практических занятий и 8 КСР.

Студенты должны **уметь:**

- производить смысловой и лингвостилистический анализ художественных текстов и их фрагментов;
- оценивать эстетическую значимость текста;
- объяснять языковые истоки его образности и выразительности;
- выразительно озвучивать текст с учетом риторических рекомендаций.

В процессе лекционного изложения материала могут использоваться такие современные формы его представления, как проблемная лекция, лекция-дискуссия, лекция-сотрудничество, лекция-презентация и др., а также мультимедийные средства, позволяющие сэкономить ресурсы времени при передаче учебных сведений и представить образцы исполнения художественных произведений мастерами слова. В ходе практических занятий могут применяться следующие инновационные формы работы: комплексный анализ текста, инсценирование.

В процессе изучения курса "Выразительное чтение" студенты должны освоить следующее содержание учебного материала:

ВВЕДЕНИЕ. ПРЕДМЕТ И СПЕЦИФИКА КУРСА

Устная речь – публичное воздействие словом. Выразительное и художественное чтение. Психология выразительной речи и чтения.

ТЕХНИКА ВЫРАЗИТЕЛЬНОГО ЧТЕНИЯ

Речевой аппарат. Настройка речевого аппарата.

Дыхание. Типы дыхания: а) физиологическое и фонационное (речевое);

б) плечевое (верхнее), грудное (среднее, межреберное), диафрагмальное (нижнее, брюшное), комбинированное. Зависимость типа дыхания от пола, возраста, физиологического состояния человека. Требования к правильному дыханию чтеца: глубокое, спокойное, незаметное, спокойное, контролируемое, бесшумное (без побочных шумов: кашля, гнусавости и т.д.), автоматическое. Упражнения на постановку правильного дыхания студентов.

Речевой голос и его элементы. Голос, показатели голосовых данных чтеца: сила и слабость голоса, высота, диапазон, полнота, выносливость, тембр, благозвучность, суггестивность. Профессиональные качества ораторского голоса. Недостатки ораторского голоса.

Резонаторы: гортань, полость носа, рта, грудная клетка. Их роль в усилении звука и придании приятного тембра голосу. Посылка звука и постановка голоса.

Артикуляторы и дикция. Превращение звука физического в звук артикуляционный. Артикуляторы: губы, зубы, переднее и заднее небо, язык, полость носа. Их роль в развитии культуры речи. Недостатки артикуляторов: малоподвижная нижняя челюсть, вялые губы, картавость, шепелявость и др. Способы их исправления.

Дикция и правила русского литературного произношения гласных и согласных звуков.

СМЫСЛОВОЙ АНАЛИЗ ЧИТАЕМОГО ТЕКСТА

Знакомство с содержанием произведения. Осмысление темы и идеи. Эстетический анализ текста.

План разработки чтения художественного текста. Творческая интерпретация произведения, основанная на знакомстве с критической, литературоведческой, мемуарной литературой. Определение тематических частей произведения, формулирование задачи чтения каждой из них. Выделение и подчеркивание слов с логическим ударением, расстановка пауз, изменение модуляции голоса, темпа, интонации в соответствии творческим проникновением в произведение и воплощением этого произведения в звучащем слове.

ЛОГИЧЕСКАЯ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТЬ ЧТЕНИЯ

Идейно-эстетический анализ художественного произведения.

Логический анализ. Речевой такт. Деление речевого потока на речевые такты.

Паузирование. Виды пауз (логические, психологические, инверсивные). Особенности логических пауз в русском языке. Правила постановки

ки пауз. Паузы и знаки препинания. Ритмические паузы (межстиховые, цезура, лейма). Стихотворные переносы. Длина пауз. Графическое обозначение длины паузы при разработке партитуры чтения.

Логическое ударение. Выделение слов в речевом потоке соответственно их значению. Особенности логического ударения в русском языке. Функции логического ударения в речевом высказывании. Правила постановки логического ударения. Виды ударения в зависимости от силы, их графическое обозначение. Логическое ударение и знаки препинания.

ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОБРАЗНАЯ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТЬ ЧТЕНИЯ

Понятие эмоционально-образной выразительности чтения. **Интонация** и функциональные стили речи.

Интонация чтения художественного произведения.

Связь интонации с содержанием произведения. Контекст и подтекст. Интонационный анализ художественного произведения. Приемы интонирования. Образные представления. Связь чтения с аудиторией слушателей.

Мимика. Жесты и их классификация. Изобразительно-выразительные возможности жестикуляции.

Партитура чтения. Партитурные знаки. Тренировка чтения художественных произведений с учетом разработанной партитуры.

ОСОБЕННОСТИ ЧТЕНИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЙ РАЗНЫХ ЖАНРОВ

Жанровые особенности чтения **эпических произведений**. Литературные сказки. Знакомство с текстом сказки. Логический и эмоционально-образный анализ. Частичное перевоплощение в сказочных героев, имитация их произношения, интонации. Слова автора и их чтение. Рассказывание народных сказок. Знакомство с текстом, его осмысление и анализ. Усвоение подробного содержания сказки. Вживание в образ сказочника-рассказчика. Тренировка рассказывания сказки для реальной аудитории с донесением пафоса произведения с помощью эмоционально-словесного воздействия, имитации голоса сказочных героев, использования жестов и мимики.

Чтение басен. Аллегорические образы и особенности их словесного воплощения.

Чтение рассказов, повестей, романов.

Особенности чтения лирических произведений: а) с учетом жанровой специфики (ода, романс, песня и др.); б) с учетом тематической специфики: гражданская, пейзажная, философская, любовная лирика.

Лирическая проза. Лирический герой и чтец. Создание в аудитории соответствующего лирического настроения с использованием художественных и музыкальных произведений.

Чтение драматических произведений. Родовые особенности. Сценическая интерпретация. Чтение по ролям. Образ рассказчика. Инсценирование эпических и драматических произведений.

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ВЫРАЗИТЕЛЬНОМУ ЧТЕНИЮ

Живое слово – средство образования, обучения и воспитания.

Принципы и приемы обучения выразительному чтению (показ, сопоставление, устное рисование, наводящие вопросы, хоровое чтение, чтение в лицах).

Система работы по обучению выразительному чтению.

Структура урока выразительного чтения: вводная беседа; образцовое чтение, его роль в подготовке к исполнению текста; чтение текста про себя; коллективное членение текста на части, звенья, периоды; обучение чтению по частям (комментарий к тексту звена, обработка звучания наиболее трудных слов и выражений, разметка самых трудных мест знаками партитуры, обсуждение возможных вариантов эмоционально-образной выразительности, чтение звена); повторное прослушивание всего текста; прочтение всего текста.

Использование **технических средств** при обучении выразительному чтению.

Усвоение глубинных основ дисциплины, риторических требований по выразительному чтению является важной составляющей коммуникативной компетенции студентов, позволит сформировать дополнительные коммуникативные умения и навыки и, в итоге, совершенствовать речевую культуру будущих учителей-словесников, подготовить их к решению обучающих и воспитательных задач, поставленных современностью.

Литература

1. Буяльский, Б. А. Искусство выразительного чтения / Б. А. Буяльский. – М., 1986.
2. Кубасова, О. В. Выразительное чтение: пособие для студентов педагогич. уч. завед. / О. В. Кубасова. – М., 1998.
3. Методика выразительного чтения: учеб. пособие для студентов педагогических институтов / Б. С. Найденов, Л. Ю. Коренной, Р. Р. Майман. – М., 1985.

Т. Н. Савчук (Минск)

МЕТОДЫ ИЗЛОЖЕНИЯ В ВУЗОВСКОЙ ЛЕКЦИИ: ЛОГИКО-РИТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Качество восприятия и понимания вузовской лекции во многом определяется релевантностью (целесообразностью) применяемых лектором методов изложения – особых схем расположения материала, отражающих последовательность, сочетание, взаимосвязь мыслей, продуцируемых говорящим. Задача преподавателя – найти оптимальный способ развёртывания "клубка" мыслей в речевую цепь. Отсюда необходимость и значимость логико-риторического подхода в оценке специфики и релевантности методов изложения.

Традиционно выделяют методы: дедуктивный, индуктивный, аналогический, концентрический, ступенчатый, исторический. Все они имеют многовековую историю теоретического осмысления и практического использования. Проанализируем названные методы применительно к вузовской лекционной практике, используя авторский опыт преподавания учебных курсов "Логика" и "Риторика".

Основным методом развёртывания информационного сообщения, в том числе, вузовской лекции, считается *дедуктивный метод*, который состоит в изложении материала от общего к частному. В логической и риторической практике данный метод определяется как метод поиска подтверждений высказанному ранее обобщению. Лектор выдвигает теоретические положения, формулирует определения новых понятий, затем приводит конкретные примеры, факты, подтверждающие, разъясняющие высказанное общее суждение.

В основе данного метода лежит дедуктивная схема логического обоснования, согласно которой, если весь класс предметов обладает данным признаком, то и каждый элемент этого класса обладает этим признаком. С точки зрения формальной логики, дедукция имеет безусловную доказательную силу и неоспоримую "авторитетность". Использование дедуктивного метода демонстрирует четкую позицию говорящего, его ответственность за формулируемые положения и готовность, в случае необходимости, предъявить слушателям эмпирические основания корректности предлагаемой формулировки, что особенно важно в общении с критически настроенной студенческой аудиторией.

Дедуктивный метод составляет основу проблемного способа подачи материала, суть которого в постановке перед слушателями интеллекту-

альной задачи (в виде общего положения) и совместного решения этой задачи путем поиска подтверждающих тезис частных фактов. Создание особой формы коммуникативного взаимодействия преподавателя и студентов в рамках лекционных занятий – ситуации сотворчества – позволяет удовлетворить любознательность учащихся, стимулирует их познавательную активность, развивает абстрактное мышление. Риторическая целесообразность дедуктивного метода заключается еще и в том, что главные аргументы (конкретные примеры, факты, частные суждения) подаются в конце сообщения, что усиливает воздействие на аудиторию. Запомнив частные факты, студенты смогут вывести общее положение.

Несмотря на подчеркнутую интеллектуальность, дедуктивный метод применим в лекциях на общие темы, вводные, "сухие", а потому трудные для восприятия молодёжной аудиторией. Вот пример дедуктивного изложения на вводных лекциях по логике и риторике. Учитывая прагматическую направленность мышления современных студентов, схему рассуждения выстраиваем следующим образом. Все, что развивает интеллектуальные и коммуникативные способности, полезно и помогает добиться успеха в жизни (общее положение). Логика и риторика стимулирует интеллектуальное и коммуникативное развитие: логика обучает грамотному построению умозаключений, совершению важнейших мыслительных операций, выявлению ошибок в рассуждениях; риторика формирует навыки построения правильных, красивых, убедительных, социально приемлемых высказываний и текстов. Все эти знания и умения необходимы каждому в разных жизненных ситуациях (частные положения, подтверждаемые конкретными примерами). Значит, эти науки полезны, их следует изучать (вывод, к которому приходят слушатели, соответствует общему положению, сформулированному в начале лекции).

Таким образом, дедуктивный метод изложения можно считать универсальным применительно к студенческой аудитории: подготовленной, любознательной, критичной. Однако следует учитывать, что в дедукции всегда присутствует интеллектуальное давление, принудительность вывода, что может спровоцировать внутреннее сопротивление слушателей и, как следствие, вызвать смысловой и психологический барьер в общении. Избежать такой ситуации поможет использование других схем рассуждения, в частности, индуктивной.

Индуктивный метод предполагает изложение материала от частного к общему. В логике данному методу соответствует индуктивная схема аргументации, суть которой такова: заключение о принадлежности некоторого признака всему классу предметов делается на основе наличия

этого признака у отдельных предметов данного класса. Следует помнить, что индуктивные обобщения всегда имеют правдоподобный, вероятностный характер, их доказательная сила невелика.

Индуктивный метод, состоящий в обнаружении некой регулярности, закономерности за рядом частных случаев, в переходе от единичного или частичного знания к общему, требует "эмоционального соучастия", не столько интеллектуального, сколько творческого подключения слушателей к рассуждениям лектора.

Знакомство с логикой, к примеру, связано с преодолением психологического барьера со стороны студентов, поскольку логика является наукой новой и воспринимается как "трудный предмет". Приблизить материал к студентам-первокурсникам во время вводной лекции помогает использование индуктивного метода, в частности, при рассмотрении предмета изучения формальной логики – логической формы мысли. Студентам предлагается "побывать" в роли основателя логики, Аристотеля, и заново проделать тот непростой путь открытия новой науки, который проделал этот ученый много веков назад. Каким образом? Для анализа принимается предложенное в свое время Аристотелем рассуждение: *Если все люди смертны, и все греки люди, то все греки смертны*. В этом рассуждении однозначные слова обозначаются переменными – буквами латинского алфавита *A*, *B*, *C*. Слово *греки* обозначается буквой *A*, слово *люди* – буквой *B*, слово *смертны* – буквой *C*. Неоднозначные слова остаются неизменными. Далее требуется прочесть рассуждение, используя вместо слов буквы, которыми эти слова заменили, а также применяя традиционную для логики связку *суть*. В результате получаем: *Если все B суть C, и все A суть B, то все A суть C*. То же получил в свое время и Аристотель. И назвал это логической формой рассуждения. Таким образом, логическая форма – это схема построения мысли.

В вузовской лекции, кроме доминирующей информационной цели, присутствует (в разной степени) цель убеждающая. В случае спорности тезиса, изложения авторского подхода к проблеме индуктивный метод, несмотря на его логическую уязвимость, является предпочтительным, поскольку обладает большим убеждающим воздействием, несмотря на меньшую доказательную силу. Риторическое обоснование этого факта известно: обобщения и выводы, которые формулируют сами учащиеся, гораздо более убедительны для них, чем те, которые в готовом виде предлагает преподаватель.

Дедуктивный и индуктивный методы изложения призваны контролировать друг друга, они взаимодополняемы. Это позволяет разумно соче-

тать рациональное и эмоциональное в речи, задействовать в процессе коммуникации оба важнейших канала восприятия.

Аналогический метод, или **метод аналогии** предполагает сопоставление различных явлений, событий, фактов с целью перенесения признаков, свойственных хорошо изученному объекту (образцу, модели), на менее изученный объект. Данный метод позволяет рассматривать неизвестное на фоне известного. С точки зрения формальной логики, аналогия является самым ненадежным способом обоснования, поскольку дает лишь правдоподобное, вероятностное знание. Несмотря на это, аналогический метод широко применим в риторической практике, что объясняется, во-первых, естественностью аналогии для человеческого сознания, и, во-вторых, тем, что аналогия позволяет конкретизировать отвлеченную идею, представить ее в образной, наглядной форме. А в процессе убеждения это порой дает больше, чем длинное, основательное, но абстрактное ее разъяснение.

Эффективное использование данного метода возможно при соблюдении двух требований: 1) для аналогии должны иметься основания (сопоставляемые предметы должны быть близки в значимых для них признаках); 2) сравнение должно производиться только с известным.

В вузовской лекции метод аналогии целесообразно применять в сочетании с дедуктивным и индуктивным методами для закрепления полученных знаний, для наглядности, конкретизации сообщения, как способ эмоционального воздействия на аудиторию. Так, рассматривая тему "Культура речи оратора", лучшего понимания качества уместности речи можно добиться, приведя такую параллель. Использовать неуместное слово в речи, слово, чуждое данному стилю, не соответствующее цели и сфере коммуникации, то же самое, что нарушить требования стиля применительно к оформлению внешности: пойти на рынок в вечернем наряде; появиться на научной конференции в тренировочном костюме; прийти в тренажерный зал во фраке или смокинге.

Рассмотрение риторических средств выразительности можно сопровождать аналогией, сравнив искусство речи с искусством кулинарии, а применение средств выразительности с использованием приправ. Хороший повар знает: каждое блюдо требует своих особых специй и гармоничного их сочетания; лучше положить меньше приправ, чем больше того, что требует рецептура. Так и в публичных выступлениях: выразительные средства, их сочетание определяются видом речи, условиями коммуникации. В случае сомнения лучше отказаться от языковых украшений, чем употребить их в избытке.

Риторическим оправданием релевантности несовершенного, с точки зрения логики, аналогического метода, может служить ссылка на специфику студенческой аудитории. У молодых людей, к числу которых относятся и студенты, эмоциональное восприятие значительно опережает рациональное. Избавить учащихся от интеллектуального напряжения, создаваемого дедукцией, активизировать и привлечь их внимание, пояснить наиболее трудные места в лекционном материале, - в решении этих задач аналогия незаменима.

Концентрический метод заключается в расположении материала вокруг главной проблемы, которая рассматривается в выступлении. Лектор переходит от общего рассмотрения центрального вопроса к более конкретному и углубленному его анализу. Логической основой данного метода служит отношение соподчинения между понятиями, при котором видовые понятия, объединенные общим признаком, обладают также отличительными признаками и в совокупности раскрывают содержание родового понятия.

Коммуникативная целесообразность использования концентрического метода в вузовской лекции определяется спецификой лекционного материала и целевой установкой преподавателя. Данный метод предпочтителен, если ставится задача осветить лишь одну проблему (группу однородных проблем). Структура такого сообщения напоминает серию кругов, сходящихся к общему центру, который и управляет композицией в целом. В ходе изложения, осуществляемого в соответствии с концентрическим методом, происходит постоянный возврат к проблеме – всякий раз на новом уровне, с привлечением новых аспектов и подробностей. Это позволяет сделать значимой мелкую, на первый взгляд, проблему, а также перейти от вопроса, не имеющего, казалось бы, отношения к слушателям, к актуальному для них вопросу.

Выбор концентрической схемы вполне оправдан, например, при изложении материала в лекции по технике речи из курса риторики. В рамках понятия "техника речи" раскрывается сущность таких его важнейших аспектов, как речевой аппарат, речевое дыхание, речевой голос, дикция и артикуляция, орфоэпия, интонация. Многообразие аспектов техники речи, их взаимосвязь, взаимообусловленность приводит к выводу о том, что весь организм человека задействован в производстве речи и обеспечении ее техничности.

Ступенчатый (стадиальный) метод предполагает последовательное изложение одного вопроса за другим. Рассмотрев какую-либо проблему, лектор больше к ней не возвращается. Данный метод отвечает логике движения мысли и предполагает линейное развертывание сообще-

ния: тема разбивается на ряд подтем, каждая из которых анализируется по отдельности. Главное требование к этому методу – законченность рассмотрения предыдущей подтемы перед переходом к следующей. Соответствие этому требованию сопряжено с определенными трудностями, источник преодоления которых – самодисциплина, самоконтроль лектора. Желание уточнить, исправить, дополнить изложение, включить в речь возникающие по ходу аналогии, комментарии, смягчить или усилить смысловые акценты повествования, - все это необходимо учесть и продумать на подготовительном этапе работы над лекцией. Риторически грамотным использование ступенчатого метода считается, если в изложении присутствует тематическая градация: вопросы подаются в порядке возрастания/убывания их значимости, движение мыслей лектора происходит в едином направлении – восходящем или нисходящем.

Примером использования стадийного метода может служить лекция, посвященная изучению основных формально-логических законов, в ходе которой рассмотрение каждого из четырех основных законов логики (тождества, противоречия, исключения третьего, достаточного основания) происходит без обращения к предыдущему материалу. Последовательность анализа отражает существующую иерархию названных законов, сложившуюся в ходе речемыслительной практики.

Специфика ступенчатого метода (линейность, повествовательный характер изложения, автономность рассматриваемых вопросов, упорядоченность подачи материала) обуславливает его широкое применение в лекционной педагогической коммуникации. Эта схема предпочтительна в случае сугубо информационного характера лекции, ограниченности временными рамками, преобладании "интеллектуального сопереживания" в общении со студенческой аудиторией.

Исторический (хронологический) метод – это изложение материала в хронологической последовательности, описание и анализ изменений, которые произошли в том или ином лице, предмете с течением времени. Как и стадийный метод, исторический соответствует линейной схеме построения сообщения, отражающей временную последовательность событий, а также их причинно-следственную взаимосвязь. Отсюда – объективный характер изложения, минимальное участие лектора в построении сюжета повествования, ограниченность его функции ролью "очевидца".

Преимущества хронологического метода заключаются в его практичности, в одинаковом удобстве как для лектора, так и для аудитории. Преподавателю необходимо следить лишь за тем, чтобы следовать логике событий. У студентов появляется возможность "плыть по течению".

Однако ситуация комфорта, создаваемая историческим методом подачи фактов, весьма опасна, поскольку лишает учащихся стимула к мыслительной работе. Обучение – это двусторонний процесс, и при полной пассивности одной из сторон невозможно рассчитывать на полноценный коммуникативный результат.

В лекциях по истории наук, в частности логики и риторики, в биографических очерках, исторических обзорах, при ретроспективном рассмотрении отдельных тем и вопросов релевантность исторического метода бесспорна. Однако чтобы преодолеть усыпляющий внимание эффект, создаваемый хронологическим методом, в процессе изложения рекомендуется сочетать его с другими методами: вводить индуктивные обобщения, проводить аналогии, подключать дедуктивные рассуждения.

В заключение отметим, что выбор метода изложения в вузовской лекции – это всегда поиск баланса между рациональным и эмоциональным, между научностью и доступностью подачи материала. Он происходит с учетом всех условий коммуникативной ситуации: особенностей темы, целевой установки, специфики аудитории, личностных свойств лектора и подчинен требованиям логической обоснованности и риторической целесообразности. Использование преподавателем уместной схемы изложения позволяет добиться адекватного восприятия и наилучшего понимания со стороны студентов, является необходимым условием эффективного взаимодействия в процессе педагогической коммуникации.

И. М. Саникович (Минск)

НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ, ПРЕДСТАВЛЕННЫЕ НА ГОРОДСКИЕ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЕ КОНФЕРЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ В 2004-2010 ГГ.

Научно-практические конференции школьников проводятся в Республике Беларусь не первое десятилетие. Такие конференции помогают развитию творческих способностей и познавательных интересов учащихся, расширяют их кругозор, прививают навыки самостоятельной исследовательской работы.

Русский язык и литература традиционно предоставляют учащимся богатый материал для изучения и анализа и позволяют еще в период обучения в школе проявить как свой исследовательский, так и творческий потенциал.

Обращаясь к работам, представленным на научно-практических конференциях, отметим, что у **школьников больший интерес вызывают исследования в области литературы**. Об этом свидетельствуют программы XXIII–XXIX городской научно-практической конференции учащихся (табл. 2).

Таблица 2

**Научно-исследовательские работы школьников
по русской филологии**

№ конф. Предмет	XXIII (2004 г.)	XXIV (2005 г.)	XXV (2006 г.)	XXVI (2007 г.)	XXVII (2008 г.)	XXVIII (2009 г.)	XXIX (2010 г.)
Русский язык	18	18	15	18	24	31	29
Русская литература	28	32	32	29	29	28	33

Цифровой материал свидетельствует, что число работ по русской литературе в период с 2004 по 2007 г. значительно превосходит количество исследований, созданных на материале русского языка. Только в 2008-2010 году число работ по русскому языку и по русской литературе было приблизительно одинаковым.

Остановимся более подробно на работах школьников по русскому языку. Их можно разделить на 2 группы: это **чисто языковые исследования** (на материале устной речи, словарей, печатных и электронных средств массовой информации и т. п.) и **работы, в основу которых положен анализ стилистических особенностей языка конкретного писателя или писателей** (на материале одного или нескольких произведений). Предпочтения школьников таковы, как это отражено в табл. 3.

Таблица 3

Исследовательская работа школьников по русскому языку

№ конф. Предмет исследования	XXIII (2004 г.)	XXIV (2005 г.)	XXV (2006 г.)	XXVI (2007 г.)	XXVII (2008 г.)	XXVIII (2009 г.)	XXIX (2010 г.)
Исследования на языковом материале	9	10	9	12	15	21	24
Языковые исследования на литературном материале	9	8	6	6	9	10	5

Очевидно, что количество работ, относящихся к первой группе, превосходит количество работ второй группы; причем каждый год чисто языковых исследований увеличивается. На наш взгляд, это не совсем оправданно, поскольку именно язык художественного произведения способен предоставить юным исследователям достаточный фактический материал для изучения, дать возможность применить статистические методы работы с языковыми явлениями, подкрепить выводы яркими примерами из текста анализируемого произведения. Кроме того, языковые работы на материале литературы позволяют школьникам сделать выводы высокой степени точности, т. е. проанализировать текст, в котором с определенной частотностью присутствуют конкретные языковые явления. Статистические данные и учет частотности позволяет зафиксировать и оценить все факты, элемент субъективизма в выборе единиц для исследования сведен к минимуму.

Если говорить о чисто языковых исследованиях, то можно выделить **три направления**, которые вызывают стабильный интерес юных исследователей: **язык средств массовой информации; рекламные тексты; современный молодежный жаргон** (сюда, на наш взгляд, можно отнести и исследования, посвященные Интернет-сленгу). Нужно отметить, что интерес к исследованиям очерченной тематики не ослабевает, а, наоборот, из года в год растет. Для большей наглядности представим цифровой материал в виде таблицы 4.

Таблица 4

Тематика научных исследований по русскому языку

№ конф. Тема	XXIII (2004 г.)	XXIV (2005 г.)	XXV (2006 г.)	XXVI (2007 г.)	XXVII (2008 г.)	XXVIII (2009 г.)	XXIX (2010 г.)
Язык средств массовой информации	1	1	1	—	2	2	2
Рекламные тексты	—	2	—	2	2	4	3
Молодежный жаргон	4	1	2	2	—	1	5

Среди типичных недостатков научно-исследовательских работ учащихся по русскому языку можно отметить следующие:

- **Реферативность исследования.** "Теоретические" главы представляют собой подробнейший конспект учебников и статей лингвистов. Главы же, в которых должен был производиться непосредственный анализ избранного языкового явления, предельно кратки и недостаточно репрезентативны. Как правило, в них происходит констатация определенного факта языка, затем приводятся 2-3 примера. Подобным образом излагается материал в учебниках и учебных пособиях, но не в работах, претендующих называться научно-исследовательскими.

- **Отсутствие количественного учета избранных для исследования фактов языка.** Чтобы определить место того или иного языкового явления, необходимо установить, как часто избранные для анализа факты языка встречаются в исследуемом лингвистическом материале. Для этого применяется **метод сплошной выборки**, с помощью которого осуществляется учет всех случаев употребления того или иного анализируемого явления.

- **Отсутствие четких рамок, в пределах которых осуществляется отбор.** Зачастую для исследования привлекается материал, собранный "с миру по нитке". Например, в работе по молодежному сленгу часть материала берется из живой речи школьников, часть – из специальной статьи ученого-лингвиста десятилетней давности, часть – из современного литературного произведения, часть – из Интернета; вместе объединена лексика школьников, студентов и ... байкеров(!). Произвольность и случайность отбора очевидна, а потому такими же случайными можно назвать и полученные результаты.

- **Излишняя широта и многоаспектность темы.** Это обстоятельство сразу делает ее "неподъемной" для исследователей 14–17 лет. В данном случае подразумеваются формулировки типа *"Язык рекламы и печатных СМИ"*, *"Язык современной интернет-субкультуры"*, *"Стилистические особенности лирики ..."*. Относительно первой и второй формулировки отметим, что, во-первых, предмет (язык) предполагает рассмотрение всех уровней языковой системы: от лексики (с точки зрения происхождения, активного и пассивного словарного запаса, сферы использования, стилистической окрашенности и т. п.; нельзя обойти стороной и тропы) до особенностей построения предложений и специальных фигур синтаксиса. Во-вторых, научное исследование предполагает не констатацию того, что определенное явление имеет место в тексте, а конкретное указание на его частотность. Относительно третьей темы отметим, что для получения объективных выводов необходимо исследо-

вать практически всю лирику конкретного автора, а не подборку стихов разных лет, помещенную в книгу под общим названием "Избранное". Могут ли учащиеся 9-11 классов решить такие задачи?

• **Акцент в работе смещен с лингвистического исследования на исследование социологическое.** Подобный недостаток отмечается в работах последних трех лет (особенно в 2010 г.) и практически не встречался в научных исследованиях 2004-2007 гг. Например, **более половины исследования** и, соответственно, выступления на конференции, посвящено **не рассмотрению заявленного в теме лингвистического материала, а знакомству с результатами анкетирования.** Представим некоторые варианты вопросов: *"Используете ли вы в своей речи жаргонные слова и выражения?"*, *"Как вы относитесь к молодежному сленгу?"*, *"Какие рекламные ролики вам больше всего нравятся?"*, *"Понимаете ли вы значение следующих финансово-экономических терминов (даны конкретные примеры)?"*, *"Соблюдаете ли вы нормы русского литературного языка?"* и др. Чтобы проиллюстрировать курьезность таких опросов, приведем несколько примеров (абсурдных, с точки зрения членов жюри, анкетных вопросов в 2010 г. было множество).

I. Докладчики, анкетировавшие школьников по вопросу соблюдения норм русского литературного языка, во время выступления на конференции допустили несколько грамматических ошибок. На вопрос члена жюри о возможном ответе на этот вопрос сами выступающие сказали, что они нормы соблюдают. Какова же истинная ценность таких ответов?

II. Школьница, исследовавшая современную финансово-экономическую терминологию, провела опрос одноклассников и пришла к заключению, что почти никто не знает значения этих слов. Но это же естественно, потому что данной группой лексики владеют лишь экономисты.

III. Группа учащихся, занимавшаяся проблемами молодежного жаргона, в анкетах предложила дать литературный эквивалент ряду жаргонных слов и выражений. Многие анкетлируемые не смогли "перевести" все слова перечня (что естественно, поскольку не все эти слова знают и соответственно их употребляют). Оценка результатов анкетирования была следующей: очень плохо, что ученики не знают значения этих слов и выражений (!), значит, они употребляют их в речи неправильно и необдуманно.

Такое повальное увлечение социологией объясняется следующей причиной: среди критериев оценки работ учащихся существует и такой, **как практическая значимость исследования.**

На наш взгляд, этот критерий не дает объективной оценки работ по языку и литературе, поскольку и лингвистика, и литературоведение преимущественно не прикладные дисциплины, т.е. исследования в этих областях не имеют такой тесной связи с практической реализацией, как изыскания в области физики, информатики, технического творчества, химии, биологии, медицины, экологии, экономики. В данном случае очевиден механический перенос данного критерия в область исследований по гуманитарным дисциплинам. Социологические опросы и анкетирования в лингвистических работах так своеобразно (**мы что-то делали**, т.е. анкетировали, интервьюировали, опрашивали) решают проблему практической составляющей исследования. К сожалению, в последнее время это делается в ущерб качественному исследованию лингвистического материала.

Какое же **практическое применение могут иметь исследования в области русского языка?** Целесообразно использовать материалы научной работы в процессе преподавания русского языка в школе. Результаты исследований могут быть представлены в форме сообщений, докладов, презентаций на уроках, факультативных занятиях, внутришкольных конференциях; они могут быть помещены в школьные стенгазеты, на обучающие сайты учреждений образования и т.п. В данном случае учащиеся не только знакомят своих одноклассников с результатами проделанной научной работы (выполняют просветительскую функцию), но еще и стимулируют интерес других к научной деятельности. Именно на это следует обратить внимание учащихся при указании на практическое применение результатов исследования.

И. А. Сокольчик (Минск)

ВОЗМОЖНОСТИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ДОВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Современная сфера образования предлагает разнообразные формы обучения: очная, заочная, вечерняя, экстерн и дистанционная.

Дистанционная форма обучения наиболее соответствует современному уровню развития общества и является одним из самых перспективных направлений развития современных технологий обучения, так как, в отличие от классических форм получения образования, дистанционное

обучение осуществляется с использованием всех новейших технических достижений в сфере телекоммуникационных технологий и сети Интернет. Это, в свою очередь, позволяет в равной мере обучать как учащегося, так и работающего человека.

Под *дистанционной* понимают такую форму обучения, которая базируется на использовании широкого спектра новых информационных и телекоммуникационных технологий и технических средств, создающих необходимые условия для обучаемого в выборе образовательных дисциплин, диалоге с преподавателем.

По мнению психологов, информационные технологии создают особые условия, которые способствуют лучшему восприятию и запоминанию материала, активизации мыслительной деятельности, улучшению психоэмоционального состояния обучаемого. Использование дистанционного обучения способствует развитию личности, повышает творческий потенциал обучаемого, формирует потребность в самообразовании и саморазвитии.

Причем качество данной формы обучения ни в чем не уступает, а может быть, во многом и опережает качество других известных форм обучения.

Система дистанционного обучения имеет ряд преимуществ:

- *гибкость обучения* (наличие свободного графика работы, который позволяет заниматься в любое время и в любом темпе, выбор пути приобретения новых знаний и получения информации обучаемым, в том числе в сочетании зрительных и слуховых образов);

- *модульность обучения* (возможность свободного выбора программ и курсов из предлагаемого перечня в зависимости от индивидуальных или групповых потребностей обучающихся);

- *социальное равноправие* (возможность получения образования независимо от обеспеченности обучающихся и территории их проживания);

- *изменение роли преподавателя* (он выступает как координатор познавательного процесса, постоянно совершенствуя и изменяя преподаваемый курс);

- *одновременность управления учебным процессом* (возможность одновременного общения преподавателя через средства связи с большим количеством обучаемых) и и др.

Современное дистанционное обучение обладает рядом возможностей: видеоконференции, чаты, форумы, электронная библиотека, – которые используются для общения преподавателя с обучаемым и для общения обучаемых между собой. Основой построения дистанционного обучения является единая система специально подготовленных дистанционных

курсов, позволяющая не только организовать обучение, но и проводить контроль и оценку полученных знаний, анализ качества изучения учебного материала.

Использование интерактивных мультимедийных средств в системе дистанционного обучения дают возможность представления учебного материала с помощью разных, подвижных и неподвижных, изображений и анимации, что делает процесс обучения более наглядным и создает дополнительную мотивацию к изучению материала. Эффективность контроля над процессом обучения обеспечивается высокотехнологичными средствами сбора, хранения и анализа результатов прохождения обучаемым выбранных курсов. Это является существенным фактором, работающим на улучшение результата процесса обучения. Таким образом, информационные технологии выводят большинство методов обучения, контроль и активизацию познавательной деятельности обучаемых на качественно новый уровень.

В сентябре 2009 года в Белорусском государственном университете на факультете доуниверситетского образования Центром очно-заочного и дистанционного обучения была установлена и внедрена в учебный процесс Система дистанционного обучения на базе LMS MOODLE в серверной Интернет-конфигурации. Цель дистанционного обучения в рамках деятельности Центра – предоставление слушателям возможности интерактивного обучения, получение довузовской подготовки по месту жительства или работы. Отличительной особенностью дистанционного курса является организация учебного процесса с помощью средств, методов и технологий опосредованного педагогического общения преподавателей со слушателями в соответствии с нормативно установленным количеством обязательных занятий.

В 2009-2010 учебном году через систему курсов прошло 149 человек, для которых были организованы бесплатные занятия по русскому языку. Вся география Беларуси представлена была на курсах: подавляющее большинство жителей города Минска – 79 человек, 15 человек из областных городов, 46 учащихся из сельской местности. Также были представлены страны ближнего и дальнего зарубежья: Россия, Латвия, Молдова, Казахстан. Конечно, не все обучаемые смогли пройти курс до конца, но наиболее активными были 33 человека.

Что же так заинтересовало слушателей в системе дистанционного обучения? Во-первых, потребность в простой, достоверной информации; во-вторых, постоянное совершенствование технологии для удовлетворения этих потребностей; в-третьих, принципиально новая форма предоставления и организации информации. Многие слушатели отметили пре-

имущества дистанционной формы работы: существенное увеличение объема знаний; наличие свободного графика работы и программы обучения; самореализацию и саморефлексию личности. К трудностям, возникшим у обучаемых в ходе работы, можно отнести: отсутствие календарного плана; сложность освоения системы; недоработанность курса; большой объем учебной информации.

Хотелось, чтобы дистанционное обучение в этом году как можно скорее стало интерактивным, так как слушатели должны иметь возможность непосредственного общения с преподавателем, а, возможно, с целым преподавательским составом, в котором один преподаватель планировал, организовывал курс, второй – предоставлял информационно-теоретический блок, третий – обеспечивал взаимосвязь между обучаемыми, четвертый – оценивал деятельность слушателей.

Таким образом, развитие современного общества невозможно скоро будет представить без широкого использования информационных и коммуникативных технологий в образовании, в частности дистанционного обучения. В свою очередь, учитывая неуклонно возрастающую потребность выпускников в образовательной услуге по подготовке к поступлению в вуз, получение удаленной Интернет-подготовки слушателей является объективно востребованным направлением образовательной деятельности. И хочется надеяться, что развитие и постоянное совершенствование возможностей в сфере информационных технологий будет способствовать активному использованию данного варианта подготовки абитуриентов к поступлению в вуз.

И. В. Таяновская (Минск)

ИНФОРМАЦИОННО-ЗАИНТЕРЕСОВЫВАЮЩЕЕ ВЫСТУПЛЕНИЕ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ОЖИДАНИЙ АУДИТОРИИ

В наступивший "век информации" психология адресата речи не только адаптирована к достаточно интенсивному потоку сведений, но и нередко весьма пресыщена широкими возможностями их выбора, а также самыми разнообразными, неожиданными и броскими формами подачи материала. Несомненно, в еще большей степени, нежели ранее, это требует от выступающего знания и учета закономерностей и приемов популярного представления научных истин. Специфика научно-популярных текстов со значительной содержательной полнотой освещалась в работах Н. Н. Кохтева и Э. А. Лазаревич, Н. Н. Маевского и А. Е. Михневича,

А. Л. Назаренко и Е. А. Ножина, В. В. Одинцова и Г. Г. Полищук, Т. А. Тимофеевой и Н. В. Черемисиной и др. исследователей.

В данной работе нами ставятся и решаются следующие **задачи**, преемственные в отношении предыдущей научно-методической традиции и обусловленные несомненной перспективностью анализа тех возможностей, которые открываются на пути осмысления психолого-риторических запросов современного слушателя-учащегося:

- аккумулировать и систематизировать черты научно-популярного выступления, предстающие как отдельные элементы в собирательном "горизонте ожиданий" коллективного адресата, согласно результатам анкетного опроса (его участниками стали 158 учащихся-информантов старших классов учреждений образования г. Минска);

- фрагментарно охарактеризовать предложенную автором разработку-сценарий учебной дискуссии "Секреты научно-популярной речи", основанную на присутствии среди полученного анкетного материала неоднозначных, противоречивых мнений.

Конкретизация и учет ожиданий, типичных для категории потенциальных слушателей-учащихся, будут содействовать уточненному моделированию "образа аудитории" – реализации этапа, неотъемлемого для любой рационально организованной риторической деятельности. При этом на основе вероятностного прогнозирования познавательно-коммуникативных предпочтений адресата может быть в определенной степени снижена психологическая напряженность оратора во время подготовки и произнесения речи.

Отдельными опрошенными выделяется такой чрезвычайно важный для научно-популярного выступления (как и для любого иного высказывания) фактор восприятия, как его экстралингвистический контекст, **ситуативная уместность**: "Выступление должно произноситься вовремя и к месту. Так, в первую очередь из-за неуместности планируемой речи участники художественной самодеятельности в известном фильме "Карнавальная ночь" сделали всё возможное, чтобы сорвать выступление лектора". Роль данного фактора усиливается естественным отсутствием у слушателей научно-популярной речи той устойчивой профессиональной мотивации, стабильной "доминанты интереса" к предмету высказывания, которая может быть характерна для аудитории профессионалов.

Одной из участниц анкетного опроса в образной форме отмечена синкретичность данного вида коммуникативно-риторической деятельности: "Научность и популярность здесь образуют своего рода два полюса, два цвета – *Инь* и *Ян* научно-популярной речи". **Научность** выступления находит свое проявление в таких чертах, как точность (указана 16,5 %

опрошенных), обоснованность (6,3 %), логичность (7,6 %), последовательность (4,4 %), непротиворечивость (3,2 %), объективность (1,9 %): "Оно основывается на точных фактах, содержит необходимые доказательства, аргументы". С научностью тесно связана и такая упоминаемая приблизительно в седьмой части анкет характеристика научно-популярного высказывания, как его *содержательность* (информативность, смысловая полнота и глубина), поскольку именно для научных текстов типична приоритетная роль информационной функции. Для необходимой содержательности речи особенно важна изначальная *подготовленность оратора*, мотивированный выбор проблематики выступления. Показательно, что слушатели потенциально хотят видеть в ораторе, даже в собственном однокласснике, настоящего эрудита, эксперта по рассматриваемому вопросу.

Вместе с тем информационная насыщенность выступления не должна перерасти в перенасыщенность; в сопоставлении с собственно научной, академической, специализированной речью, следует уделять еще более тщательное внимание не только подбору, но и отбору материала по теме, вычленению самого главного и самого увлекательного: "Не нужно останавливаться на мелочах, которые интересны только для специалистов". В этой связи нередко подчеркивается особая роль общериторического качества *речевой краткости* (мнение десяти участников анкетирования): удачное научно-популярное выступление концентрирует в себе всю главнейшую информацию, необходимую для понимания рассматриваемой темы, и в то же время не утомляет слушателей-дилетантов, не бывает затянутым. Некоторые из опрошенных вообще полагают, что оптимальный регламент – лишь 10–15 минут речи, когда восприятие в большинстве случаев еще не сталкивается с явными симптомами кризиса внимания.

В то же время имеет безусловное значение не только количество, но и качество сообщаемых слушателям сведений. В отношении данного аспекта чаще всего оттеняется желательность *новизны* и *актуальности* приводимой информации: "Выступление должно содержать в себе "новейшее слово" науки по этому вопросу", а также ее *связь с жизненным опытом*, практическая значимость, апелляция к знаниям аудитории: "Для слушателей важно, чтобы чувствовалась связь высказывания с их собственным опытом"; "Надо выбирать информацию не только надежную и хорошо выверенную, но и полезную"; "Хорошее выступление должно каким-то образом затрагивать каждого, кто его слушает".

Выступающему целесообразно изначальное обратить внимание на поиск интересной темы (7,6 % анкет), которая бы соотносилась с совре-

менной жизнью и познавательными запросами слушателей: "Хорошо, если в основе такого выступления будет находиться интересная для общества научная проблема, которая вызывает полемику, обсуждается на разных уровнях".

Популярность изложения подразумевает, в свою очередь, два основных понимания и качества: 1) **доступность** в подаче материала (синонимические эквиваленты – *простота, ясность, доходчивость*): "Никогда не нужно забывать о том, что настоящая мудрость, как правило, выражается необычайно просто" (14,6 % протоколов опроса); 2) **занимательность**, увлекательность, яркость: "Выступление должно быть интересным, таким, чтобы слушателю захотелось услышать дальше то, что в нем говорится" (20,9 %).

Достижению доступности помогает конкретизация, приведение специально отобранных и продуманных примеров: "Чтобы вызвать интерес у слушателей, нужны запоминающиеся примеры"; "Примеры должны быть близкими, знакомыми слушателям".

Важная роль в незатрудненном понимании высказывания отводится **композиционной четкости** и выдержанности изложения: "Построение выступления – логичное, продуманное, чтобы слушатель хорошо понял, о чем идет речь"; "Тяжело сосредоточиться на содержании речи, если границы вопросов размыты". Это касается не только границ вступления и заключения (которые, безусловно, особенно значимы для создания у слушателей ощущения структурной динамики текста), но и переходов между отдельными конструктивными вопросами речи. Общеизвестный способ придания тексту более стройной структурной организации – составление плана речи, руководствуясь которым, оратор может свободно ориентироваться в материале и логично завершить свое выступление. Наряду с этим желательность отчетливого формулирования логически обоснованных выводов связана как с требованием научности высказывания, так и с обеспечением его доступности. Акцентирование ряда заключительных положений в соответствии с коммуникативным намерением говорящего позволяет избежать опасности неверных умозаключений, сделанных малоподготовленным слушателем.

Доступность на лексико-стилистическом уровне реализуется через **"внутриязыковой перевод" терминов** – их замену или объяснение: "Для лучшего восприятия речи можно включать доступные пояснения терминов". На необходимость избегать излишней терминологизации научно-популярного изложения указывает немалое количество опрошенных (13,2 %), однако возможное стилистическое решение нередко отождествляется только с простым изъятием терминов ("Ни в коем случае

нельзя употреблять термины!") или, реже, – напротив, с их обязательной описательной передачей.

Значительно менее часто, хотя и справедливо отмечается необходимость в синтаксическом упрощении научно-популярного высказывания (2,5 %): "Только доступный язык, если не слишком сложно строить предложения, поможет достичь цели".

С точки зрения стилистической занимательности и экспрессии рекомендуется включать в выступление элементы *речевой образности*: "Нужно использовать не "сухой" текст, а текст с художественно-выразительными средствами" (7,6 %). Как известно, введение словесных образов помогает объяснить неизвестное через известное, нередко обеспечивая интеграцию в осмыслении различных сфер человеческой деятельности, когда научный факт трактуется через хорошо знакомую слушателям параллель из иного деятельностного контекста.

В случаях формулирования требований к исполнению научно-популярного выступления, в сопоставлении со строго научным высказыванием, еще более важным признается *умение достичь контакта с аудиторией* (8,9 %): "Лучше все-таки рассказывать, а не читать: так подчеркивается живая связь со слушателями, обстановка становится менее официальной". Такое же количество опрошенных придает важное значение *уверенности* и *непринужденности* исполнения: "Большее внимание обращают на выступление, когда оно подается энергично, уверенно".

В произнесении талантливой речи ярко проявляется такая ее желательная общая особенность, как *заинтересованность оратора* своим выступлением, эмоциональность: "Тема должна в первую очередь увлекать самого говорящего: слушатели очень тонко улавливают эти моменты". В качестве резонирующего данному мнению трудно не вспомнить и не процитировать замечательное высказывание П. П. Блонского о вдохновенном слове учителя, как правило, включающем элемент популярности: "Лишь живая душа оживит души. Говори же, говори, учитель; быть может, час твоего увлечения – самый поучительный час для детей".

Одновременно и доступности, и занимательности изложения способствует применение *средств наглядности*: "Этот вид выступлений, как мало какой другой, нуждается в привлечении иллюстративного материала". Любопытно, однако, что иногда акцентируется внимание на проблеме рациональности в употреблении современных аудиовизуальных средств, в том числе в использовании мультимедийной презентации, которая не должна, в конечном итоге, подменять собой живой личности оратора, непосредственного общения коммуникантов. Сошлемся, к примеру, на следующее мнение: "Возможно, работа выступающего и упро-

щается, но связь со слушателями теряется, когда говорящий пользуется только тем материалом, который отображен на экране". Действительно, при подобном злоупотреблении наглядностью с неизбежностью утрачивается опора оратора на так называемый "секрет резервных знаний", его магию и убедительность.

Остановимся далее на анонсированной разработке вопросов методической презентации полученных анкетных сведений, в том числе на предлагаемом варианте проведения учебной дискуссии "Секреты научно-популярной речи".

Перед ее началом возможно провести "редакционно-стилистическую разминку" в связи с намеченной темой:

Отредактируйте предложения, которые отражают мнения ваших сверстников о научно-популярной речи. Подтвердите или опровергните любое суждение.

1. Научно-популярная речь имеет своей целью повысить знания среди широких слоев населения. 2. Информацию надо использовать не устаревшую, а более-менее новую. 3. Во время выступления может присутствовать личность самого говорящего. 4. Научно-популярное выступление предполагает довольно большое число неподготовленных слушателей к восприятию сложных терминов. 5. Слушатели должны быть не просто свидетелями выступления, но его соучастниками.

Подготовительную роль сыграет также использование следующих аспектных заданий, выполняемых индивидуально:

- *Запишите правильно и объясните тезис:*

Научно-популярное выступление н.. должно быть н.. излишне сложным н.. излишне простым.

- *Продолжите формулировку: Образность речи – это использование...*

Проверка последнего из заданий предостерегает учащихся от нередкого обедненно-суженного понимания образности, когда она сводится лишь к употреблению двух-трех видов тропов.

Пропагандируемая нами организация обсуждения в виде учебной дискуссии может носить многогранно-диалектический характер, опираясь на общепризнанную логическую траекторию: *исходное суждение → анализ-подтверждение → анализ-отрицание → синтез мнений*. Такой методический ход объединяет проблемно-эвристическое содержание и коммуникативно направленное построение обучения.

Примерный перечень проблемных вопросов для дискуссии:

1. Слушать научно-популярную речь – это отдых или, напротив, нелегкий труд?
2. Можно ли сказать, что научно-популярная речь адресуется любому слушателю?
3. Согласны ли вы с высказыванием: "Не бывает неинтересных научных тем – бывают ораторы, которые плохо продумали свое выступление"?
4. Надо ли стремиться озвучить цель и задачи своей речи?
5. Нужно ли стараться донести до слушателей максимум информации?
6. Должно ли научно-популярное выступление основываться на самостоятельном исследовании вопроса?
7. Касается ли понятие системности в изложении только построения речи?
8. Должна ли научно-популярная речь содержать термины?
9. Всегда ли *эффектность* речи равна ее *эффективности*?
10. Может ли оратор позволить себе быть субъективным?
11. Необычность в поведении оратора – это похвально или не очень?
12. Должен ли выступающий исключить всякое волнение при произнесении речи?
13. Хорошо ли, если после выступления у слушателей не возникает никаких вопросов?
14. Вопросы к слушателям – уместны ли они в научно-популярном выступлении?
15. Научность и популярность: можно ли в "сочетании несочетаемого" отыскать "золотую середину"? Речь научная по содержанию, популярная по форме – это и есть ключевая "формула успеха"?

Подчеркнем, что по каждому из вопросов участникам дискуссии необходимо представить достаточно обоснованную и убедительную аргументацию позиции "за", позиции "против" или объединения мнений *вне прямой зависимости от личной точки зрения школьников*. Именно такое целеполагание традиционно предусматривается классическими риторическими упражнениями (сравн. аналогичное общее требование к участникам риторических конкурсов в номинации "Полемика", акцентируемое в статье В. Ф. Русецкого [1]).

Обсуждение обозначенных вопросов обычно приводит к сопутствующим практически ориентированным выводам. Так, в связи с "вопросами о вопросах" (№№ 13 и 14 по списку) закономерно рождается еще

один: что же делать в пассивно настроенной аудитории, где слушатели предпочитают упорно "отмалчиваться"? Школьники предлагают различные возможные модели выхода из ситуации, например: "Спросить у слушателей самому, что было непонятно, что заинтересовало..."

Участникам дискуссии полезно подытожить собственные раздумья по дебатировавшимся вопросам с помощью одного из приведённых вариантов зачина: "Свои размышления о предмете прозвучавшей дискуссии мы предлагаем начать так (по выбору):

1. Каким должно быть научно-популярное выступление? Ответ на этот вопрос, по-видимому, нужно искать в самом вопросе...

2. Перед создателем научно-популярного выступления встает нелегкая задача: ...

3. Научно-популярное выступление должно соответствовать формуле: ..."

Согласно общим положениям науки об ораторском мастерстве (и, в частности, рассуждениям, акцентировавшимся ее видным теоретиком Н. Н. Кохтевым [2]), в процессе восприятия большинства удачных выступлений интегрируются как совместное размышление, так и сопереживание, интеллектуальная и эмоциональная реакция слушателей. В силу многомерной функционально-стилевой природы научно-популярного текста, отмеченной отдельными участниками анкетного опроса, выраженность и гармоничность такого синтеза предстают особенно желательными для реализации подобных выступлений и достижения их ожидаемых результатов. Необходимость данного синтеза, как и конкретные приемы его речевого воплощения, должны в первую очередь акцентироваться при обучении информационно-заинтересовывающим высказываниям.

Литература

1. *Русецкий, В. Ф.* / В. Ф. Русецкий // Рус.яз. и лит. – 2008. – № 5. – С. 47–50.
2. *Кохтев, Н. Н.* Риторика / Н. Н. Кохтев. – М., 1994.

О. И. Царева (Минск)

МЕТОДИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ШКОЛЬНОЙ ЛЕКЦИИ ПО ЛИТЕРАТУРЕ

Одно из актуальных направлений совершенствования системы общего образования – оптимизация учебно-познавательного процесса на уроках разного типа.

В связи с изучением линейного историко-литературного курса в старшей школе, значительно возрастает объем и сложность информации, которую необходимо усвоить учащимся. Важным компонентом дидактического цикла обучения в 9–11 классах становится лекционная форма занятия, которая позволяет учителю изложить объемный историко-культурной и теоретико-литературной материал в течение ограниченного времени.

В системе литературного образования выделяется несколько видов лекций: по биографии писателя, по обзорной теме, связанные с анализом произведения, по теоретико-литературной проблеме.

Специфика школьной лекции состоит в том, что деятельность учителя здесь направлена не только на изложение материала, но и на организацию его первичного восприятия и дальнейшее усвоение.

Сформировать положительную мотивацию у учащихся на уроке-лекции поможет раскрытие значимости изучаемого материала, четкая постановка учебных задач, аннотация к теме, ориентировка в объеме и характере предстоящей работы.

В школе предпочтительна не монологическая форма лекции, а комбинированная, которая может включать различные **дидактические элементы**:

- *беседу*;
- *диспут*;
- *самостоятельную работу учащихся с информационным текстом (учебник, справочная литература)*;
- *решение учебно-познавательных филологических задач*;
- *чтение и анализ произведений (фрагментов)*;
- *эмоционально-образные виды работ (выразительное чтение, литературный монтаж, инсценирование, ролевые игры и др.)*.

На уроке-лекции широко практикуются **приемы активизации познавательной деятельности учащихся**: проведение сопоставления и аналогий, создание и решение на материале лекции проблемных ситуаций.

Лекционное занятие оказывает влияние на выбор форм и методов общения педагога с классом. На каждой лекции преподаватель привлекает юных ассистентов. Можно определить несколько функциональных "ролей" помощников учителя:

- *чтецы (выразительное чтение произведений, художественный пересказ документа эпохи, мемуарных свидетельств и др.)*;
- *лаборанты кабинета ТСО (демонстрация наглядности, использование ТСО)*;
- *библиотекари (толкование понятий, аннотации книг)*;

– *литературоведы (изложения результатов мини-исследований, самостоятельного анализа произведений);*

– *теоретики (информативные доклады и сообщения, в которых конкретизируются или дополняются положения лекции учителя).*

Эффективному восприятию материала лекции способствует **ведение записей**. Основными способами фиксации содержания лекции являются: *конспект, план-конспект, тезисы, словарь лекции, опорная схема-конспект (ОСК), опорная схема, развернутый план лекции.*

Излагаемый преподавателем материал учащиеся фиксируют оговоренным предварительно способом (в виде схемы, плана, конспекта и др.). При выборе формы ведения записей учитель должен учитывать зависимость способа фиксации материала лекции от времени, необходимого для чтения текста лекции.

Еще один путь повышения эффективности школьной лекции – **дифференциация и вариативность домашних заданий** по материалам лекции.

В комментариях к домашнему заданию обязательно указывается способ работы с записями лекции:

– *выучить определения, даты, имена, названия произведений (другой фактологический материал);*

– *уметь доказывать основные тезисы лекции;*

– *подобрать материал, иллюстрирующий тезисы (учебник, тексты произведений, критические статьи, справочная литература и др.);*

– *уметь изложить материал лекции по ОСК;*

– *развернуть простой план лекции в сложный;*

– *по развернутому плану лекции представить ее структуру в виде схемы;*

– *ответить на проблемные вопросы, заданные в ходе лекции;*

– *составить вопросы для проверки содержания лекции и др.*

Средством оптимизации учебного процесса является внедрение в него **лекций разного типа**. Охарактеризуем некоторые варианты лекций, которые можно назвать "нетрадиционными".

Лекция на основе ОСК. Пока у школьников умение конспектировать лекцию не сформировано, целесообразно использовать такой прием, как составление опорной схемы-конспекта. ОСК заполняется в процессе объяснения учителя и в результате самостоятельной работы учащихся.

ОСК позволяет увидеть тему в единстве ее составляющих, сосредоточить внимание ребят на главном, помогает формированию умения абстрагироваться, сжато, кратко, четко излагать свои мысли.

Представим алгоритм урока-лекции на основе ОСК.

В основной части занятия (25–30 минут) учитель излагает материал, записывая на доске (транслируя на экране через проектор) отдельные положения, которые последовательно оформляются в тематические блоки. Ученики переносят записи в тетрадь.

Вот как может выглядеть ОСК по теме "Модернизм":

I. Понятие (содержание)

- 1. Происхождение и значение термина.*
- 2. Модернизм как направление в искусстве.*
- 3. Соотношение с другими понятиями ("авангард", "декаданс", "модерн").*

II. Предпосылки возникновения

- 1. Социально-политический и духовный кризис.*
- 2. Новые течения в философии.*
- 3. Отказ от подражания природе и изображения действительности.*
- 4. Идея создания нового искусства, способного переделать общество.*

III. Европейская культура

- 1. Стилль модерн.*
- 2. Французский символизм.*
- 3. Модернизм в живописи.*

IV. Русское искусство

- 1. Музыка.*
- 2. Живопись.*
- 3. Театр.*
- 4. Архитектура.*

V. Русская литература

- 1. Основные течения модернизма.*
- 2. Модернизм в поэзии и прозе.*
- 3. Модернизм и реализм.*

Каждый из тезисов в свою очередь "разворачивается" посредством вспомогательных записей. Например, "развертка" второго тезиса из первого содержательного блока может выглядеть так:

I. 2. Модернизм как направление в искусстве

I. 2. 1. Трагизм восприятия жизни.

I. 2. 2. Вера в преобразование человека с помощью искусства.

I. 2. 3. Лирический характер всех видов искусства.

I. 2. 4. Творческий эксперимент.

1. 2. 5. Сближение искусства и философии.

В основание опорной схемы можно положить графический рисунок. Использование приема образной визуализации способствует усвоению и запоминанию учебной информации. Удачно найденный графический образ может стать символическим воплощением концептуальной информации по теме.

Так, в основе ОСК по теме "Модернизм" можно использовать образ многоконечной звезды, чтобы подчеркнуть яркость культурного явления, его возвышенный характер, веру в сверхценность искусства. Количество лучей-блоков вариативно и зависит от информационного наполнения лекции.

Урок-лекция на основе ОСК будет проходить следующим образом. В основной части занятия (25–30 минут) учитель излагает материал, записывая на доске (транслируя на экране через проектор) отдельные положения, которые последовательно оформляются в тематические блоки. Ученики переносят записи в тетрадь.

Закрепление лекционного материала проводится в два этапа: тезисный рассказ учителя по ОСК и воспроизведение учениками схемы в тетради.

На следующем уроке учащиеся письменно (фронтально, выборочно) воспроизводят схему по памяти.

Далее организуются выступления учащихся по отдельным блокам схемы (работа в группах, индивидуальные сообщения, беседа). Работая в группах (3–4 человека), ученики составляют план сообщения, готовят коллективный вариант выступления. Репродуктивный путь – воспроизведение материала лекции. Частично-поисковый путь – включение в рассказ дополнительных материалов.

Лекция с предварительной подготовкой. Для активизации познавательной деятельности старшеклассников на уроках-лекциях желательно предварительное знакомство учащихся с содержанием предстоящей лекции.

Такая форма работы взята из арсенала высшей школы и доступна – в редуцированной форме – учащимся, у которых сформированы комплексные умения работы на уроке-лекции.

Дома школьникам предлагается самостоятельно познакомиться с материалом лекции (учебник, текст учительской лекции), зафиксировать ее содержание, используя один из способов ведения записей лекции (тезисный план, конспект и др.), а также выполнить задания проблемного характера.

Так, при подготовке урока-обзора, посвященного новейшей литературе, задание может быть следующим:

1. Ознакомившись с материалом лекции, письменно сформулировать основные тенденции, характерные особенности литературы рубежа XX–XXI вв. Расположить их по ранжиру (самые важные – менее значимые).

2. Нарисовать "лицо" новейшей литературы.

3. Доказать принадлежность к новейшей литературе произведения (по выбору).

Урок будет посвящен конкретизации положений лекции, их иллюстрированию литературными примерами, закреплению знаний посредством анализа произведений.

"Эффективная лекция". Этот вид лекции взят из арсенала технологии развития критического мышления через чтение и письмо (ТРКМЧП). Материал лекции делится на смысловые единицы, передача каждой из них строится в технологическом цикле "вызов – осмысление – рефлексия". Для организации деятельности используется прием "бортовой журнал".

Стадия "вызова" по каждой смысловой единице осуществляется с помощью приемов ТРКМЧП: список известной информации, ее систематизация, ответы на вопросы преподавателя, ключевые слова и т. д. Информация, полученная на стадии вызова, обсуждается в парах и заносится в левую часть "бортового журнала" (табл. 5).

Таблица 5

Бортовой журнал

<i>Предположения</i>	<i>Новая информация</i>

На смысловой стадии работа может быть организована так: один из членов пары работает со списком в графе "предположения", ставит знаки "+" и "-", в зависимости от правильности предположений; второй записывает только новую информацию. Учащиеся работают индивидуально.

На стадии рефлексии (размышления) идет предварительное подведение итогов: сопоставление двух частей "бортового журнала", суммирование информации, ее запись и подготовка к обсуждению в классе. Организация записей может носить индивидуальный характер, т. е. каждый член пары ведет записи в обеих частях таблицы самостоятельно, результаты работы обсуждаются в паре.

Затем следует новый цикл работы со следующей частью текста лекции.

Очень важной является итоговая рефлексия или окончательное подведение итогов, которое может стать выходом на новое задание: исследование, эссе и т. д.

Таким образом, эффективности школьной лекции по литературе способствуют следующие **методические условия**:

- 1. Установка на активное восприятие излагаемого материала.*
- 2. Организация интенсивной деятельности учащихся на уроке.*
- 3. Широкое использование средств наглядности.*
- 4. Ведение учащимися записей.*
- 5. Использование на лекции других методов обучения (беседа, самостоятельная работа, практический метод).*
- 6. Проведение лекций различного вида.*

Школьная лекция по литературе должна не только сообщать учащимся информацию, но и выстраивать у них систему историко-культурных знаний, совершенствовать общеучебные навыки (слушание, восприятие информации, ведение учебных записей и др.), формировать мировоззрение подростков, помогать становлению их личности.

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Абархам М.</i> Методические условия эффективного изучения русской литературы иностранными студентами	3
<i>Бычкова Ю. В., Пяркоўская Т. І.</i> Узровень валодання вучнямі граматычным матэрыялам аб назоуніку і прыметніку пры засваенні курса беларускай мовы	5
<i>Болтрыкова (Рубаник) Ю. О.</i> Лекция на иностранном языке глазами студента (проблемы восприятия)	10
<i>Гацко А. М.</i> Універсальныя сродкі аўтарызацыі пры разгортванні лекцыі	14
<i>Дунаева Е. А.</i> Лекция как одна из форм организации учебного процесса по русскому языку в вузе	21
<i>Дылевская В. Ю., Шантарович С. А.</i> Групповые формы работы в системе проведения педагогической практики студентов-филологов	26
<i>Ілюкевіч А. А., Мякіннік Г. М.</i> Развіццё маўленчых уменняў вучняў пры працы над анатацыйнымі і этыкетна-віншавальнымі тэкстамі	29
<i>Мартынкевіч С. В.</i> Крытэрыі ацэнкі ўзроўню развіцця камунікатыўнай кампетэнцыі вучняў	35
<i>Назарова О. С.</i> Особенности обучения речевому этикету	41
<i>Пашкевіч Н. Ч.</i> Выпрацоўка пунктуацыйных уменняў на ўроках беларускай мовы ў сувязі з вывучэннем параўнальных зваротаў	46
<i>Проскалович О. В.</i> Реализация культурологического направления в процессе преподавания литературы в общеобразовательных учреждениях	50
<i>Рубаник Т. В.</i> Обучение выразительному чтению как важная составляющая в формировании коммуникативной компетенции учителя-словесника	56
<i>Савчук Т. Н.</i> Методы изложения в вузовской лекции: логикориторический аспект	60
<i>Санникович И. М.</i> Научные исследования школьников по русскому языку, представленные на городские научно-практические конференции учащихся в 2004–2010 гг.	67
<i>Сокольчик И. А.</i> Возможности дистанционного обучения в системе довузовского образования	72
<i>Таяновская И. В.</i> Информационно-заинтересовывающее выступление через призму ожиданий аудитории	75
<i>Царева О. И.</i> Методические условия эффективности школьной лекции по литературе	82

Научное издание

**КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ:
ПРИНЦИПЫ, МЕТОДЫ,
ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ**

Сборник научных статей

Выпуск 10

В авторской редакции

Ответственные за выпуск: *В. Ю. Дылевская, И. В. Таяновская,
Т. Н. Курьянович, Е. А. Пархоменко*

Подписано в печать 03. 12.2010. Формат 60х84 ¹/16. Бумага офсетная.
Гарнитура Таймс. Усл. печ. л. 5, 29. Уч.-изд. л. 4, 74. Тираж 50 экз. Зак. .