

**АКСИОЛОГИЯ
ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ
В КОНТЕКСТЕ ПОДГОТОВКИ
ПЕДАГОГА БУДУЩЕГО**

**Материалы
международной научно-практической
конференции, посвященной
85-летию со дня рождения профессора
Ларисы Александровны Муриной**

Минск, 22–23 марта 2021 г.



БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ
Кафедра риторики и методики
преподавания языка и литературы

**АКСИОЛОГИЯ
ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ
В КОНТЕКСТЕ ПОДГОТОВКИ
ПЕДАГОГА БУДУЩЕГО**

Материалы
международной научно-практической конференции,
посвященной 85-летию со дня рождения
профессора Ларисы Александровны Муриной

Минск, 22–23 марта 2021 г.

Научное электронное издание

Минск, БГУ, 2022

ISBN 978-985-881-270-6

© БГУ, 2022

УДК 80:37.016(06)
ББК 80ря431

Редакционная коллегия:

доктор педагогических наук, профессор *О. В. Проскалович* (гл. ред.);
кандидат педагогических наук, доцент *Т. В. Мальцевич*;
кандидат педагогических наук, доцент *И. М. Саникович*;
кандидат педагогических наук, доцент *Т. В. Рубаник*;
кандидат педагогических наук, доцент *Т. В. Игнатович*;
Е. Э. Бурак; М. Д. Юрецкая

Рецензенты:

доктор педагогических наук, профессор *С. В. Николаенко*;
кандидат филологических наук, доцент *О. В. Зуева*

Аксиология филологического образования в контексте подготовки педагога будущего [Электронный ресурс] : материалы междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 85-летию со дня рождения проф. Л. А. Муриной, Минск, 22–23 марта 2021 г. / Белорус. гос. ун-т ; редкол.: О. В. Проскалович (гл. ред.) [и др.]. – Минск : БГУ, 2022. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). – ISBN 978-985-881-270-6.

Представлены результаты исследований ученых, преподавателей вузов, школьных учителей Республики Беларусь, стран ближнего и дальнего зарубежья по актуальным вопросам аксиологии филологического образования и стратегии подготовки педагога будущего.

Минимальные системные требования:

PC, Pentium 4 или выше; RAM 1 Гб; Windows XP/7/10; Adobe Acrobat.

Оригинал-макет подготовлен в программе Microsoft Word.

В авторской редакции

Ответственный за выпуск *И. М. Саникович*
Компьютерная верстка *Е. Э. Бурак, М. Д. Юрецкая*

Подписано к использованию 18.04.2022. Объем 3,1 МБ.

Белорусский государственный университет.
Управление редакционно-издательской работы.
Пр. Независимости, 4, 220030, Минск.
Телефон: (017) 259-70-70. email: urir@bsu.by. <http://elib.bsu.by>

СОДЕРЖАНИЕ

МАТЕРИАЛЫ ПЛЕНАРНОГО ЗАСЕДАНИЯ	7
<i>Пальчик Г. В., Шевлякова-Борзенко И. Л.</i> Концептуально-теоретические подходы к развитию педагогического потенциала личности современного специалиста	7
<i>Важник С. А.</i> Следует ли учитывать национальную синтаксическую идиоматику белорусского языка при обучении русскому языку в школах Беларуси?	13
<i>Валочка Г. М., Зелянко В. У.</i> Фарміраванне каштоўнасных арыентацый навучэнцаў у працэсе навучання беларускай мове	25
<i>Мароз Т. І.</i> Фарміраванне нацыянальна-культурнай кампетэнтнасці педагогаў у сістэме дадатковай адукацыі дарослых	31
<i>Игнатович Т. В.</i> Преемственность в содержании риторической подготовки в системе «школа–вуз»	38
<i>Пироженко Л. В.</i> Проблемы повышения качества подготовки учителя в КНР	52
СЕКЦИЯ 1. Профессионально-методическое образование как государственная, общественная и личностная ценность	58
<i>Бируля И. А.</i> Об использовании аксиологического подхода в системе подготовки специалиста	58
<i>Болтрикова Ю.О.</i> Профессионально ориентированное обучение письменной речи как приоритетное направление в образовании (неязыковой военный вуз)	62
<i>Грынько С. Д.</i> Метадычнае забеспячэнне музейна-педагагічнай дзейнасці пры падрыхтоўцы будучых педагогаў	67
<i>Захарова С. Н.</i> Готовность учителя-филолога к эффективной профессиональной деятельности в условиях цифровизации образования	72
<i>Матальга С. А.</i> Методическая работа преподавателя иностранного языка неязыкового вуза	78
<i>Савельева К. И.</i> Теоретические аспекты влияния методической работы на развитие профессиональных компетенций педагогов	82
<i>Труханович М. Э.</i> Роль профессиональной речевой готовности педагогических работников в языковом образовании детей дошкольного возраста	86
СЕКЦИЯ 2. Лингвокультурная личность как ценность филологического образования	92
<i>Дасько А. А.</i> Особенности этикетного речевого выражения в молодёжной студенческой среде	92
<i>Константинова Е. В., Васина М. А.</i> О некоторых особенностях формирования бикультурной личности билингва в современных условиях	99
<i>Ма Цзинянь, Цзян Цюнь.</i> Прагматический анализ мультимодального стилистического дискурса российской социальной рекламы	104

<i>Мартынкевіч С. В.</i> Маўленчая асоба вучня ў кантэксце сучаснай моўнай сітуацыі	114
<i>Протасеня Н. С.</i> Национально-культурная ценность фразеологии в процессе познания ментальности народа (на материале русского и китайского языков)	120
<i>Салеева М. В.</i> Лингвокультурная личность в романе «Моя гениальная подруга» Э. Ферранте	126
<i>Чернышова Л. В.</i> Семантика языкового знака как фактор формирования культурной компетенции учащегося	131
<i>Шестернёва Л. Г.</i> Медиаинфографика как средство наглядности на занятиях по русскому языку как иностранному	136

СЕКЦИЯ 3. Лингводидактические и риторические основы подготовки педагога будущего

<i>Долбик Е. Е.</i> Методическая подготовка студентов-филологов на занятиях по современному русскому языку	144
<i>Руцкая А. В., Грынько М. У.</i> Правядзенне педагагічных практык як шлях павышэння прафесійнага патэнцыялу настаўнікаў	151
<i>Сентюрова Н. С.</i> Реализация принципа профессиональной направленности при обучении иностранных студентов-филологов русскому глагольному управлению... ..	157
<i>Тамашэвіч З. М.</i> Да пытання аб фарміраванні камунікатыўнай кампетэнцыі будучых настаўнікаў пачатковых класаў	163
<i>Шандроха Н. Э.</i> Лінгваметадычная і рытарычная падрыхтоўка будучага настаўніка-філолага: аксіялагічны аспект	169
<i>Шахаб В. В.</i> Навучанне кітайскіх студэнтаў дыялагічнаму маўленню на беларускай мове	174

СЕКЦИЯ 4. Инновационные технологии формирования ценностных ориентиров в процессе филологического образования

<i>Батайкина Е. С.</i> Анализ использования платформы Zoom при обучении английскому языку	181
<i>Ван Синсинь</i> Особенности онлайн-обучения в университетах КНР	189
<i>Дрозд О. Д.</i> Практико-ориентированные задания на учебных занятиях по русскому языку как средство формирования ключевых компетенций и развития творческого потенциала	195
<i>Лапкоўская А. М.</i> Выкарыстанне квэст-тэхналогіі ў філалагічнай адукацыі будучых педагогаў	202
<i>Лобанов А. Г., Таяновская И. В.</i> Использование схемных и знаковых моделей при формировании пунктуационной грамотности учащихся (с опорой на ценностно значимое развитие умений выразительного чтения)	208
<i>Паўлава Ю. С.</i> Патэнцыял урокаў беларускай літаратуры ў развіцці медыяпісьменнасці вучняў	215

<i>Праскаловіч В. У.</i> Інтэграцыя традыцый і інавацый у метадычнай падрыхтоўцы будучых педагогаў: вопыт філалагічнага факультэта Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта	221
<i>Рубаник Т. В.</i> Креативный компонент в формировании риторико-педагогического идеала современного учителя-филолога	228
<i>Хомич В. В.</i> Развитие ассоциативного мышления в процессе обучения иностранным языкам	233
<i>Чуханова А. В., Балуш Т. В.</i> Компетентностно ориентированные задания на занятиях по РКИ	238
<i>Шаматранова Л. К.</i> Активизация познавательной деятельности учащихся посредством использования игровых методов на уроках русского языка	244
<i>Шиманович Т. В.</i> Формирование и развитие компетенций XXI века с помощью дидактических игр на уроках русского языка и литературы	250
<i>Song Shanshan</i> THE dilemma in chinese acquisition for non-english international students in China	257

СЕКЦИЯ 5. Языковое/литературное/риторическое образование как способ ценностного самоопределения обучаемых

<i>Васючкова О. И., Ковалёнок Т. В.</i> Формирование надпрофессиональных навыков как ценностный компонент обучения иностранному языку в неязыковом вузе	264
<i>Верниковская А. В.</i> Место словообразования в формировании лингвистической компетенции у иностранных студентов	270
<i>Дзядкоўская І. М.</i> Развіццё пазнавальнай актыўнасці вучняў праз выкарыстанне эфектыўных арфаграфічных заданняў пры вывучэнні вучэбнага прадмета «Беларуская мова»	276
<i>Дылевская В. Ю.</i> Совершенствование речевой деятельности студентов в процессе сравнительного изучения литературы	282
<i>Жигалова М. П.</i> Ценностный мир художественного произведения как способ познания жизни (на примере изучения в школе рассказов О. Ждана)	286
<i>Зелькович Л. Н.</i> Введение в концепцию учебника по русскому языку элементарного уровня для сербскоговорящих обучающихся	297
<i>Каминская И. С.</i> Пейоративные номинации как отражение ценностных ориентиров русской культуры (в аспекте формирования лингвокультурологической компетенции иностранных учащихся)	304
<i>Кушаль К. Д.</i> QR-код і яго выкарыстанне ў адукацыйным працэсе	310
<i>Лапунова О. В.</i> Просодическая организация французского новостного телевизионного дискурса	315
<i>Лапунова О. В., Мейкшане Т. А.</i> Прагматический аспект цитирования в дискурсе франкоязычной газетной статьи	319
<i>Пантелеенко О. А.</i> Трансонимизация в городском пейзаже региона Валь д'Аоста как отражение франко-итальянского билингвизма (на материале названий отелей)	323
<i>Саматыя І. М.</i> Чытанне на ўроках беларускай мовы	327

<i>Санникович И. М.</i> Потенциал уроков русской литературы для развития критического мышления учащихся	334
<i>Темушева Е. А.</i> К вопросу о реализации воспитательного потенциала содержания учебных программ по русской литературе	340
<i>Чжао Линьлин</i> Междометия в обучении РКИ	347
<i>Шантарович А. А.</i> Лингвокультурологический аспект обучения фразеологическим единицам польского языка студентов-филологов	353
<i>Юстинская Г. М.</i> Современная педагогическая технология как средство формирования ценностных ориентиров учащихся (преподавание русской литературы в условиях смешанного обучения)	358

МАТЕРИАЛЫ ПЛЕНАРНОГО ЗАСЕДАНИЯ

УДК 378.048.2

КОНЦЕПТУАЛЬНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА

Г. В. Пальчик¹⁾, И. Л. Шевлякова-Борзенко²⁾

¹⁾ *Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, palchuk@bsu.by*

²⁾ *Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, shevljakova@mail.ru*

Проблема подготовки педагогических кадров на второй ступени высшего образования рассматривается в комплексе разноуровневых аспектов и факторов. Одним из структурирующих параметров, определяющих комплекс требований к современному специалисту, сегодня является последовательная реализация идеи образования на протяжении всей жизни, что предполагает развитие педагогического потенциала у каждого человека, так или иначе включенного в процесс профессиональной самореализации и личностного саморазвития. Необходимым условием обеспечения качественной подготовки специалиста, обладающего навыками XXI века, является теоретико-методологическое обоснование и проектирование модели образовательного процесса инновационного типа, а также разработка его комплексного обеспечения, возможное только в рамках научного исследования междисциплинарного типа. В данной статье очерчиваются ключевые концептуальные подходы к определению векторов подобного исследования, его содержательным компонентам и наиболее значимым результатам.

Ключевые слова: вторая ступень высшего образования; педагогический потенциал специалиста; концептуально-теоретический подход; модели подготовки педагогических кадров; модульное содержание образования; научно-методическое обеспечение.

CONCEPTUAL AND THEORETICAL APPROACHES TO THE DEVELOPMENT OF THE PEDAGOGICAL POTENTIAL OF A MODERN SPECIALIST'S PERSONALITY

H. V. Palchuk^{a)}, I. L. Shauliakova-Barzenka^{b)}

^{a)} *Belarusian State University,
Niezaliežnasci Ave., 4, 220030, Minsk, Belarus, palchuk@bsu.by*

^{b)} *Belarusian State University,
Niezaliežnasci Ave., 4, 220030, Minsk, Belarus, shevljakova@mail.ru*

The problem of pedagogical staff training at the second level of higher education is considered in a complex of multilevel aspects and factors. One of the structuring parameters determining the set of requirements for a modern specialist today is the consistent implementation of the idea of lifelong learning, which involves the development of pedagogical potential in each person involved in one way or another in the process of professional self-realization and personal self-development. A prerequisite for ensuring high-

quality training of a specialist with 21st century skills is the theoretical and methodological substantiation and design of the model of educational process of innovative type, as well as the development of its comprehensive provision, which is possible only within the framework of scientific research of interdisciplinary type. This paper outlines the key conceptual approaches to defining the vectors of such research, its substantive components and the most significant results.

Key words: the second stage of higher education; pedagogical potential of a specialist; theoretical approach; models of pedagogical staff training; modular content of education; scientific and methodological support.

Подготовка педагогических кадров в социокультурном дискурсе последнего десятилетия окончательно утратила статус проблемы «образовательно-технологического» типа; с каждым годом она приобретает новые грани и парадоксальным образом – по мере накопления теоретического и практического опыта ее осмысления – «расширяется» одновременно в самых разных направлениях и аспектах (методологическом, историко-культурном, сравнительном, антропологическом, прогностическом и др.) [1]. В этом контексте национальная система образования Республики Беларусь также сталкивается с целым рядом новых вызовов, сложно структурированный характер которых предопределяет комплексный характер задач, требующих неотложного решения именно в силу своей стремительной накапливаемости в ситуации постоянно изменяющегося общественно-политического, экономического, культурного ландшафта. При этом закономерным (но далеко не очевидным для тех, кто так или иначе вовлечен в решение проблемы) образом субъектами педагогического образования в настоящее время оказываются практически все, кто так или иначе вовлечен в социально-экономическое производство, вне зависимости от возраста, сферы деятельности, уровня квалификации, опыта и т. д.

В основе приоритетов социальной политики Республики Беларусь в долгосрочной перспективе, согласно Национальной стратегии устойчивого социально-экономического развития на период до 2030 года, находится согласованная система усилий государства и общества, направленных на обеспечение достойного качества жизни и высоких стандартов благосостояния белорусских граждан. В контексте развития информационного общества как «общества знаний» одним из ключевых условий для достижения указанной комплексной цели становится последовательная реализация идеи образования на протяжении всей жизни, что в числе прочего предполагает развитие педагогического потенциала у каждого человека, так или иначе включенного в процесс профессиональной самореализации и личностного саморазвития. Можно говорить о том, что функционирование в условиях современного

дискурса (в разных его подсистемах и сегментах: политико-экономическом, культурном, образовательном и т. д.) неизбежно включает человека – как личность и как обладателя той или иной профессии – в процесс непрерывного совершенствования, (само)образования, направленного как на самого себя, так и на окружающих, что актуализирует в постоянном режиме широкий спектр психолого-педагогических навыков и компетенций. По сути, в настоящее время любой специалист, вне зависимости от сферы занятости и уровня занимаемой должности, оказывается вовлеченным в непрерывный педагогический процесс, понимаемый в самом широком смысле как обеспечение максимально результативной трансляции необходимой информации и передачи опыта с целью их эффективного использования.

Иначе говоря, тенденции развития информационного общества в целом и рынка труда в частности актуализируют целый комплекс задач, связанных не только с подготовкой собственно педагогических кадров для разных уровней и сегментов национальной системы образования, но и с формированием своего рода *педагогической культуры личности современного специалиста*. Поиск наиболее оптимального (в смысле временных и ресурсных затрат) решения указанных задач чисто эмпирическим (исключительно практическим) путем представляется непродуктивным, поскольку зачастую глобальный контекст существования образовательных практик изменяется радикальнее и стремительнее всех возможных ожиданий практики и, главное, ее готовности оперативно реагировать на трансформации тектонического типа. В качестве одного из ключевых параметров эффективной образовательной системы, нацеленной на высокое качество образования как главный результат образовательной деятельности, сегодня рассматривается опережающий характер ее развития, обеспечить который в настоящее время возможно лишь на этапе проектирования этой системы в ходе реализации научных исследований инновационного типа.

В данном случае нецелесообразно вести речь о разрозненных исследовательских проектах узконаправленного характера, ориентированных на «изолированное» решение частных проблем, пусть и чрезвычайно актуальных. На наш взгляд, стратегически важное значение в этом контексте имеет, прежде всего, проведение комплексного научного исследования, которое имело бы междисциплинарный характер и было бы нацелено на разработку теоретико-методологических основ и научно-методического обеспечения подготовки кадров на второй ступени высшего образования в целях

раскрытия потенциала личности бакалавра (специалиста) как педагога в сфере своей профессиональной деятельности. Именно такой подход смог бы обеспечить решение проблемы, коррелирующее со сложно структурированными вызовами времени и отвечающее ожиданиям заказчиков образовательных услуг (каковыми выступают наряду с государством и обществом и их непосредственные потребители). В числе прочего речь идет о теоретическом осмыслении и концептуализации накопленного отечественного и зарубежного опыта, а также о проектировании на этой основе инновационных моделей подготовки педагогических кадров в магистратуре, которая в современном образовательном пространстве призвана (в числе прочего) выполнять функцию «генератора» педагогической культуры высококвалифицированных кадров как необходимого условия их непрерывного профессионального саморазвития и самосовершенствования. Таким образом, принципиальной позицией становится понимание многоцелевого характера указанного научного исследования, уже *таксономия* (определение системы целей) которой само по себе могло бы стать предметом пристального исследовательского интереса.

Обращаясь к обзору новых профессий ближайшего десятилетия, подтверждающему «ожидания человечества в части технологических и инновационных прорывов, к которым, вероятнее всего, будут не готовы рынки труда и система образования» [2, с. 22], современные исследователи указывают на прямую связь устойчивости развития национальных экономик с уровнем развития человеческого капитала, инноваций и технологий [3]. Причем рост так называемой экономики человеческого капитала обусловлен способностью той или иной образовательной системы к формированию и непрерывному развитию компетенций, структурообразующих для личности человека «общества знаний». Их перечень несколько варьируется у различных исследователей, но ядро остается практически неизменным и включает адаптивность к разноуровневым и разномасштабным трансформациям социокультурного контекста, креативность и критическое мышление, навыки эффективной коммуникации с разными людьми и в разных, изменяющихся обстоятельствах и контекстах, а также мотивированность к образованию на протяжении всей жизни. Последние компетенции предполагают не только внутреннюю ориентированность личности на постоянное самосовершенствование и саморазвитие, но и высокий уровень педагогической культуры, позволяющий специалисту выступать одновременно в качестве объекта и субъекта образования в широком

смысле.

Общий целевой вектор предполагаемых исследований тесным образом связан с содержанием деятельности современной высшей школы, ориентированной на подготовку специалистов, которые уже на старте профессиональной деятельности должны обладать «базовым набором» так называемых навыков XXI века. Подобные проекты должны сочетать фундаментальность концептуально-теоретических и методологических походов с практической ориентированностью планируемых результатов; кроме того, чрезвычайно важными представляются реалистичность и вместе с тем прогностичность проектирования и разработки структурно-функциональных моделей, алгоритмов их имплементации, а также ресурсного обеспечения. В этом случае результаты могут использоваться как для дальнейших фундаментальных исследований, нацеленных на уточнение актуальных подходов и моделей профессионального образования в условиях быстро меняющегося социокультурного ландшафта и образования как его неотъемлемой части, так и в отраслевых научно-технических программах, в части создания современного научно-методического обеспечения для подготовки бакалавров (специалистов) разных специальностей.

Очевидно, что функционирование всего человеческого сообщества в условиях наиболее масштабной за всю отслеживаемую историю пандемии радикальным образом повлияло на базовые модели и алгоритмы деятельности, в том числе профессиональной, а также образовательной. Научная новизна предлагаемого проекта обусловлена отсутствием в Беларуси исследований по аналогичной тематике и четким осознанием уже на этапе планирования того, какими базовыми характеристиками должны обладать модели и комплексное научно-методическое обеспечение подготовки педагогических кадров на второй ступени высшего образования в целях раскрытия потенциала личности бакалавра (специалиста) как педагога в сфере своей профессиональной деятельности.

Разработка соответствующих теоретико-методологических основ развития системы подготовки педагогических кадров на второй ступени высшего образования должна, как уже отмечалось выше, вестись на междисциплинарном уровне с учетом новейших социокультурных вызовов и образовательных реалий. В первом приближении концептуальной основой исследований подобного рода должна стать ориентированность на разработку модульного содержания образования на основе вариативности и разноуровневости, а также современного

научно-методического обеспечения для эффективного внедрения этих моделей в образовательную практику. Это, в свою очередь, определяет требования к структуре, содержанию и функциональным характеристикам научно-методического обеспечения, включая учебно-методические комплексы нового поколения (в том числе их электронные компоненты).

Обязательным компонентом рассматриваемых научных исследований, определяющим их новизну и инновационный характер, является проектирование и разработка структурно-функциональной *модели оценки качества подготовки педагогических кадров* на второй ступени высшего образования, прежде всего – в аспекте уровня сформированности их педагогической культуры, достаточного и необходимого для раскрытия потенциала личности бакалавра (специалиста) как педагога в сфере своей профессиональной деятельности. Показательно, что оценка качества результатов образования не только «замеряет» качество подготовки специалистов, но и очевидным образом указывает на качество предваряющих основной образовательный процесс научных исследований. Поэтому одним из этапов предполагаемых комплексных исследований должно стать обобщение и систематизация его результатов в аспекте оценки потенциала опережающего развития системы подготовки педагогических кадров на второй ступени высшего образования, причем особого внимания, на наш взгляд, заслуживает модульный подход к организации и реализации процесса подготовки соответствующих специалистов.

Библиографические ссылки

1. Пальчик Г. В., Фурса И. А. Анализ эффективности подготовки научных работников высшей квалификации по педагогическим специальностям // Педагогическая наука и образование. 2017. № 4. С. 38–42.

2. Гулецкая Е. Формирование навыков XXI века у современных школьников: вызовы времени и перспективы их преодоления // Multi-cultural Research / Мультикультурные исследования. 2020. № 5. С. 20–36.

3. Кондаков А. Образование: время перемен [Электронный ресурс]. URL <https://docplayer.ru/32184471-Obrazovanie-vremya-peremen-aleksandr-kondakov-prezident-ooo-institut-mobilnyh-obrazovatelnyh-sistem-d-p-n-chlen-korrespondent-rao.html> (дата обращения: 28.03.2021).

УДК 811.161.3'367

СЛЕДУЕТ ЛИ УЧИТЫВАТЬ НАЦИОНАЛЬНУЮ СИНТАКСИЧЕСКУЮ ИДИОМАТИКУ БЕЛОРУССКОГО ЯЗЫКА ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛАХ БЕЛАРУСИ?

С. А. Важник

*Белорусский государственный университет,
ул. К. Маркса, 31, 220030, г. Минск, Беларусь, waznik@yandex.ru*

Современная Беларусь – поликультурное пространство, где становление языковой личности происходит в контексте, как минимум, двух культур – белорусской и русской. В связи с этим впервые в белорусском языкознании вводится понятие «белорусская языковая личность», которая развивается в билингвальной среде и формируется средствами родного и изучаемого языков. Языки выступают при этом как средство сохранения и трансляции той или иной национальной культуры. В публикации описываются специфические синтаксические обороты, модели и конструкции (национальная синтаксическая идиоматика), посредством которых выражается национально-культурный компонент национальной культуры. На примере учебников русского языка для 5–11-х классов показывается важность учёта национальной синтаксической идиоматики белорусского языка на занятиях по русскому языку в национальной (белорусской) школе.

Ключевые слова: белорусская языковая личность; национальная синтаксическая идиоматика; национально-культурный компонент.

WHETHER THE NATIONAL SYNTAXIC IDIOMATICS OF THE BELARUSIAN LANGUAGE SHOULD BE TAKEN INTO ACCOUNT WHEN TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE AT SCHOOLS IN BELARUS?

S. A. Vazhnik

*Belarusian State University,
K. Marx St., 31, 220030, Minsk, Belarus, waznik@yandex.ru*

Modern Belarus is a multicultural space where the formation of a linguistic personality takes place in the context of at least two cultures – Belarusian and Russian. In this regard, for the first time in Belarusian linguistics, the concept of «Belarusian linguistic personality» is introduced, which is developing in a bilingual environment and is being formed by means of native and studied languages. At the same time, languages act as means of preserving and transmitting particular national culture. The publication describes specific syntactic phrases, models and constructions (national syntactic idiomatics), through which the national-cultural component of national culture is expressed. Using the example of Russian language textbooks for 5–11 grades, the importance of taking into account the national syntactic idiomatics of the Belarusian language at the Russian language classes at the national (Belarusian) school is shown.

Key words: Belarusian linguistic personality; national syntactic idiomatics; national-cultural component.

*Дети зубров твоих не хотят вымирать,
Беловежская пуца, Беловежская пуца
(Н. Добронравов)*

Вопрос, вынесенный в название публикации, риторический. Если мы хотим, чтобы белорусские ученики в актуальной языковой ситуации

государственного несбалансированного белорусско-русского двуязычия одинаково хорошо владели и белорусским, и русским языками, то национальная синтаксическая идиоматика (далее – НСИ) белорусского (русского) языка должна рассматриваться и на занятиях по русскому (белорусскому) языку. Рассматриваться в сопоставительном плане. Иначе и дальше в речи русскоязычных белорусов будет звучать самый частотный синтаксический белорусизм *смеяться с нас*.

«Тутэйшы» билингвизм характеризуется в специальной литературе как «близкородственный», а это значит, что ученики должны чётко понимать, где «границы» между близкими славянскими языками, где один язык «заканчивается» и «начинается» другой. Это позволит нивелировать проявление белорусско-русской и русско-белорусской межъязыковой интерференции.

1. Современная Беларусь – поликультурное пространство («*мы жывём на скразняку культур*» (А. Мальдис)), где становление языковой личности происходит в контексте, как минимум, двух культур – белорусской и русской. На т. наз. «пограничье» подключается языковой «круг» других культур – украинской, польской, литовской, латвийской. Так сложилось исторически и географически. Наблюдается взаимодействие и взаимопроникновение различных культур, что определяет поликультурный характер коммуникации.

В новой «глобальной ситуации» формирование поликультурной языковой личности происходит также посредством изучения в школе и в ВУЗе иностранных языков и мировой культуры. При этом напрашивается акцент на отражении самобытности и уникальности национальной – родной – культуры.

Всё выше отмеченное позволяет говорить о **белорусской языковой личности**, поликультурной и противоречивой по своей сущности.

Белорусская языковая личность vs. беларуская моўная асоба – двуязычная языковая личность. Как писал Ю. Н. Караулов, вопрос о *двуязычной личности* ждёт ещё своего исследователя, как и вопросы социо- и психолингвистических предпосылок формирования «гармонического двуязычия» [1, с. 259].

Таблица

<i>Белорусская языковая личность (БЯЛ)</i>	<i>Беларуская моўная асоба (БМА)</i>
Двуязычная <i>русско-белорусская</i>	Двуязычная <i>белорусско-русская</i>
Русский язык – доминанта (активное владение); белорусский язык – в пассиве.	Белорусский язык – доминанта (активное владение); русский язык – в хорошей форме, но принципиально не используется.
Язык коммуникации – русский	Язык коммуникации – белорусский

<i>Белорусская языковая личность (БЯЛ)</i>	<i>Беларуская моўная асоба (БМА)</i>
Язык культуры – русский/белорусский	Язык культуры – белорусский
Язык семьи – русский	Язык семьи – белорусский/русский
Язык школы – русский/белорусский	Язык школы – русский/белорусский
Язык окружения – русский/белорусский	Язык окружения – белорусский/русский

Двуязычную языковую личность понимаем как личность, развивающуюся в билингвальной среде и формирующуюся средствами родного и изучаемого языков. Языки выступают при этом как средство сохранения и трансляции той или иной национальной культуры.

В отличие от БМА *белорусская языковая личность* – это ЯЛ, говорящая преимущественно по-русски. Русский язык осваивается с рождения и по сути является родным (для БМА «*матчынай мовай*» является белорусский язык). БЯЛ начинает системно изучать белорусский язык только в школе – на базе уже сформированной у БЯЛ системы русского языка. Поэтому все школьные годы ощущается постоянное влияние последнего на белорусское произношение, лексику, фразеологию и синтаксис белорусских школьников. БЯЛ понимает белорусскую речь, но по ряду причин старается не пользоваться *мовай*. Так как речевая практика у такой личности отсутствует, при переходе на белорусский язык она испытывает определённые трудности и/или комплексы. У отдельных индивидуумов белорусский язык в «глубоком» пассиве. Таким образом, констатируем наличие *рецептивного* и *репродуктивного* уровней владения белорусским языком у БЯЛ и отсутствие *продуктивного* уровня (уровня *порождения* текстов). Языковая картина мира формируется у БЯЛ посредством русского языка ещё и потому, что практически все предметы, за редким исключением (*белорусский язык, белорусская литература, история Беларуси*), преподаются в белорусских школах по-русски.

Это означает, что БЯЛ – личность (в отношении к белорусскому языку) *языковая* (обладающая определённой совокупностью знаний и представлений о белорусском языке), но *личность*, которая не является *говорящей – речевой и / или коммуникативной* (см. [2, с. 151,160]).

Хоть БЯЛ и является а ргіогі русскоязычной, но это всё же *белорусская* языковая личность. Принадлежность к тому или иному *национально-лингво-культурному сообществу* связана не только с (1) родным и приобретенным (-и) языками. Она обусловлена также такими факторами, как: (2) место рождения, (3) место проживания, (4) воспитание и образование, (5) сфера деятельности, (6) окружение. БЯЛ – это ЯЛ, рождённая и проживающая на территории Беларуси, имеющая белорусский менталитет, получившая или получающая

белорусское образование, воспитанная в духе белорусской государственности, погружённая в сферу локальных социокультурных проблем и имеющая национально-детерминированный опыт решения этих проблем, актуальных в когнитивном (познавательном и эмоциональном) плане.

2. В современной лингводидактике активно используется понятие **идиоматичный английский**. Точно также, как есть идиоматичный белорусский, русский, литовский, польский, немецкий и т.д. Фраза *You speak idiomatic English* («Вы говорите на идиоматичном английском языке») звучит высшей похвалой иностранцу в устах носителя этого языка. *Идиоматичный* – это не просто *правильный* английский, связанный с соблюдением *орфоэтических, словообразовательных, морфологических, лексических* норм языка. *Идиоматичный* – это *аутентичный, естественный, подлинный* английский, связанный с корректным употреблением *фразем, паремий, фразеологизированных конструкций* и *идиоматичных единиц нефразеологического характера*. Все это связано с соблюдением т. наз. **идиоматичных норм английского языка**. Не случайно похвала «*idiomatic English*» имеет альтернативную формулировку: *You speak English English* («Вы говорите на английском языке»). То же относится и к речи на других языках.

Каждый национальный язык имеет в своем арсенале такую совокупность единиц (специфических, только ему свойственных оборотов, конструкций, сочетаний слов, моделей, этикетных формул), через которые проявляется неповторимость средств выражения мыслей, эмоций и чувств говорящего, способов построения предложения. Ср.: «*Уласцівы кожнай мове свой уласны кірунак сказаў*» (*Кузьма Чорны*).

Значение и форма таких единиц не выводятся по стандартным правилам синтаксической комбинаторики. Подобные случаи соотносятся в специальной литературе с понятием *синтаксической идиоматики* или *идиоматичности* языков [14; 3; 13].

В связи с тем, что все подобные случаи имеют отношение к *национальной когнитивной базе*, считаем целесообразным говорить о **национальной синтаксической идиоматике** (далее – **НСИ**) того или иного языка.

НСИ является наиболее значимой чертой в характеристике синтаксического строя любого натурального языка, поскольку без нее языковая система представляется «бледной», «неполноценной», «обескровленной», лишенной национально-маркированных признаков. Игнорирование НСИ ведет к калькированию, нивелированию,

«стиранию» грамматической и образной системы языка народа как его существенной этнокультурной характеристики [3, с. 486].

В специальной литературе *синтаксическая идиоматика* в основном понимается узко: как совокупность всех единиц фразеологического фонда языка – фразеологизмов либо соответствующих разрядов фразеологических единиц (*фразеологических сочетаний, единств, сращений*). Однако объём НСИ выходит далеко за рамки фразеологии в узком понимании. НСИ охватывает не только собственно фразеологию. В проблемном поле НСИ целесообразно рассматривать такие синтаксические конструкции, на семантическом и формальном уровнях которых выделяются специфические и неповторимые свойства данного языка: от *свободных сочетаний слов* – до *прецедентных текстов*. В связи с этим в НСИ следует включать:

1) идиоматические единицы нефразеологизированного характера: свободные сочетания слов (случаи *лексической, семантической и синтаксической сочетаемости*), синтаксические архаизмы, описательные глагольно-именные обороты, составные термины, случаи синтаксической синонимии, случаи т.н. «безэквивалентности», когда однословному компоненту в одном языке соответствует аналитическая конструкция в другом;

2) идиоматические единицы фразеологизированного характера: фразеологизмы, поговорки (пословицы, поговорки), устойчивые (народные) сравнения, перифразы, эвфемизмы, коммуникемы (фразеологизированные конструкции, построенные по соответствующим фразеомоделям), этикетные формулы;

3) идиоматические единицы прецедентного характера: крылатые слова, афоризмы, популярные цитаты из песен и кино, детский фольклор (колыбельные, скороговорки, загадки, дражнилки, страшилки, детские стихи и сказки и др.), популярные песни, частушки, анекдоты, тосты, притчи, мифы и легенды, рекламные слоганы, прецедентные художественные и публицистические тексты, случаи социокультурной сочетаемости типа русск. *добрый молодец, серый волк, невыездной писатель*, *закрытые города, тринадцатая зарплата*, белорусск. *журавіначка ты мая, чарнічка ты мая*, польск. *żabka ty moja, robaczek ty mój*, идиоматичность и прецедентность которых определяется через вертикальный (культурно-исторический) контекст, что обуславливает в ряде случаев их безэквивалентный, непереводаемый характер.

3. Как национально-культурный компонент и НСИ белорусского языка представлены в белорусских учебниках по русскому языку?

Для анализа мы взяли «линейку» учебников по русскому языку для 5–11 классов, изданных в 2009–2020 гг. авторским коллективом под руководством проф. *Ларисы Александровны Муриной* (Т. Н. Волынец, Е. Е. Долбик, Ж. Ф. Жадейко, Т. В. Игнатович, М. И. Конюшкевич, В. В. Леонович, Ф. М. Литвинко, М. И. Малецкая, Г. И. Николаенко, Н. М. Пипченко, И. Э. Ратникова, И. С. Ровдо, В. А. Санникович, И. В. Таяновская).

Символично, что уже в учебнике 5 класса в § 5 «Нормы языка» дано определение **синтаксической нормы**: «как правильно строить предложения: *Одноклассники смеялись надо мной* (но не с меня)» [4, с. 22]. Как видим, в скобках указан ошибочный вариант – типичный белорусизм и наиболее частая ошибка в речи русскоязычных белорусов.

1. Идиоматические единицы прецедентного характера (коммуникативно-речевой аспект):

1.1. Прецедентные тексты:

Современный дидактический тренд на «*текстоцентризм*» полностью выдержан в нашей «линейке». В основном это тексты классиков русской литературы, известных учёных-русистов (языковедов и литературоведов). Но представлены также русскоязычные и белорусскоязычные (!) прецедентные тексты, которые «транслируют» и белорусскую национальную культуру. Например:

1) текст песни «*Беловежская пуца*» (А. Пахмутова, Н. Добронравов) **ВИА «Песняры»**, которая по сути стала неофициальным гимном Беларуси: *Заповедный напев, заповедная даль. // Свет хрустальной зари, свет, над миром встающий. // Мне понятна твоя вековая печаль, // Беловежская пуца, Беловежская пуца* [9, с. 38]. И сразу же идёт закрепление речевых навыков посредством текста про зубра *П. Сабини* (упр. 57) [9, с. 38].

2) в упр. 365/8 представлен текст на белорусском языке: *...Ён нарадзіўся ў гэткі ж, як сёння, ветраны восеньскі дзень. Першы сыноч стаў вялікай уцехаў у гэтай крайняй у вёсцы хаціне...* Следует назвать автора и произведение (*Васіль Быкаў «Незагойная рана»*), из которого взят данный отрывок, перевести на русский язык, найти осложнённые предложения, объяснить пунктуацию в них [9, с. 208].

3) авторы знакомят школьников с содержанием главы 1 **Закона «О языках в Республике Беларусь»**: «*В соответствии с Конституцией Республики Беларусь государственными языками Республики Беларусь являются белорусский и русский языки. Республика Беларусь обеспечивает всестороннее развитие и функционирование белорусского*

и русского языков во всех сферах общественной жизни» [11, с. 19]. Ученики должны прочитать текст главы 1 Закона, определить его тему, стиль речи (сфера применения; задачи речи; стилевые черты; характерные языковые черты), изложить в виде тезисов.

4) картины известного белорусского живописца *Ивана Хруцкого* «Цветы и плоды», «Плоды и птичка», «Натюрморт» (с точки зрения семиотики танец, картина, скульптура, архитектурное сооружение – всё это тоже текст). Задание: рассмотреть репродукции картин и ответить на вопросы [9, с. 47–48]. Очень логичное закрепление через текст про *Национальный художественный музей Республики Беларусь* (упр. 79) [9, с. 51–52], в котором нужно определить тему, основную мысль и стиль текста.

4) текст *Е. Изофатовой* о скульптурной композиции «Странствующий король» в Солигорске и местных граффитистах. Ученики должны выразить свою точку зрения относительно мнения журналиста, начиная рассуждение фразой *Я (не) согласен с мнением...* (упр. 408) [9, с. 236–237]. Упражнение представлено в категории «Развитие речи».

5) фото скульптуры «*Медвежья академия*» (г. Сморгонь) [11, с. 258–260].

1.2. Прецедентные высказывания:

В основном представлены «цитатами» из известных стихотворных или прозаических произведений белорусских классиков. Ср.:

1) в упр. 141/8 слова нужно поставить в нужной форме: *Хоть на час, но отречься (своя земля) не стану (И. Чигринов); Я благодарю (наш гость) за помощь (И. Шамякин); А я же (ты) жениться хотел (В. Короткевич) и др.* [8, с. 100].

2) упр. 15/9 в формате «Объяснительный диктант»: *Расцветай, Беларусь, расцветай, моя радость, Беларусь, моё счастье, Отчизна моя! (А. Бачила); Слово! Чудо великое, дивное чудо, удивлять нас дано тебе снова и снова. Солнцем в росах трепещешь ты молодо, живо, материнское наше, бессмертное слово (Н. Гилевич); Ты жизнь и надежду несёшь миллионам, несёшь негасимое пламя восхода, несёшь непреложную правду народам, великое русское слово! (М. Танк); Сейте же, буквы, повсюду и вечно правду, добро, доброту, человечность (О. Лойко), Книги, книги! Мои дорогие друзья! Вас хранит благодарная память моя (Н. Гилевич)* [10, с. 13].

1.3. Прецедентные имена:

В «линейке» выстраивается целая галерея известных белорусов: просветителей, учёных, артистов, поэтов, писателей и даже спортсменов.

1) в рубрике «Славные имена нашей страны»: текст про **Франциска Скорину** (упр. 247) [8, с. 165–166]; белорусскоязычный текст, посвящённый **Казіміру Семяновічу** (упр. 263) [12, с. 178].

2) текст «Жизненный и творческий путь **Франциска Скорины**» (упр. 53) [12, с. 42–43].

3) в тексте «Их хроники белорусской письменности» (упр. 147) [12, с. 110–111] представлены имена известных белорусов: **Изяслав, Рогнеда, Ефросиния Полоцкая (Предслава), «небесная заступница Беларуси», Святослав-Георгий – сын Всеслава Чародея**, а также топоним **Полоцк**.

4) в рубрике «Развитие речи»: текст, посвящённый **Кириллу Туровскому** (упр. 350) [9, с. 199–200]. Дополнительное задание: сравнить памятники Кириллу Туровскому, установленные в **Гомеле, Турове** и **Минске** (внутреннем двореке БГУ); текст, посвящённый **Ивану Хруцкому** (упр. 273) [9, с. 155]; текст про **Максима Горьцкого** (упр. 61) [12, с. 49–50].

5) в рубрике «Люди науки» представлены тексты про **Павла Павловича Шубу** [8, с. 66–67], **Адама Яўгенавіча Супруна** [8, с. 215–216], **Міхаіла Гапеевіча Булахавы** [8, с. 250–251].

6) текст, посвящённый выдающейся белорусской актрисе театра и кино **Стефании Станюте** (упр. 133) [9, с. 80].

7) в упр. 310/8 – простые осложнённые предложения с именами прославленных белорусских спортсменов: **Александра Медведя, Ольги Корбут, Виктории Азаренко, Дарьи Домрачевой, Сергея Мартынова** [9, с. 177].

8) в упр. 328/9 предлагается составить оглавление реферата «Поэзия **А.С. Пушкина** и белорусская литература» с учётом переводов **М. Богдановича, Я. Купалы, Я. Коласа, А. Кулешова** [10, с. 229–230].

9) текст-рецепт приготовления известного белорусского блюда – **драников (картофельных оладий)** по книге «Белорусская кухня» (упр. 125) [9, с. 76].

1.4. Прецедентные топонимы:

1) употребление русских предлогов *в-из* и *на-с* в речи: словосочетания с белорусскими географическими наименованиями **Брест, Вязьнка, Полоцк, Минск, Беловежская пуца, Солигорск, Несвиж; Могилёвщина, Неман, Нарочь, Припять, Свитязь, Полесье, Браславские озёра** (упр. 438) [7, с. 230].

2) небольшой текст про **озеро Свитязь**, в котором нужно определить вид, наклонение и время глаголов (упр. 116) [9, с. 71].

3) упр. 167 на согласованные/несогласованные определения типа *город Минск, посёлок Дубровка, река Свислочь, река Двина, озеро Нарочь* [9, с. 97].

4) текст диктанта про *Беловежскую пуцу* по страницам *Красной книги* (упр. 16) [10, с. 13–14].

5) текст «Дрессированные медведи» с онимами *Радзивиллы, Сморгонь, Несвиж, Сморгонская академия* (упр. 475) [11, с. 258–260] в категории «Развитие речи»: текст записывается по памяти по составленному плану.

2. Русско-белорусские параллели (сопоставительный аспект):

Авторы достаточно часто предлагают сравнить русский языковой материал с белорусским и наоборот.

2.1. Словообразование русского языка – синтаксис белорусского языка:

В рубрике «*Это интересно*» отмечается интересный русско-белорусский языковой «сюжет»: «Иногда перевод слова на белорусский язык помогает определить значение, а значит, и правописание приставки. Например, *превысить* – *перавысіць*, *преувеличить* – *перавялічыць* (*пре-* в значении *пере-*). Когда же приставка *пре-* употребляется в значении 'очень', то на белорусский язык она переводится словом *вельмі*, соответствующим русскому *очень*: *превкусный* – *вельмі смачны*» [6, с. 55].

2.2. Русские причастные конструкции особенности их перевода на белорусский язык:

В упр. 196/7 отрабатывается навык перевода русских причастий на белорусский язык: *пахнет бельём, сохнувшим на кухне* – *пахне бялізнай, што сушыцца на кухні*; *постаревшая мать* – *пастарэлая маці*; *богатство, не покупаемое ни за какие деньги* – *багацце, якое не купляецца ніза якія грошы*; *осмелевшая компания* – *асмялелая кампанія*; *странно одетый мужчина* – *дзіўна апрануты мужчына, из книжек, купленных ею* – *з кніжак, якія купіла яна* [7, с. 101].

2.3. Белорусские и русские безличные предложения со словами категории состояния:

В упр. 345/7 сравниваются белорусские и русские безличные предложения с предикативами *состояния человека/состояния природы*. См. белорусский материал: *У наветры было ціха* (Я. Колас); *У пачатку жніўня яшчэ цёпла* (М. Лынькоў); *Добра было ў раннюю восень у калгасе* (К. Чорны); *Добра пад прыдарожнай бярозай!* (І. Навуменка) [7, с. 180–181].

2.4. Сложноподчинённые предложения с союзными словами:

В рубрике «Учёные пишут» в упр. 119/9 приводится лингвистический комментарий П. П. Шубы: «В русской речи белорусов отмечается стремление к более частому употреблению сложноподчинённых предложений с союзным словом *какой*, что можно рассматривать как влияние белорусской синтаксической системы, где слово *які* является нейтральным и наиболее частым, а слово *каторы* – стилистически отмеченным, имеющим оттенок разговорности». В качестве закрепления – перевод текста *И. Шамякина* на русский язык (упр. 120) [10, с. 84–85].

3. Перевод с белорусского языка на русский (переводческо-сопоставительный аспект):

Перевод позволяет увидеть специфику русского языка по сравнению с белорусским. Важно, что авторы идут здесь от специфики белорусского языка.

3.1. Особенности управления:

В упр. 149/8 (рубрика «Культура речи») авторы предлагают перевести словосочетания с белорусского языка на русский и обратить внимание на особенности управления в каждом языке: *выбачай мне, пайсці па ваду, паехаць у грыбы, паставіцца да яе ўчынка, смяяліся з хлопчыка, хварэць на грып, даведацца пра навіны, дзякаваць настаўніку, ажаницца з Нінай, паслаць па ўрача* [9, с. 89].

3.2. Перевод предлогов:

При переводе с белорусского на русский белорусскому предлогу *з (са)* могут соответствовать два русских предлога: *с (со)* и *из (изо)*. В упр. 441/7 представлены соответствующие контексты: *З суседняга пакоя выглянулі канторскія дзяўчаты; Выйшаўшы раніцою з дому, чалавек удзень ці ўвечар варочаўся пахмурны, злы; Са стала прыбіраюць, а ты з лыжкай; З сянец выйшла маці, ступіла пад залацісты капэж ...* (М. Клебановіч) [7, с. 231].

3.3. Перевод белорусских причастий на русский язык и наоборот:

В упр. 233/7 по сути поставлена исследовательская задача: будут ли при переводе использоваться русские действительные причастия прошедшего времени? Ср.: *Памятаю вялікі, увесь залаты, падсохлы і парадзелы сад; І лясная дарога, якая мільганула толькі што, нібы прыснілася, нібы падалася ад слязінкі ў воку; За гаванню, таксама апусцелай, за туманным ад снегу залівам слаба праглядаюцца голыя стэпавыя берагі* [7, с. 120].

3.4. Перевод форм степеней сравнения:

Упр. 354/7 предлагает сравнить формы степеней сравнения наречий в русском и белорусском языках: *Весялей зірнулі на свет вызваленыя ад*

холаду дрэвы (Я. Колас); *I хоць снег трымаўся яшчэ на палях, сонца прыгравала з кожным днём усё мацней і мацней* (М. Лынькоў) і інш. [7, с. 184].

3.5. Перевод белорусских притяжательных имён прилагательных на русский язык:

В упр. 149/8 с переведёнными словосочетаниями нужно составить предложения: *Коласава спадчына, бацькаў позірк, ягонья вочы, іхнія бацькі, Шырмава капэла, матчына песня, братава падтрымка, Колеў рукапіс, настаўнікава заўвага, леснікоў сабака, чорная кава* [8, с. 106].

Следует отдать должное авторскому коллективу под руководством проф. *Л. А. Муриной*: констатируем не единичные случаи национально-ориентированных «вкраплений» в текст учебников, а **системный подход**: отметим использование богатейшего национально-маркированного материала, направленного на развитие русской речи на национальной основе. При этом авторы «линейки» отдадут себе отчёт в том, что русский язык в Беларуси преподаётся в **национальной школе**. Поэтому в качестве «обучающих» представлены тексты не только классиков русской литературы, но и национальной – белорусской – литературы.

Авторы придерживаются аксиологического подхода к обучению и воспитанию школьников, в соответствии с которым следует проявлять уважительное отношение к любому национальному языку (язык – главная ценность того или иного народа; ср.: *Кожны народ мае хаця б адзін геніяльны твор, і гэты твор – мова* (А. Разанаў)), а также к каждой языковой личности.

Библиографические ссылки

1. *Караулов Ю. Н.* Русский язык и языковая личность. Изд. 2-е, стереотипное. М. : УРСС, 2002.
2. *Красных В. В.* Основы психолингвистики и теории коммуникации : курс лекций. М. : Гнозис, 2001.
3. *Міхневіч А. Я.* Сінтаксіс // Беларуская мова: Энцыклапедыя / пад рэд. А. Я. Міхневіча. Мінск : Беларуская Энцыклапедыя, 2004. С. 484–486.
4. *Мурина Л. А., Литвинко Ф. М., Николаенко Г. И.* Русский язык: учебное пособие для 5 класса общеобразовательных учреждений с белорусским и русским языками обучения. В 2 ч. Ч. 1. Минск : Нац. ин-т образования, 2009.
5. *Мурина Л. А., Литвинко Ф. М., Николаенко Г. И.* Русский язык: учебное пособие для 5 класса общеобразовательных учреждений с белорусским и русским языками обучения. В 2 ч. Ч. 2. Минск : Нац. ин-т образования, 2009.

6. Русский язык: учебное пособие для 6 класса общеобразовательных учреждений с белорусским и русским языками обучения / Л. А. Мурина [и др.]. Минск : Нац. ин-т образования, 2010.

7. Русский язык: учебное пособие для 7 класса общеобразовательных учреждений с белорусским и русским языками обучения / Л. А. Мурина [и др.]. Минск : Нац. ин-т образования, 2010.

8. Русский язык: учебное пособие для 8 класса учреждений общего среднего образования с белорусским и русским языками обучения / Л. А. Мурина [и др.]. Минск : Нац. ин-т образования, 2011.

9. Русский язык: учебное пособие для 8 класса учреждений общего среднего образования с белорусским и русским языками обучения / Л. А. Мурина [и др.]. Минск : Нац. ин-т образования, 2018.

10. Русский язык: учебное пособие для 9 класса учреждений общего среднего образования с белорусским и русским языками обучения / Л. А. Мурина [и др.]. Минск : Нац. ин-т образования, 2011. с.

11. Русский язык: учебное пособие для 10 класса учреждений общего среднего образования с белорусским и русским языками обучения (с электронным приложением для повышенного уровня) / Л. А. Мурина [и др.]. Минск : Нац. ин-т образования, 2020.

12. Русский язык: учебное пособие для 11 класса учреждений общего среднего образования с белорусским и русским языками обучения / Л.А. Мурина [и др.]. Минск : Нац. ин-т образования, 2010..

13. *Савицкий В. М.* Основы общей теории идиоматики. М. : Гнозис, 2006.

14. Doroszewski, W. O idiomatyczności języków / W. Doroszewski // Doroszewski W. Język. Myślenie. Działanie: Rozważania językoznawcy. – Warszawa : PWN, 1982. – S. 130–148.

ФАРМИРАВАННЕ КАШТОЎНАСНЫХ АРЫЕНТАЦЫЙ НАВУЧЭНЦАЎ У ПРАЦЭСЕ НАВУЧАННЯ БЕЛАРУСКАЙ МОВЕ

Г. М. Валочка¹⁾, В. У. Зелянко²⁾

¹⁾ Нацыянальны інстытут адукацыі,
вул. Караля, 16, 220004, г. Мінск, Беларусь, h.valochka@mail.ru

²⁾ Нацыянальны інстытут адукацыі,
вул. Караля, 16, 220004, г. Мінск, Беларусь, zelenko7373@mail.ru

У артыкуле разглядаюцца каштоўнасныя арыентацыі як адна з базісных характарыстык асобы, што прадвызначаюць учынкi і дзеянні чалавека, і роля вучэбнага прадмета «Беларуская мова» ў іх фарміраванні. Адзначаецца, што беларуская мова з'яўляецца ўніверсальным сродкам далучэння чалавека да культуры як сістэмы каштоўнасцей і норм паводзін, культурна-гістарычным асяроддзем, якое фарміруе адукаваную, высокамаральную асобу. Аналізуюцца метады і прыёмы, якія дапамагаюць навучэнцам авалодаць беларускай мовай як сістэмай захавання і перадачы каштоўнасцей культуры, як сродкам спасціжэння айчынай і сусветнай культуры, нормаў маўленчага этыкету і правілаў сацыяльных паводзін.

Ключавыя словы: каштоўнасныя арыентацыі; беларуская мова; узаемазвязанае вывучэнне мовы і культуры.

FORMATION OF VALUE ORIENTATIONS OF STUDENTS WHEN TEACHING THE BELARUSIAN LANGUAGE

H. M. Valochka^{a)}, V. U. Zelianko^{b)}

^{a)} National Institute of Education,
Korolia St., 4, 220004, Minsk, Belarus, h.valochka@mail.ru

^{b)} National Institute of Education,
Korolia St., 4, 220004, Minsk, Belarus, zelenko7373@mail.ru

The article examines value orientations as one of the basic characteristics of a person that predetermine human actions and deeds, as well as the role of the academic subject of the Belarusian language in their formation. It is noted that the Belarusian language is a universal means of introducing a person to culture as a system of values and norms of behavior, the cultural and historical environment that forms an educated, highly moral personality. Methods and techniques analyzed in the article help students to master the Belarusian language as a system for preserving and transmitting cultural values, as well as a means of comprehending national and world culture, norms of speech etiquette and rules of social behavior.

Key words: value orientations; Belarusian language; interrelated learning of language and culture.

Каштоўнасныя арыентацыі – гэта выбіральнае стаўленне чалавека да матэрыяльных і духоўных каштоўнасцей, сістэма яго ўстановак, перакананняў, прыхільнасцей, выражаная ў свядомасці і паводзінах; спосаб дыферэнцыяцыі чалавекам аб'ектаў па іх значнасці [1].

Нягледзячы на розныя погляды даследчыкаў на праблему каштоўнасцей, усе яны ў той ці іншай ступені канстатуюць, што сістэма

каштоўнасцей – гэта істотны аспект асобы, які вызначае яе светапогляд. Каштоўнасці ўплываюць на ўяўленні чалавека пра самога сябе, успрыманне ім навакольнага свету. Каштоўнасныя арыентацыі вызначаюць паводзіны чалавека, яго ўнутраную гатоўнасць да ажыццяўлення той ці іншай дзейнасці для дасягнення вызначаных мэт і задавальнення сваіх патрэб. Іншымі словамі, менавіта каштоўнасныя арыентацыі, якія з’яўляюцца адной з базісных характарыстык асобы, прадвызначаюць учынкi і дзеянні чалавека.

Каштоўнасныя арыентацыі – складанае ўтварэнне, у якім вучоныя выдзяляюць тры асноўныя кампаненты: кагнітыўны (веды), эматыўны (эмацыянальны складнік) і паводзінскі (звязаны з рэалізацыяй каштоўнасных арыентацый у паводзінах асобы).

Вядома, што каштоўнасныя арыентацыі з’яўляюцца характарыстыкай сталай, сфарміраванай асобы, іх сістэма ўплывае на матывацыю, вызначае паводзіны чалавека ў грамадстве.

Важнасць каштоўнаснага складніка ў фарміраванні асобы навучэнца падкрэсліваецца ў адукацыйным стандарце сярэдняй адукацыі [2]. Напрыклад, прагназуецца, што выпускнік агульнай сярэдняй адукацыі – гэта навучэнец, які свядома прымае агульначалавечыя і нацыянальныя духоўна-маральныя каштоўнасці; любіць Беларусь, паважае народ, які жыве ў ёй, яго культуру, традыцыі, гісторыю; валодае дзяржаўнымі мовамі Рэспублікі Беларусь; захоўвае сямейныя каштоўнасці; усведамляе сябе грамадзянінам беларускай дзяржавы; жыве паводле прынятых у грамадстве прававых і маральна-этычных норм, валодае пачуццём абавязку і адказнасці перад членамі сям’і, грамадствам і дзяржавай; праяўляе талерантнасць да людзей; здольны і гатовы да сацыяльнага самавызначэння; разумее каштоўнасць адукацыі і навукі; усведамляе адказнасць перад грамадствам за экалагічную бяспеку навакольнага свету; свядома кіруецца правіламі здаровага ладу жыцця; здольны да супрацоўніцтва і камунікацыі ў розных сітуацыях і ўмовах.

Аднак, калі, напрыклад, разглядаць месца нацыянальна-культурных каштоўнасцей у іерархіі каштоўнасных арыентацый вучняў, то, як паказалі вынікі вывучэння асобнага развіцця навучэнцаў, якое праводзіцца штогод упраўленнем маніторынгу якасці адукацыі Нацыянальнага інстытута адукацыі (2019/2020 навучальны год), веданне нацыянальнай культуры ў якасці значнай для сябе каштоўнасці вылучылі 36 % апытаных (у пераліку каштоўнасных арыентацый – дзявятае месца з адзінаццаці пазіцый) [3].

Нават гэты прыклад паказвае, наколькі справядлівае выказванне філосафа і педагога С. І. Гесэна: «Мэты адукацыі – гэта культурныя

каштоўнасці, да якіх у працэсе адукацыі павінен быць далучаны чалавек» [4].

Беларуская мова як прадмет духоўны, светапоглядны закліканы забяспечваць не толькі фарміраванне моўных, маўленчых, камунікатыўных ведаў, уменняў і навыкаў вучняў, але і выхаванне пачуцця патрыятызму, нацыянальнай самасвядомасці, выпрацоўку каштоўнасных арыенціраў, далучэнне да духоўных багаццяў, якія захаваліся ў мове, спасціжэнне нацыянальнай і сусветнай культуры.

Неад'емнай часткай культуры асобы з'яўляюцца каштоўнасныя адносіны да роднай мовы, пад якімі разумеюць унутраную пазіцыю носьбіта мовы, заснаваную на ўсведамленні мовы як фундаментальнай каштоўнасці нацыянальнай культуры, што знаходзіць адбітак у гатоўнасці асобы спасцігаць мову ва ўсіх яе функцыях і імкненні да ўдасканалення маўленчай культуры.

Моўнымі ідэямі, што «пераводзяць мову ў светапоглядную плоскасць, робяць яе эстэтычнай і маральнай каштоўнасцю для любога носьбіта мовы» [5, с. 17], паводле Н. А. Смятнёвай, выступаюць уяўленні пра мову як шматаспектную і шматфункцыянальную з'яву (мова – сродак зносін, інструмент пазнання, частка нацыянальнай духоўнай культуры, гістарычна абумоўленая з'ява і г. д.).

Да вынікаў засваення зместу вучэбнага прадмета «Беларуская мова», акрэсленых адукацыйным стандартам, адносіцца авалоданне вучнямі мовай як сістэмай захавання і перадачы каштоўнасцей культуры, як сродкам спасціжэння айчыннай і сусветнай культуры, нормамі маўленчага этыкету і правіламі сацыяльных паводзін. Рэалізацыю ўказаных патрабаванняў забяспечваюць лінгвакультуралагічны і сацыякультурны падыходы да навучання беларускай мове, якія арыентуюць на ўзаемазвязанае вывучэнне мовы і культуры, у выніку чаго вучні не толькі засвойваюць культуразнаўчую інфармацыю, але і набываюць уменні карыстацца ёю з мэтай забеспячэння паўнацэннай камунікацыі, фарміруюць уласнае культурнае аблічча.

У сучаснай лінгваметодыцы вылучаюць **тры напрамкі** ўзаемазвязанага вывучэння мовы і культуры:

1) засваенне вучнямі нацыянальна маркіраваных адзінак беларускай мовы (патрабуе спецыяльнай увагі да вывучэння слоў, фразеалагізмаў, устойлівых параўнанняў, прыказак і прымавак, якія перадаюць адметнасць беларускай моўнай карціны свету);

2) спасціжэнне каштоўнасцей і рэалій нацыянальнай культуры (прадугледжвае аналіз афарыстычных выказванняў, што належаць выдатным стваральнікам айчыннай культуры, а таксама

культуразнаўчых тэкстаў, на аснове зместу якіх адбываецца асэнсаванне вучнямі культурнага вопыту беларускага народа);

3) навучанне беларускай мове ў дыялогу культур (фарміруе ў вучняў уяўленне пра самабытнасць і ўнікальнасць беларускай мовы і культуры на фоне іх супастаўлення з мовамі і культурамі іншых народаў, спрыяе выхаванню павагі да носьбітаў іншых моў, культурных каштоўнасцей народаў свету).

Фарміраванне каштоўнасных арыентацый навучэнцаў у працэсе навучання беларускай мове забяспечваюць пэўныя **метады і прыёмы навучання**, напрыклад:

- лінгвакультуралагічнае паведамленне настаўніка (мэта – растлумачыць паходжанне і семантыку нацыянальна маркіраваных моўных адзінак, раскрыць культурны фон, які стаіць за імі, паказаць нацыянальную спецыфіку маўленчых паводзін і пад.);

- экстралінгвістычны каментарый (можа змяшчаць інфармацыю пра функцыю пэўнага прадмета матэрыяльнай культуры, спецыфічныя рысы нацыянальнага характару, народныя звычаі і традыцыі, гістарычныя і культурныя падзеі і пад.);

- лінгвакультуралагічны аналіз нацыянальна маркіраваных моўных адзінак, звязаны з выяўленнем іх канататыўных і сімвалічных значэнняў, высвятленнем этымалогіі і раскрыццём унутранай формы слоў, фразеалагізмаў, прыказак, прымавак, параўнанняў (напрыклад, фразеалагізм *адрабляць шарварку* ўзнік у выніку пераасэнсавання свабоднага словазлучэння: устарэлы назойнік *шарварка* абазначаў грамадскую працоўную павіннасць па будаўніцтве і рамонце дарог, мастоў, грэбляў; гэта павіннасць адраблялася прымусова і, зразумела, без асаблівай ахвоты, што і стала асновай для ўзнікнення фразеалагізма [6, с. 101]);

- складанне асацыятыўных палёў са словам, фразеалагізмам, паходжанне і існаванне якіх звязана з гісторыяй, культурай, псіхалогіяй беларускага народа (да пэўнага слова-стымулу вучні ўказваюць асацыяцыі (словы розных часцін мовы, фразеалагізмы) і тлумачаць, чым яны выкліканы);

- лінгвакультуралагічная «расшыфроўка» культуразнаўчых тэкстаў, у якіх раскрываюцца факты духоўнай і матэрыяльнай культуры беларускага народа: традыцыі, мараль, побыт, жыццёвая філасофія, каштоўнасці, нацыянальныя сімвалы і інш.;

- рэканструкцыя лінгвакультурнаўчых тэкстаў (устаўка ў тэкст прапушчаных слоў, параўнанняў, этыкетных формул і інш.);

- падбор беларускіх адпаведнікаў да рускамоўных фразеалагізмаў, прыказак, формул маўленчага этыкету (рус. *клевать носом* – бел. *вадзіць дзяды*; рус. *Первый блин комом* – бел. *Першае цялятка – шчанятка*; рус. *как дела?* – бел. *як маеіся?*);

- устанаўленне адпаведнасці паміж іншамоўнымі словамі і назвамі краін, культуру якіх яны характарызуюць (*ікебана* – Японія, *карыда* – Іспанія, *чардаш* – Венгрыя, *сары* – Індыя, *лезгінка* – Грузія);

- назіранне за адметнасцю ўнутранай формы беларускіх слоў і іх адпаведнікаў у блізкароднасных і неблізкароднасных мовах (бел. *конік* (нагадвае маленькага каня) – рус. *кузнечик* (у аснове назвы – гукі «песні» гэтага насякомага));

- складанне слоўнікавых артыкулаў лінгвакультуралагічнага характару, у якіх адлюстроўваецца культуразнаўчая інфармацыя, «закадзіраваная» ў моўных адзінках;

- вусныя і пісьмовыя выказванні вучняў на этналінгвістычныя, лінгвакультуралагічныя, сацыякультурныя тэмы і інш.

Дзейным сродкам фарміравання ў вучняў каштоўнасных адносін да роднай мовы з’яўляюцца выказванні выдатных асоб – філосафаў, пісьменнікаў, вучоных, дзеячаў мастацтва, педагогаў і інш.: «Яно добра, а нават і трэба знаць суседскую мову, але найперш трэба знаць сваю» (Ф. Багушэвіч); «Адкрываю, як свет, нанова беларускае роднае слова» (А. Канапелька); «Якой бы музыкай гучала наша слова, калі б умелі слова шанаваць» (Я. Непачаловіч) і інш. У афарызмах знаходзяць адбітак, з аднаго боку, грамадскія культурныя ідэалы (адносіны грамадства ў цэлым або пэўнай яго часткі да мовы), з другога боку – прыярытэтныя індывідуальныя каштоўнасці аўтараў выслоўяў. Заўважым, што большасць афарыстычных думак пра мову належыць знакамітым літаратарам, або «ўзорным моўным асобам», паводле Г. І. Богіна. А зносіны з пісьменнікамі праз створаныя імі тэксты (у тым ліку і выказванні пра мову) Г. І. Богін справядліва лічыў найбольш павучальнай формай камунікацыі [7, с. 14].

Афарыстычныя выслоўі пра беларускую мову могуць быць выкарыстаны ў працэсе навучання ў якасці:

- практычнага матэрыялу для замацавання ведаў, фарміравання ўменняў і навыкаў па пэўнай тэме;

- ілюстрацыйнага матэрыялу, які пацвярджае пэўныя палажэнні лінгвістычнай тэорыі;

- тэзісаў, для доказу якіх патрабуецца спаслацца на канкрэтныя моўныя факты;

- тэм для стварэння вучнямі ўласных выказванняў розных жанраў;
- крыніцы звестак пра асобу аўтара выказвання і інш.

Такім чынам, выкарыстанне ў адукацыйным працэсе спецыяльных метадаў і прыёмаў навучання, зварот да выказванняў дзеячаў культуры пра ролю роднай мовы ў жыцці этнасу і асобнага чалавека садзейнічае фарміраванню ў вучняў каштоўнасных адносін да мовы як феномена культуры, у якім знайшлі адбітак яе праяўленні, развіццю сродкамі мовы інтэлектуальнай, камунікатыўнай, духоўна-маральнай, грамадзянскай культуры навучэнцаў.

Бібліяграфічныя спасылкі

1. *Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю.* Педагогический словарь. 2-е изд., стер. М. : АсадеміА, 2005.
2. Адукацыйны стандарт сярэдняй адукацыі [Электронны рэсурс]. // URL <https://adu.by/images/2019/01/obr-standarty-ob-sred-obrazovaniya.pdf> (дата звартання 22.04.2021).
3. Рекомендации по результатам изучения личностного развития учащихся (2019/2020 учебный год) // Веснік адукацыі. 2020. №9. С. 5–14.
4. *Гессен С. И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М. : Школа-Пресс, 1995.
5. *Сметнева Н. А.* Способы выражения ценностного отношения к русскому языку в речи учителя // Русский язык в школе. 2006. № 3. С. 16–22.
6. *Лепешаў І. Я.* Чаму мы так гаворым : даведнік. Гродна : ГрДУ, 2003.
7. *Богин Г. И.* Современная лингводидактика: учеб. пособие. Калинин : Калининский гос. ун-т, 1980.

УДК 821.161.3.09 (072)

ФАРМІРАВАННЕ НАЦЫЯНАЛЬНА-КУЛЬТУРНАЙ КАМПЕТЭНТНАСЦІ ПЕДАГОГАЎ У СІСТЭМЕ ДАДАТКОВАЙ АДУКАЦЫІ ДАРОСЛЫХ

Т. І. Мароз

*Мінскі гарадскі інстытут развіцця адукацыі,
Зав. Бранявы, 15а, 220034, г. Мінск, Беларусь, morozti@minsk.edu.by*

Вызначаны асноўныя напрамкі, падыходы, прынцыпы фарміравання нацыянальна-культурнай ідэнтычнасці; прад'яўлены каштоўнасна-ідэнтыфікацыйны аспект зместу літаратурнай адукацыі; распрацавана каштоўна-ідэнтыфікацыйная інтэгратыўная метадычная сістэма сродкаў фарміравання нацыянальна-культурнай ідэнтычнасці вучняў; канцэпцыя дзейнасці ўстановы адукацыі ў якасці сацыяльна-культурнага цэнтра рэгіёна.

Ключавыя словы: нацыянальная культура; ідэнтычнасць, аксіялогія; нацыянальна-культурная кампетэнтнасць; этнакультурнае развіццё асобы.

BUILDING OF NATIONAL AND CULTURAL COMPETENCE OF TEACHERS IN THE SYSTEM OF SUPPLEMENTARY ADULT EDUCATION

T. I. Maroz

*Minsk state institute for the development education,
Bronevoy lane, 15a, 220034, Minsk, Belarus, morozti@minsk.edu.by*

The main directions, approaches, principles of the formation of national-cultural identity; the value-identifying aspect of the content of literary education were presented; a valuable identification and integrative methodological system of means for the formation of national-cultural identity of students was developed; the concept of the educational institution as a socio-cultural center of the region.

Key words: national culture; national identity; axiology; national-cultural competence; ethnic and cultural development of the individual.

Станаўленне сучаснай metodyкі выкладання філалагічных дысцыплін у школах і ўстановах вышэйшай адукацыі Беларусі праходзіла паступова з удзелам вядомых вучоных-практыкаў нашай краіны. Сярод іх значны ўклад у развіццё метадычнай думкі ўнесла навуковая школа Ларысы Аляксандраўны Мурынай, вядомага вучонага-практыка не толькі ў нашай краіне, але і па-за яе межамі, аўтара шматлікіх дапаможнікаў, вучэбна-метадычных комплексаў па рускай мове, навуковых прац па фарміраванні камунікатыўнай культуры асобы, укаранення кампетэнтнаснага, культуралагічнага, аксіялагічнага падыходаў у адукацыйны працэс Беларусі [1].

На сустрэчах з педагогамі сталіцы Ларыса Аляксандраўна неаднаразова падкрэслівала: «Якасць ведаў вашых вучняў цалкам

залежыць ад вас, дарагія настаўнікі. Ад таго як вы самі адносіцеся да прадмета, вашых уласных ведаў, ад вашай моўнай, маўленчай, камунікатыўнай культуры».

І сёння гэтыя словы вельмі актуальныя. Працяг мадэрнізацыі сістэмы адукацыі нашай краіны не спыніўся: на сучасным этапе ён цалкам звязаны з актуальнымі тэндэнцыямі, зменамі ва ўсіх сферах жыццядзейнасці чалавека XXI стагоддзя.

Ідэялогія глабалізма падмяняе і вельмі часта скажае традыцыйныя духоўныя і культурныя каштоўнасці народаў і таму захаванне сваёй нацыянальнай культуры набывае вельмі важнае значэнне.

«Пераадоленне крызісу нацыянальна-культурнай ідэнтычнасці ў яе палітычным і агульнаграмадзянскім асэнсаванні непасрэдна ўплывае на поспехі ўнутранай і знешняй палітыкі дзяржаў-удзельнікаў СНД» [2, с. 15].

Захаванне і развіццё беларускай нацыянальнай культуры, выхаванне грамадзяніна і патрыёта Рэспублікі Беларусь разглядаецца сёння ў якасці базавай перадумовы сацыяльнай бяспекі сучаснага грамадства нашай краіны, усведамляецца як найважнейшая ўмова развіцця асобы, фактар духоўнага здароўя нацыі.

Зварот да азначанай праблемы невыпадковы і набывае асаблівую значнасць у сувязі з перажываннем сучасным грамадствам глабальнага крызіса ідэнтычнасці, што ў сваю чаргу ўзмацняе сацыяльную і міжэтнічную напружанасць у свеце [3, с. 5–7].

У Канцэпцыі нацыянальнай бяспекі Рэспублікі Беларусь сярод нацыянальных інтарэсаў у сацыяльнай сферы асаблівая ўвага надаецца развіццю інтэлектуальнага і духоўнага патэнцыялу грамадства, захаванню і памножанню яго культурнага багацця, умацаванню патрыятызму [3, с. 10].

Сучаснае грамадства жыве ў час рэвалюцыі сродкаў камунікацыі – змяняецца вобраз жыцця, зносінаў, мыслення, а таксама і адносінаў да прафесіі, працаўладкавання. Асобае значэнне набываюць кампетэнцыі, якімі валодае чалавек і якія можа выкарыстоўваць у прафесійнай дзейнасці. Камунікатыўная кампетэнцыя, адна з важных ключавых кампетэнцый чалавека.

На думку многіх расійскіх (В. П. Бяспалька, Я. В. Бандарэўская, А. П. Валіцкая, Г. Н. Волкаў, Я. І. Дворнікава, І. А. Зімняя, В. Я. Краеўскі, Н. Б. Крылова, У. Т. Кудраўцаў, А. І. Пайгусаў, А. А. Пінскі, А. В. Хутарскі, С. Е. Шышоў і інш.), і беларускіх вучоных (А. І. Бельскі, В. С. Болбас, В. У. Буткевіч, Г. М. Валочка, Я. А. Гарадніцкі, У. А. Жылко, В. У. Зелянка, У. М. Конан,

А. С. Лапцёнак, А. Ю. Лозка, В. А. Максімовіч, В. А. Маслава, А. С. Майхровіч; Н. А. Масюкова, Л. А. Мурына, С. У. Нікалаенка, Г. У. Пальчык, В. У. Праскаловіч, В. А. Салееў, С. У. Снапкоўская, М. А. Тычына, В. У. Чэчат, Т. І. Шамякіна, М. Г. Яленскі і інш.) сэнс сучаснай адукацыі (асабліва змест мастацка-эстэтычных і гуманітарных прадметаў) у святле культуралагічнай парадыгмы заключаецца ў яе вялікім выхаваўчым патэнцыяле, які дазваляе падрыхтаваць навучэнцаў да жыцця ў хутказменлівым тэхнакратычным грамадстве, сфарміраваць нацыянальна-культурную ідэнтычнасць, паспяхова сацыялізаваць, а значыць назапашыць у вучняў не толькі пэўны аб'ём ведаў па вучэбных прадметах, а і ў большай меры пашырыць дыяпазон іх прымянення, г. зн. – чалавека культурнага, з пэўнымі прадметнымі і ключавымі кампетэнцыямі. Сярод якіх, адзначана ў сучасных праграмах па мове і літаратуры, каштоўнасна-светапоглядная, лінгвакультуралагічная і культуратворчая кампетэнцыі ў святле абзначанай праблемы, з'яўляюцца аднымі з самых важных.

Асноўным ідэнтыфікацыйным рэсурсам сучаснага грамадства з'яўляецца каштоўнасна-нарматыўны пласт культуры, у тым ліку і народнай, якая выступае сістэмаўтваральнай асновай нацыянальна-культурнай пераемнасці пакаленняў і фактарам патрыятычнага выхавання.

Вырашыць важныя задачы па фарміраванні нацыянальна-культурнай ідэнтычнасці звязаных з ёю кампетэнцый у прадстаўнікоў сучаснага грамадства, моладзі можна праз сістэмную працу зацікаўленых прадстаўнікоў і сферы культуры, і сферы адукацыі. Тым больш, што прынятыя Кодэкс аб адукацыі ў Рэспубліцы Беларусь і Кодэкс аб культуры спрыяюць гэтаму, ідэі па выхаванні ў іх сугучны [4, 5].

Такім чынам, нацыянальная сістэма адукацыі з'яўляецца важным сацыяльным інстытутам, які дазваляе развіваць нацыянальную самасвядомасць, а таксама фарміраваць не толькі веды па прадметах, але і на аснове іх інтэграцыі нацыянальна-культурную ідэнтычнасць, культуралагічныя кампетэнцыі ў навучэнцаў праз усведамленне нацыянальнай культурнай спадчыны, гістарычнага лёсу беларускага народа, месца і ролі беларусаў у развіцці сусветнай цывілізацыі і культуры.

Засваенне багацця нацыянальнай і сусветнай культуры ў большай ступені могуць забяспечыць установы адукацыі са створанай у іх інфармацыйна-адукацыйнай прасторай, якія выступаць у якасці сацыякультурнага цэнтра рэгіёна/мікрараёна.

У праектах прадметных канцэпцый «Беларуская мова» (V–XI класы) і «Беларуская літаратура» (V–XI класы), якія былі надрукаваны ў часопісе «Роднае слова» ў 2016 годзе, абазначаны сучасныя падыходы да навучання беларускай мовы і літаратуры: кампетэнтнасны, сістэмна-функцыянальны, камунікатыўна-дзеясны, лінгвакультуралагічны, сацыякультурны, культуратворчы падыходы.

Там жа звяртаецца ўвага на неабходнасць фарміравання ў вучняў літаратурнай, каштоўнасасветапогляднай, маўленчай, камунікатыўнай і рытарычнай, культуратворчай, лінгвакультуралагічнай і сацыякультурнай кампетэнцый.

Гэтыя патрабаванні таксама знайшлі адлюстраванне ў новых адукацыйных стандартах, прынятых у нашай краіне ў 2018 годзе.

У сістэме адукацыі Рэспублікі Беларусь ідэі гуманістычнай парадэгмы адукацыі абралі свой пачатак і знайшлі далейшы працяг у працэсе рэфармавання літаратурнай і моўнай адукацыі, якая пачалася пад кіраўніцтвам акадэміка М. А. Лазарука, Л. А. Мурынай, В. У. Протчанкі з к. 1990-х – пач. 2000-х гадоў, працягвалася Г. М. Валочка, М. Г. Яленскім, В. У. Праскаловіч, В. У. Зелянко і інш.

Выхаваўчаму ўздзеянню нацыянальнай культуры пры вывучэнні прадметаў у школе прысвечаны шэраг навуковых даследаванняў, сярод іх: у навуковых даследаваннях В. А. Маславай, С. У. Нікалаенка звяртаецца ўвага на сацыякультурнае развіццё вучняў праз нацыянальна-культурны аспект вывучэння рускай мовы; рэалізацыю лінгвакультуралагічнага падыходу і фарміраванню культуры маўлення пры вывучэнні дзяржаўных моў прысвечаны навукова-метадычныя працы Г. М. Валочки, В. У. Зелянко, У. І. Куліковіча, Л. А. Мурынай, В. У. Протчанкі, С. М. Якубы, М. Г. Яленскага і інш.; выкарыстанню міфалогіі, фальклору ў арганізацыі адукацыйнага працэсу, фарміраванню грамадзянскай і нацыянальнай самасвядомасці пры вывучэнні беларускай літаратуры Т. І. Шамякінай, Г. А. Барташэвіч, А. Ю. Лозка, В. А. Максімовіча, У. М. Конана, В. П. Жураўлёва, В. У. Праскаловіч, В. У. Кушнярэвіч, А. І. Белай, І. І. Крука і інш.; развіццю эстэтычнага ўспрымання літаратурных твораў М. А. Лазарука, В. У. Івашына, М. С. Крата, Т. Ф. Мушынскай, М. А. Тычыны, А. І. Бельскага, Л. К. Цітовай, І. М. Слесаравай, Л. М. Уладыкоўскай, фарміраванню творчых здольнасцей, культуратворчай кампетэнцыі вучняў пры вывучэнні беларускай літаратуры В. І. Русілка, В. У. Праскаловіч і інш.

Сярод актуальных метадалагічных прынцыпаў дыдактыкі і методыкі выкладання філалагічных дысцыплін у кантэксце фарміравання нацыянальна-культурнай ідэнтычнасці можна вылучыць наступныя:

1. Этнакультуралагічны прынцып – дазваляе разглядаць нацыянальную культуру як галоўны складнік адукацыйнага працэсу, яго змястоўную аснову, крыніцу ведаў аб прыродзе, грамадстве, спосабах дзейнасці, эмацыянальна-валявых і каштоўнасных адносінах чалавека да акаляючага асяроддзя, людзей, працы, зносінаў і г.д. Культура спрыяе этнакультурнаму развіццю навучэнцаў, станаўленню грамадзян і патрыётаў краіны, творчых і крэатыўных людзей.

2. Прынцып этнакультурнай каннатацыі (ПЭК) – прадугледжвае вылучэнне, падкрэсліванне канстант этнічнай культуры ў выглядзе скразной тэмы агульнай сярэдняй адукацыі, якая праходзіць праз вывучэнне ўсіх прадметаў. ЭК з’яўляецца этнасеміятычным механізмам эмацыянальна-вобразнага, сацыяльнага, этнакультурнага развіцця.

3. Этнічна-эстэтычны прынцып – адукацыю і выхаванне неабходна разглядаць як адзінае цэлае, цесна звязанае з нацыянальнымі традыцыямі і менталітэтам народа, яго культуры, нацыянальна-культурнай спадчынай: фальклорам, абраднасці, звычаёў і інш.

4. Прынцып асобнага падыходу – арыентуе на арганізацыю навучання з улікам запатрабаванняў асобы: асоба разглядаецца як мэта, суб’ект, вынік і галоўны крытэрыў эфектыўнасці педагагічнага ўзаемадзеяння.

5. Прынцып дзейснага падыходу дазваляе аптымізаваць вучэбны і выхаваўчы працэсы з улікам дзенасці як асноўнага сродку і вырашальнай умовы развіцця асобы навучэнцаў. Віды дзейнасці падбіраюцца згодна з узроставымі асаблівасцямі вучняў, якія ў гэтых суб’ект-суб’ектных адносінах выступаюць як суб’екты пазнання, зносінаў і адносінаў.

6. Прынцып сістэмнага падыходу – педагагічны працэс разглядаецца як складаная сістэма, у якой усе элементы звязаны паміж сабой і ўзаемазалежныя ад аднаго.

7. Прынцып інфармацыйнага падыходу – скіроўвае ўвагу на важнасць атрымання, захавання і абмену інфармацыяй, якая на сучасным этапе развіцця інфармацыйнага грамадства становіцца галоўным рэсурсам навукова-тэхнічнага і сацыяльна-эканамічнага развіцця грамадства. Сучасны навучэнец – мабільны навучэнец. Працэс выхавання і навучання з’яўляецца перш за ўсё асобым, замацаваным ў культуры спосабам аперавання інфармацыяй.

8. Прынцып цэласнага інтэгратаўнага падыходу – дазваляе бачыць магчымасці розных дысцыплін і ўлічваць іх пры фарміраванні нацыянальна-культурнай ідэнтычнасці навучэнцаў. У межах міждысцыплінарных даследаванняў ідэнтычнасць даследуецца як інтэграваны набор магчымых форм мыслення, фізічнай, сацыяльнай

дзеінасці індывіда. Культуралагічная скіраванасць сучаснага адукацыйнага працэса імкнецца да дыялогу мастацтваў, інтэграцыі гуманітарных, мастацка-эстэтычных прадметаў і патрабуе перагляду паняцця «літаратурнае развіццё» ў кантэксце вылучэння аспекта нацыянальна-культурнай ідэнтыфікацыі навучэнцаў – носьбітаў і захавальнікаў нацыянальнай спадчыны.

Настаўнік, які будзе працаваць з вучнямі, таксама павінен валодаць грунтоўнымі ведамі па эстэтыцы, гісторыі развіцця розных відаў мастацтва, крытэрыямі ацэнкі шматлікіх эстэтычных з’яў жыцця і мастацтва, сучаснымі метадамі эстэтычнага выхавання на вучэбных занятках і ў пазаўрочны час, а таксама неабходнымі кампетэнцыямі: трывалымі ведамі па культуралогіі, гісторыі, мастацтвазнаўству, псіхалогіі дзеля вырашэння галоўнай задачы – навучання і выхавання вучня.

У Мінскім гарадскім інстытуце развіцця адукацыі апрацаваны і апрабаваны праграмы павышэння кваліфікацыі па фарміраванні нацыянальна-культурных кампетэнцый педагагічных кадраў устаноў адукацыі, якія працуюць ва ўмовах сацыякультурнага цэнтра і ўкараняюць каштоўна-ідэнтыфікацыйную метадычную сістэму па фарміраванні нацыянальна-культурнай ідэнтычнасці навучэнцаў у працэсе арганізаванай творчай і даследчай дзейнасці на вучэбных занятках і пазавучэбнай дзейнасці: «Арганізацыя дзейнасці ўстановы адукацыі ў якасці сацыякультурнага цэнтра рэгіёна з мэтай фарміравання нацыянальна-культурнай ідэнтычнасці» (у 2-х частках) 72 вучэбных гадзіны; «Інтэграцыя вучэбнай і пазавучэбнай дзейнасці ва ўстанове адукацыі».

Такім чынам, *нацыянальна-культурная кампетэнтнасць* – ўласцівасць асобы, выражаная ў наяўнасці сукупнасці аб’ектыўных уяўленняў і ведаў пра пэўную этнічную/нацыянальную культуру і рэалізуецца праз уменні, навыкі, мадэлі паводзінаў і талерантнасць да іншых культур, міжкультурны дыялог.

Педагагічная сатворчасць настаўніка і вучня на вучэбных занятках і пазаўрочнай дзейнасці павінна ўяўляць сабой тую глебу, на якой будзе адбывацца ўзаемнае задавальненне патрэбнасцей у змястоўных, творчых, духоўных зносінах, галоўны сэнс якіх – духоўнае развіццё, нацыянальна-культурная ідэнтыфікацыя. Пры такіх зносінах адбываецца абмен культурнымі каштоўнасцямі, сацыяльным вопытам, навуковымі ведамі, набыткамі мастацкай дзейнасці, чалавечымі пачуццямі і эмоцыямі.

Бібліяграфічныя спасылкі

1. *Мурина Л. А.* Теоретическое обоснование и разработка онтологических, гносеологических и аксиологических основ развития культуры личности обучающихся в системе непрерывного языкового образования // Образование и педагогическая наука: тр. Нац. ин-та образования. Минск: 2007. Сер. 1: Гуманитарное образование. Вып. 1: Концепции и модели. С. 31–44.
2. *Писанова Т. В.* Национально-культурная идентичность граждан и обществ в государствах-участниках СНГ. М. : ФГБЩУВПО МГЛУ, 2013.
3. Концепция национальной безопасности Республики Беларусь. Минск : Белорусский Дом печати, 2011.
4. Кодекс Республики Беларусь об образовании. Минск : Нац. центр правовой информации Респ. Беларусь, 2011.
5. Кодекс Рэспублікі Беларусь аб культуры. Минск : Нац. центр правовой информации Респ. Беларусь, 2016.
6. *Праскаловіч В. У.* Тэарэтыка-метадычная сістэма сродкаў культуратворчага развіцця вучняў V–XI класаў у працэсе навучання беларускай літаратуры: аўтарэф. дыс. ... д-ра пед. навук: 13.00.02 / Беларус. дзярж. ун-т. Мінск : 2015.

УДК 372.881.161.1 + 37.026.8

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В СОДЕРЖАНИИ РИТОРИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В СИСТЕМЕ «ШКОЛА - ВУЗ»

Т. В. Игнатович

*Хэнаньский университет науки и технологий,
пр. Кайюань, 263, 471023, Лоян, Китай, tavlig@mail.ru*

В статье анализируется риторический аспект содержания в школьном курсе по русскому языку и программа для университета по курсу «Риторика». Компоненты содержания и способы их методической реализации рассматриваются на примере раздела «Диалогические жанры». Прослеживается сквозное рассмотрение темы от начальной школы до вуза, отмечается приращение базовой информации на каждом новом этапе изучения (начальная школа – V класс – X класс – вуз), ориентация аспекта изучения от формального грамматического к коммуникативно ориентированному прагматическому. Делается вывод о наличии в школьной программе достаточных оснований, чтобы обеспечить преемственность для более глубокого формирования риторических умений в вузовском курсе «Риторика». В статье представлены методические рекомендации для организации занятий по предложенной теме.

Ключевые слова: риторика; риторические умения; формирование умений; диалог; диалогические жанры; преемственность обучения.

CONTINUITY IN THE CONTENT OF RHETORICAL TRAINING IN THE «SCHOOL - UNIVERSITY» SYSTEM

T. V. Ignatovich

*Henan University of Science and Technology, 263
Kaiyuan Ave., 471023, Luoyang, China, tavlig@mail.ru*

The article analyzes the rhetorical aspect of the content in the school course in Russian and the program for the university course «Rhetoric». The components of the content and the methods of their methodological implementation are considered on the example of the section «Dialogic genres». There is a cross-cutting consideration of the topic from elementary school to university, there is an increment of basic information at each new stage of study (elementary school - V grade – X grade - university), the orientation of the aspect of study from formal grammatical to communicative-oriented pragmatic. It is concluded that there are sufficient grounds in the school curriculum to ensure continuity for a deeper formation of rhetorical skills in the university course «Rhetoric». The article presents methodological recommendations for the organization of classes on the proposed topic.

Key words: rhetoric; rhetorical skills; formation of skills; dialogue; dialogic genres; continuity of training.

Традиция изучения риторики в учебных заведениях Республики Беларусь насчитывает уже четверть века и связана она с именем Ларисы Александровны Муриной, доктора педагогических наук, профессора, на тот момент первого заведующего кафедрой методики преподавания языка и литературы (сегодня кафедра риторики и методики преподавания языка и литературы) БГУ, в последующем декана

филологического факультета БГУ (1996–2002). Именно по её инициативе риторика как дисциплина была введена в учебные планы филологических факультетов, а также в учебные планы факультетов гуманитарных (юридических, исторических, международных отношений, журналистики, экономических). Однако начинать формировать риторические умения и навыки, считала Л. А. Мурина, следует ещё со школы. В течение нескольких лет она проводила педагогический эксперимент в одной из школ г. Борисова – факультатив с учащимися старших классов «Риторика», результатом которого стало издание первого в республике учебника – в 1994 году на русском языке, в 1998 году на белорусском [1, 2]. Риторика как отдельный предмет в школьный курс введена не была, однако компоненты, обеспечивающие формирование устной и письменной речи учащихся, тем самым развивающие личность обучаемого, введены в программы курсов русского и белорусского языка. Прежде всего, это разделы «Текст», «Стили речи», «Жанры речи», виды речевой деятельности, которые прописаны вместе с умениями и навыками по каждому разделу программы по всем классам. Такое содержание программ курсов русского и белорусского языка обеспечивает освоение базовых основ коммуникации, чем создаёт перспективу для дальнейшего изучения риторики как самостоятельной дисциплины в высшей школе (мы об этом писали в статьях [3–6]).

Продолжим рассмотрения перспективы формирования риторических (коммуникативных) умений на уроках русского языка в учреждениях общего среднего образования на примере анализа содержания и методических возможностей изучения диалогических форм общения в школьной и вузовской программе и учебных пособиях.

Знакомство на практическом уровне с диалогическими формами общения осуществляется в начальной школе, где с первого класса учащиеся усваивают четкое противопоставление монолога и диалога на уровне количества участников коммуникации, и уже здесь эмпирически на уровне освоения речевого этикета происходит осознание главного отличительного признака диалога от монолога – принципа добровольности в смене ролей говорящего и слушающего. Это самое главное. Монолог – это не просто форма коммуникации, в которой общаются 2, а не более участников. Это форма коммуникации, в которой чётко зафиксирована иерархия ролей участников: один говорит, а другой (чаще другие) слушают. Тогда диалог (и полилог тоже) – это форма коммуникации, в которой участники на договорной основе меняются ролями говорящего и слушающего, и только в строгом следовании этим

договорённостям заключена эффективность диалога (полилога).

На II ступени школьного образования в V классе есть тема «Диалог и монолог», в содержание которой входит знакомство с построением диалога и пунктуационным оформлением на письме реплик участников диалога, слов автора, помимо пунктуационных решаются вопросы расширения словаря (например, за счёт употребления гораздо большего числа глаголов, обозначающих речь), освоения средств конструктивного общения (способов выражения просьбы и ответа на неё, выражения извинения, использования разных речевых форм речевого этикета).

На изучение темы «Жанры речи: Дискуссия» в X классе программа отводит 1 час [7]. Цель изучения раздела – овладение навыками создания дискуссионных текстов, конструктивного речевого поведения при обсуждении спорных вопросов. Задачи изучения раздела: содержательная дифференциация понятий «диалог», «спор», «дискуссия», «полемика», «конструктивный спор», «деструктивный спор»; определение содержательных, структурно-композиционных, языковых особенностей дискуссионных текстов, описание правил и отбор принципов поведения участников диалогического общения.

Ученики усваивают готовые знания, воспроизводят известные им способы деятельности и самостоятельно приобретают на практике новые знания, то есть осуществляют творческую деятельность. Для этого используются различные приемы обучения: чтение и анализ теоретического материала, в том числе и анализ таблиц, схем, опор; беседа, устные сообщения, упражнения как формы реализации указанных методов обучения; анализ негативных текстов и текстов-образцов по специально подготовленным вопросам; преобразование исходного материала (редактирование речевых формул в соответствии с заявленной прагматической установкой, исправление речевых ошибок, допущенных из-за нарушения законов логики).

Приёмы развития творческой деятельности включают формулирование дискуссионной темы, создание дискуссионных рассуждений на основе предложенных материалов, подбор и систематизацию аргументов для обоснования тезиса, анализ текста-образца, словарно-стилистическую работу, деловую игру.

Каждый учитель хорошо знает, что молодым присуще обостренное чувство справедливости, смелость в постановке и решении вопросов, критическое осмысление существующих концепций, самостоятельность суждений, умение быстро ориентироваться в постоянно меняющемся мире. Это приводит к повышенной требовательности в аргументировании научных и общественно-политических положений, к

стремлению не просто принять истину, а прийти к ней в процессе серьезного размышления, всестороннего осмысления. Для того чтобы научиться убеждать и признавать свои ошибки, нужно уметь сомневаться. Сомнение есть закономерный этап творчества, необходимый при выработке истинных убеждений, основанных на знании и понимании. Чтобы сомнение не переросло в огульный скептицизм, необходимы навыки анализа обсуждаемых ситуаций, что приобретается путем обучения эффективным (с точки зрения логики и психологии) способам аргументации в конкретных речевых ситуациях общения.

Названные задачи вполне могут быть решены с помощью учебника. Материал параграфа предполагает анализ содержательных и сущностных особенностей спора как особого диалога и дискуссии и полемики как двух разновидностей спора, отличающихся целями участников и способами достижения своих целей. При необходимости размышления учеников можно дополнить следующей информацией.

Ориентация на поиск истины превращает спор в своеобразный оселок, на котором проверяется эффективность научной аргументации, точность эмпирических и теоретических оснований развиваемых воззрений. Учёный, для которого, по словам Демокрита, «истина дороже персидского престола», не боится научных дискуссий, критического обсуждения выдвигаемых идей. Напротив, он способствует их организации, сознательно вызывает полемический огонь на себя. Такая манера спора была свойственна, например, известному швейцарскому физика Вольфгангу Паули. В 1927 году он обратился с весьма оригинальной просьбой к своему американскому коллеге Джеймсу Кронингу. «Ваша задача, - писал Паули, - будет состоять только в том, чтобы каждый раз, когда я что-нибудь скажу, противоречить мне, тщательно всё обосновывая».

Бурные научные дискуссии вели датский физик Нильс Бор и Альберт Эйнштейн об идеях квантовой теории, Дюма и Берцелиус об особенностях химической формы движения материи, Пастер и Пуше о самозарождении жизни, Павлов и Сеченов о рефлекторном характере психической деятельности и др.

Анализ предложенного материала помогает сделать важный вывод – дискуссии, споры нужны, противоборство идей, столкновение мнений необходимо для выработки научно обоснованных решений по жизненно важным для всего общества вопросам. Это важно для того, чтобы избежать необдуманных решений, приводящих к катастрофам, в том числе и экологическим. О таких «решателях», которые по существу

становятся палачами природы хорошо сказала белорусская поэтесса Евгения Янищиц:

Сыновья полесских мужиков, Бабок здешних выросшие внуки, Сколько рек родных и ручейков Вы убили именем науки?!	Где они, лозовые кусты, Из которых мы лукошки вили? На озёрах синих и густых – Помню! – рыбу вёдрами ловили...
И разумный и дурной совет – Всё на веру принимали веси... Только чёрных аистов уж нет, Клюквы нет под снегом на Полесье...	Не забуду, как сказали две Тётки об учёном человеке: - У него пустыня в голове, А глаза как высохшие реки!

Являются ли научные споры поиском истины? Приводят ли они к определённом результату? Мы привыкли к тому, что открытия носят имена своих авторов, в большинстве своём единственного числа (аксиома Евклида, теорема Пифагора), но иногда в названии закреплено несколько имён: гипотеза Канта – Лапласа, законы Бойля – Мариотта, Био – Савара – Лапласа, биогенетический закон Геккеля – Мюллера, статистика Максвелла – Больцмана, Ферми – Дирака или Бозе – Эйнштейна, эксперимент Майкельсона – Морли, эффект Черенкова – Вавилова. Так, одновременно эволюционные взгляды в биологии развивали английские учёные Чарльз Дарвин, Альфред Уоллес, Патрик Мэтью, но так как только первый придал им развитую теоретическую форму, то только его считают общепризнанным творцом теории эволюционного учения. Эту теорию рассматривали также В. Уэллс и Э. Блайт в Англии и Ш. Ноден во Франции.

Возникновение споров и дискуссий определяется наличием проблемной ситуации, имеющей логическую природу и поэтому органически присущей процессу познания. Однако не всякая проблемная ситуация приводит к спору. Для этого она должна иметь такое содержание, которое порождает тенденцию к образованию конфликтной ситуации, создает возможность столкновения взглядов, различных точек зрения. И если проблемную ситуацию можно снять «мирным» путем (разъяснить вопрос, прояснить позиции и т. д.), то конфликтная ситуация, как правило, затрагивает мировоззренческие, нравственно-этические, а иногда и социально-политические принципы и представления.

Этот момент учитывается при выборе тем для учебных споров,

диспутов старшеклассников. С одной стороны, тема должна быть заявлена максимально конкретно (не претендовать на глобальность, «вечность»), чтобы иметь возможность разрешения. С другой – в формулировке должны быть учтены и соразмерены возможности учащихся, обусловленные небольшим их жизненным опытом. Кроме того, в теме необходимо отражать конфликтную ситуацию (прогнозировать наличие противоположных взглядов по вопросу обсуждения).

Следующее задание нацеливает на формирование умения конструктивно строить общение, опираясь на форму ответа, в которой выражается отношение к спрашивающему и к ситуации. Ученикам можно предложить прочитать диалог и ответить на вопросы: «Почему разговор не получился? Кто в этом виноват? Как исправить ситуацию?»

Поговорили

Встретил я одного приятеля. Давно не виделся с ним!..

- Как живешь? – спрашиваю.

- Нормально, - отвечает.

- А с учебой как?

- Нормально.

- Ты, говорят, болел... Теперь все в порядке?

- Нормально.

- Хорошо, значит?

- Ну я же говорю – нормально.

- Странно ты говоришь...

- Почему? Нормально.

- Ты считаешь – нормально?

- Нормально.

«Да-а, - грустно подумал я, простившись с приятелем. - Странно... А ведь когда-то был вполне нормальный человек!» (А. Шибяев)

Коммуникативная неудача объясняется равнодушием отвечающего к спрашивающему, он не заботится об информативности ответов на вопросы, хотя ответы и отражают требования к ним: истинны по содержанию и логически связаны с вопросами. Слово нормально произошло от прилагательного нормальный, имеющего в современном русском языке два значения: 1) «соответствующий норме, обычный», 2) «психически здоровый». Нельзя этим словом заменять более точные и выразительные слова, например, обозначения состояния здоровья. Для исправления ситуации ученики предложили заменить указанные слова

синонимичными или антонимичными выражениями, слово нормально, например, можно заменить так: живу неплохо, хорошо; учеба ладится, не удается; чувствую себя великолепно, отлично; удовлетворительно, плохо, отвратительно.

Докажите, что перед вами текст. Чем он отличается от рассмотренных ранее? Как проявляются в нем такие текстовые признаки, как развернутость и последовательность? О чем ведется разговор? В каком жанре реализован этот текст?

- Это черная?
- Нет, это красная!
- А почему она белая?
- Потому что еще зеленая.

В этой загадке о смородине непонятность лишь кажущаяся, иллюзорная, так воспринимаются реальные разговоры, изъятые из контекста, непосвященным в содержание человеком. Для говорящих же все понятно. Предложения диалога связаны между собой по смыслу (тема - смородина, основная мысль - смородина бывает разной) и структурно (вопрос - ответ-возражение, вопрос - ответ с обоснованием причины). Структурными единицами текста являются пары реплик «вопрос – ответ».

Новым содержательным блоком, последовательно вводимым учителем на уроке, становятся сведения о невербальном сопровождении процесса общения. Информация к размышлению преподносится в небольшом вступительном слове учителя: «Многие психологи склонны думать, что если не «чувство братства», то хотя бы установка на доброжелательный контакт исходно присуща людям. Вот как говорит об этом американский психолог Эрих Фромм: “Для тех... кто ориентирован на бытие, общение с другим человеком само по себе является удовольствием и приносит большую радость...”».

Затем для закрепления новой информации, для обоснования глубинных истоков названного начала в человеке ребятам предложили для осмысления и принятия к сведению текст, автором которого является американский ученый, специалист по языку тела - кинесике - области знания, изучающей поведенческие проявления бессловесного общения между людьми.

Интересно заметить, что среди высших животных почти нет таких видов, представители которых убивали бы друг друга по каким-либо причинам, хотя они могли драться между собой по самым различным поводам. Среди косуль-самцов такие стычки могут дойти до стадии

настоящего боя, но, к удивлению, животные атакуют не друг друга, а ближайšie деревья.

Некоторые птицы, покрячав друг на друга и сильно похлопав крыльями во время прелюдии к бою, завершают на этом свой спор и начинают строить гнезда. Антилопы могут скрестить рога друг с другом в сражении за первенство, но бой, хотя он может носить и яростный характер, как правило, ведет не к убийству, а лишь к ритуальному поражению. Животные обучились искусству разрешать свои конфликты в символических действиях, максимально используя язык тела (по Джулиусу Фасту).

Материал упражнений учебника может быть дополнен информацией о коммуникативной нагрузке взгляда в диалогическом общении, предложенной на раздаточных листах.

Французский психолог М. Арджайл и его сотрудники показали, что взглядом как бы компенсируется действие факторов, разделяющих собеседников. Увеличение расстояния между партнерами компенсируется увеличением частоты взглядов.

Во время беседы (при контактном общении функцию синхронизации более всего из всех невербальных сигналов выполняет «язык глаз») говорящий обычно меньше смотрит на партнера, чем слушающий. Считается, что это дает ему возможность больше концентрироваться на содержании своих высказываний. За секунду до окончания длинной фразы говорящий вглядывается в лицо слушающему, давая сигнал: «Я заканчиваю, теперь ваша очередь». Берущий слово отводит глаза.

По данным предложенного отрывка можно сформулировать рекомендацию для спорящих: «Если хочешь быть максимально понятным в разговоре, чаще смотри на партнера по общению, причем не свысока, а как равный на равного».

Рекомендации, касающиеся положений рук и головы во время разговора, можно сформулировать после изучения рисунков типичных поз внимательного или невнимательного слушания (например, из книги А. Пиза «Язык телодвижений, или Как читать мысли людей по их жестам»), и закрепить эти сведения при чтении шутливого текста «Как не слушать оратора» У. Б. Бина и выполнении задания сформулировать коммуникативное правило проявления уважения к собеседнику.

Как не слушать оратора

Ни один оратор, какова бы ни была его энергия, не имеет шансов победить сонливость слушателей. Каждый знает, что сон во время длинного выступления значительно глубже, нежели состояние

гипнотического оцепенения, известное под названием «полудремы». После такого сна вы просыпаетесь освеженным. Вы хорошо отдохнули. Вы твердо знаете, что вечер не пропал даром. Не многие из нас имеют мужество спать открыто и честно во время официальной встречи. После тщательного исследования этого вопроса я могу представить на рассмотрение читателя несколько оригинальных методов, которые до сих пор не публиковались.

Усадьтесь в кресло как можно поглубже, голову склоните слегка вперед (это освобождает язык, он висит свободно, не затрудняя дыхания). Громкий храп выводит из себя даже самого смиренного оратора, поэтому главное - избегайте храпа, все дыхательные пути должны быть свободными. Трудно дать четкие инструкции по сохранению во сне равновесия. Но чтобы голова не моталась из стороны в сторону, устройте ей из двух рук и туловища прочную опору в форме тренажера - еще Архимед знал, что это очень устойчивое устройство. Тем самым уменьшается риск падения на пол (а ведь выкарабкаться из-под стола обычно приходится при весьма неприятном оживлении публики). Так у вас и голова не упадет на грудь, и челюсть не отвалится. Закрытые глаза следует прятать в ладонях, при этом пальцы должны сжимать лоб в гармошку. Это производит впечатление напряженной работы мысли и несколько озадачивает оратора. Возможны выкрики во время кошмаров, но на этот риск приходится идти. Просыпайтесь медленно, оглянитесь и не начинайте аплодировать сразу. Это может оказаться невпопад. Лучше уж подождите, пока вас разбудят заключительные аплодисменты (У. Б. Бин).

Коммуникативное правило может иметь такую форму: «Если хочешь продемонстрировать собеседнику уважение и доброжелательность, используй кинетический прием “голова внимающего”, развернись корпусом к собеседнику и продемонстрируй с помощью развернутых рук открытость».

Завершить изучение темы можно с помощью небольшого исследовательского (проектного) задания, которое обучаемые выполняли дома. Им было предложено перечитать рассказ В. Крупина «Доставка пиццы» (он изучался в среднем звене) и выписать слова и выражения, которые формируют «языковую картину мира» представителей трёх поколений: дедушки, родителей/учительницы, внуков. Такое задание нацелено на формирование лингвистической, речевой, коммуникативной, лингвокультурологической, социокультурной,

риторической компетенций учащихся, на развитие учебно-языковых и коммуникативных умений и навыков.

Рассказ Владимира Крупина «Доставка пиццы» о ситуации непонимания, которая возникла в обычной семье из-за разного отношения к одному факту: внуки по заданию учительницы английского языка сняли видеоролик под названием «Доставка пиццы», в котором девочка убивает доставщика пиццы. Дедушка не понимает, почему для выполнения задания обязательно понадобилась история об убийстве, почему сюжет ролика не мог рассказывать о помощи кому-либо, о хороших делах и поступках. Внуки аргументируют свой выбор тем, что именно такая разработка темы держит зрителя в эмоциональном напряжении, другой сюжет неинтересен. Им вторят родители и учительница. Дедушка осознает, что не может найти понимания у представителей обоих поколений.

Это различие в этических установках проявляется на уровне языка.

Ознакомившись с речевым материалом, взятым из текста, учащиеся определили, что дедушка владеет определённой терминологией в области современной техники (*гаджеты, айпады, айфоны, скайпы*), словами молодежного сленга (*просекла, расколола, окейные*), иронично оценивает неуместное использование заимствований (*У школы одна дама говорит другой: «У меня чилдренята засикосели», - то есть дети заболели?*).

Основой лексики дедушки является общеупотребительная, нейтральная лексика. Достаточно часто в его репликах встречаются лексика высокого стиля (*впечатляет, прекрасно, восхитительно, превосходно, превосходительно, необыкновенно, несравнимо, единственно, неподражаемо, удивительно, замечательно, бесподобно, возмездие*), которая добавляет его высказываниям особую выразительность.

Помимо книжной дедушка использует в своих высказываниях разговорную лексику (*ещё бы!, здорово, дожили, телекиношная чернота, да вы же русские!, словесная пыль*).

Речь дедушки легко воспринимается адресатом, независимо от пола, социального положения, уровня образования. Оценочная палитра его суждений положительная, стимулирующая, мягкая доброжелательная манера общения, уважительное отношение к собеседнику. Дедушка говорит с внуками, их родителями и учительницей с позиции Взрослого.

Языковые предпочтения внуков просты и незатейливы: основу их лексики составляют сленговые оценочные словечки (*круто, мочкануть, лох педальный, клёво, офигительно, ржачка, срубить бабла*),

термины-заимствования (*интерпреды, в кайф, окейно, киллер*), они немногословны, эмоциональную палитру их речи передают многочисленные междометия (*типа того, ха-ха, тупо, «блин»*).

Их аргументация защищает негативную этическую позицию, поэтому не находит понимания у дедушки.

Представители среднего поколения пытаются отвечать на вопросы дедушки с позиции Родителя (поучающего, безапелляционного диктатора и критика). Для реализации этой речевой роли они используют книжные слова и выражения (*придираешься, серьёзно, держало внимание, рекомендуется, в предложенной ситуации, методику освоения, под другим углом зрения, авторитет*), разговорные слова и выражения (*в малое время столько вознали, во всех методичках, это не всерьёз, догоняйте, не в кайф, у них всё окейно, отстал от жизни, дедушка не въезжает*). Они не аргументируют, они безапелляционно внушают.

Заключительные строки рассказа: «Хорошие внуки и хороший дедушка. Любящие друг друга, и всё менее понимающие друг друга». У них разные ценности, и это отражается в их языковой картине мира.

По мнению психолога А. А. Леонтьева, чтобы полноценно общаться, человек должен располагать целым рядом умений: быстро и правильно ориентироваться в условиях общения; правильно спланировать свою речь, правильно выбрать содержание акта общения; найти адекватные средства для передачи этого содержания; обеспечить обратную связь [7, с. 67]. Если какое-либо из звеньев акта общения будет нарушено, то говорящему не удастся добиться ожидаемых результатов общения – оно будет неэффективным

Анализ текста как готового продукта речи позволяет увидеть динамику речевой деятельности – от замысла до конкретной речевой реализации, т.е. проследить процесс формирования мысли автора.

Одновременно с осознанием речи формируется литературная интуиция, спонтанная речь, которая имеет более автоматизированный характер, так как находится во внутреннем, мысленном плане.

При лингвистическом комплексном анализе текста есть возможность показать, что разнообразные языковые средства, которые ученики постоянно употребляют при общении, образуют сложную, но гармоничную систему, что «жизнь языка» подчиняется строгим системным закономерностям, изучая которые учёные выводят правила, в том числе и находящиеся в школьном учебнике; ученики должны понять особенности системного строения языка и его функционирования в речи.

Вузовский курс риторики для филологических и гуманитарных специальностей включает в себя тему «Диалогические жанры», где диалог рассматривается, прежде всего, как интерактивный способ поиска информации. Его своеобразие в том, что в процессе коммуникации признаётся плюрализм мнений, равноправие индивидуальных позиций, делается опора на логическое доказательство, нравственную ответственность говорящего за злоупотребления формальными возможностями риторики, на наличие модальной информации в высказываниях собеседников, облегчающей их взаимодействие. Подробно рассматриваются правила конструктивного ведения диалога (важность определения исходных понятий, чёткое установление пунктов разногласия, аргументативность высказываний, разграничение мнения человека и его личности, компромиссность решений). Даются психологические советы рационального поведения, например, о том, как остановить ссору, как организовать обратную связь (смысловые поддержки в разговоре), с помощью каких речевых формул сдерживать речевую активность собеседника, выражать согласие и несогласие, смягчать речевое противодействие, описываются эффективные речевые тактики (похвалы собеседника, не/согласия с собеседником, пользы или вреда, персонификации идей, опережающего обсуждения идей, ссылки на авторитеты, «да..., но», «с одной стороны..., с другой стороны...» и др.).

Своеобразным итогом знакомства с особенностями конструктивного диалога может стать обсуждение проблемы взаимоотношений представителей разных поколений (аналогично заданию для школьников) на материале научных исследований, например, исследования социологов МГУ (руководитель проекта Андрей Подольский, зав. кафедрой психологии образования и педагогики МГУ) [8] и других. В данном проекте наблюдения велись над двумя группами подростков. «Одной группе раздали тексты, другой - специально снятые видеоролики. Там и там речь шла о некой девочке, которая оказалась в проблемной ситуации. В видеороликах действующие лица - подростки, говорят на понятном детям языке. И оказалось, что у ребят, которые смотрели видео, уровень понимания в шесть раз выше, чем у опрошенных традиционным способом. Дети почти не понимают текст, им нужна картинка» [8].

Помимо этого у поколения гаджетов коренным образом изменились ценности. Журналисты А. Милкус и К. Конюхова, написавшие об эксперименте социологов, представили сравнительную характеристику поколений (см. таблицу).

Поколение пепси против поколения гаджетов

<i>Вопросы</i>	<i>1990-е</i>	<i>2015-й</i>
Кем ты хочешь быть?	Сутенёром, валютной проституткой, женой олигарха.	Актрисой, бизнесменом, дизайнером.
Хочешь ли быть богатым?	Да, это на первом месте.	Нет, дружба и семья важнее.
Ты заботаешься о своём здоровье?	Не особенно, этим занимаются мамы и бабушки.	Конечно, его за деньги не купишь!

Обсуждение может строиться на материале фильма В. Гинзбурга «Поколение П» (2011 год).

Выводы делаются на основе обсуждения с привлечением собственного опыта студентов. Как показывает практика проведения занятий с использованием этих материалов, момент согласия базируется на выводе - современные подростки отличаются от своих родителей, бабушек и дедушек, они живут в другую эпоху, другое время, когда происходят стремительные изменения в обществе; молодые люди стойко выдерживают «исторические цунами»; позиция молодых заслуживает не только внимания, но и уважения, поэтому взрослые должны научиться понимать своих детей; и тогда пропасть между поколениями станет меньше.

На примере анализа содержания раздела «Диалог» и методических возможностей его реализации мы видим, что все базовые теоретические компоненты содержания специальной риторической подготовки в учреждениях высшего образования в Республике Беларусь заложены в программе по русскому языку для учреждений общего среднего образования, а перечень учебно-языковых и коммуникативных умений реализации каждой темы в школе показывает, на каком уровне могут быть сформированы у выпускников школы коммуникативные и риторические умения и навыки.

Таким образом, программа по русскому языку [9], разработкой которой в течение многих лет занималась команда ученых и учителей под руководством Л. А. Муриной, имеет достаточные предпосылки для реализации в полной мере коммуникативной и риторической компетенции учащихся, что позволяет создать основу для совершенствования риторического мастерства на этапе высшего образования.

Библиографические ссылки

1. *Мурина Л. А.* Риторика: учебник. Минск : Універсітэцкае, 1994.
2. *Мурына Л. А.* Рыторыка: вучэб. дапам. для 10–11 кл. агульнаадуц. школ. Мінск : ТАА «Аракул», 1998.
3. *Игнатович Т. В.* Риторические знания в курсе русского языка в учреждениях общего среднего образования Республики Беларусь // Русский язык и литература. 2016. № 10. С. 60–64.
4. *Игнатович Т. В.* Содержательные компоненты речевого развития учащихся как пропедевтика риторического образования студента-гуманитария // Язык и культура / Киевский нац. ун-т им. Т. Шевченко, Изд. дом Д. Бураго. Киев, 2016. Вып. 19. Т. III (183). С. 418–424.
5. *Игнатович Т. В.* Риторическая подготовка в курсе русского языка в V–IX классах учреждений общего среднего образования // Русский язык в научно-образовательном пространстве российско-белорусского приграничья: сборник научных статей (по итогам научно-практической конференции и круглого стола, 15–16 ноября 2017 г.; Витебск, Витебский государственный университет имени П. М. Машерова) / Вит. гос. ун-т, редкол.: С. В. Николаенко (отв. ред.) [и др.]; под общ. ред С. В. Николаенко и Ю. М. Галковской. Витебск–Смоленск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2017. С. 41–46.
6. *Игнатович Т. В.* Риторический компонент курса русского языка II ступени общего среднего образования // Теоретические и практические аспекты романо-германской филологии и методики преподавания иностранных языков : сборник научных статей / редкол.: Л.И. Богатикова (гл. ред.) [и др.]. Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2017. С. 211–216.
7. *Леонтьев А. А.* Психология общения. М.: МГУ, 1999.
8. *Милкус А., Конюхова К.* Поколение пепси против поколения гаджетов [Электронный ресурс] // Комсомольская правда: электрон. версия газ. 2015. 10 октября. URL: <https://www.kp.ru/daily/26444.7/3314449/> (дата обращения: 13.03.21).
9. Русский язык. Русская литература: учеб. программы. X класс. XI класс. Минск : Национальный институт образования, 2017.

УДК 378.048.2

ПРОБЛЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ В КНР

Л. В. Пироженко

*Университет Хучжоу, 759, Вторая кольцевая восточная улица,
313000, г. Хучжоу, провинция Чжэцзян, Китай, Lidiiar@ukr.net*

В статье анализируются направления, цели и задачи развития системы подготовки учителей в Китае; раскрываются факторы, приведшие к появлению новых, вариативных форм подготовки и переподготовки учителей, содержание и структура подготовки. Сформулированы тенденции развития системы подготовки педагогических кадров: стандартизация и унификация педагогического образования (введение единого национального квалификационного экзамена); формирование системы непрерывного педагогического образования; ориентация на личность учителя, его развитие и самосовершенствование; совершенствование программ и моделей подготовки педагогических кадров; интеграция образовательных учреждений педагогического образования; акцент на повышение квалификации учителей. В статье раскрывается содержание и порядок проведения национальных экзаменов на получение квалификации учителя, их реорганизация в контексте реформирования системы образования.

Ключевые слова: формы подготовки и переподготовки учителей; стандартизация и унификация педагогического образования; национальный экзамен; непрерывное педагогическое образование; реформирование системы образования.

PROBLEMS OF IMPROVING THE QUALITY OF TEACHER TRAINING IN CHINA

L. V. Pirozhenko

*Huzhou University, 313000, No.759 Erhuandong Road,
Huzhou, Zhejiang Province, China, Lidiiar@ukr.net*

The article analyzes the directions, goals and objectives of the development of the teacher training system in China; reveals the factors that led to the emergence of new, variable forms of teacher training and retraining, its content and structure. The tendencies of development of the system of teacher training are formulated: standardization and unification of teacher education (introduction of the unified national qualification exam); formation of the system of continuous teacher education; orientation to the teacher's personality, his development and self-improvement; improvement of programs and models of teacher training; integration of educational institutions of teacher education; emphasis on teacher training. The article reveals the content and procedure of the national examinations for teacher qualification, their reorganization in the context of the reform of the education system.

Key words: forms of teacher training and retraining; standardization and unification of teacher education; national exam; continuing teacher education; reform of the education system.

Учитель всегда был, есть и будет центральной фигурой учебно-воспитательного процесса. Именно поэтому, в условиях постоянной модернизации образовательных систем, проблема подготовки квалифицированного, способного к постоянному самосовершенствованию и профессиональному развитию, к внедрению

инноваций учителя становится одним из важнейших общенациональных приоритетов.

Уважительное отношение к учителю, его знаниям и опыту является частью конфуцианской традиции и передается в Китае из поколения в поколение. Он считается создателем нации, человеком, который воплощает в жизнь новые идеи, способствуя качественному образованию и воспитанию будущего страны. Согласно «Закону об учителе КНР» (1993), заработная плата учителя не может быть ниже, чем у государственных служащих этого же региона, ему предоставляется бесплатное медицинское обслуживание, достойное пенсионное обеспечение и другие льготы, что делает эту профессию желаемой для молодежи, особенно в крупных городах. Все это свидетельствует об уважительном отношении к учителям и понимании того, что успех образовательных реформ зависит в первую очередь от тех, кто ее реализует на местах, от их профессионализма и подготовки. Традиционно высокий социальный статус учителя является устойчивой тенденцией, определяющей развитие педагогического образования в КНР.

Впервые понятие «подготовка учителя» вошло в научный оборот в Китае в 2001 году, когда Госсовет КНР обнародовал «Решение о реформе и развитии базового образования». В «Постановлении» были определены задачи по интеграции и преемственности допрофессиональной, профессиональной и постпрофессиональной подготовки учителя. Непрерывная подготовка учителя проводится в педагогических училищах, педагогических институтах и университетах, педагогических факультетах при непедагогических университетах, на краткосрочных курсах переквалификации, в институтах усовершенствования и повышения квалификации, во время стажировки в педагогических вузах за границей, аспирантуре. Официально подтверждалось, что выпускник не педагогического вуза может самостоятельно овладеть педагогическими дисциплинами и получить квалификацию учителя как начальной, так и средней школы [1].

«Решение о реформе и развитии базового образования» определяло направления дальнейшего развития системы педагогической подготовки. В этом документе классические университеты поощрялись к открытию педагогических институтов, факультетов, введению педагогических дисциплин в имеющиеся учебные программы. В ходе реорганизации часть педагогических учебных заведений слилась с другими высшими учебными заведениями, превратившись в классические университеты. Кроме того, в «Решении» были сформулированы критерии

образовательного ценза для школьных учителей. Так, учителя начальной школы должны иметь образование не ниже педагогического колледжа, базовой и средней школы не ниже бакалавра, средней школы второй степени не ниже магистра [1].

В 2010 году китайское правительство начало реализацию «Национальной программы по подготовке учителей средней школы». Наметилась тенденция подготовки учителей – наряду с педагогическими и в не педагогических вузах. В классических университетах начали открываться педагогические институты и факультеты. Педагогические университеты в разных провинциях и городах проводят централизованную подготовку и переподготовку учителей, что в значительно способствует реформе профессионального педагогического образования. Создаются условия для привлечения талантливых студентов из экономически слабо развитых регионов и районов компактного проживания национальных меньшинств к обучению в педагогических вузах через систему грантов, стипендий, стажировок [2].

Важной составляющей системы подготовки учителей стало введение квалификационных экзаменов, которые должны сдавать все без исключения кандидаты на должность учителя. Государственные экзамены в Китае традиционно являются неотъемлемой частью системы образования. Многовековая традиция социального отбора и карьерного продвижения граждан, демонстрирующих высокие результаты на общенациональных экзаменах, до сих пор играет важную роль в жизни граждан современной КНР. Общенациональные экзамены в стране проводятся для отбора кандидатов на рабочие места в органах государственного управления, полиции, аттестации сотрудников (например, школьных педагогов, преподавателей университетов, технических работников и т.п.), зачисление абитуриентов в университеты и в ряде других сфер.

До 2015 года квалификационные экзамены проводились управлениями образованием провинций, которые самостоятельно определяли как содержание экзамена, так и порядок его проведения. Начиная с 2016 года, экзамен стал национальным, а тесты готовятся сотрудниками Экзаменационного центра Министерства образования. Единые требования к соискателям квалификации учителя касаются их способностей, включая профессиональную этику, психологическую выдержку, внешний вид, коммуникационные способности, качество мышления, понимание психологии детей и навыки общения с ними. Система «национального экзамена» для сертификации и аттестации учителей не только способствует реформированию педагогического

образования, но также выдвигает более высокие требования к методам и содержанию школьного образования, способствуя его скорейшей модернизации [3].

В 2017 году Министерство образования опубликовало новые стандарты специальностей и требования к качеству педагогического образования. В документе четко прописана основная концепция сертификации «студенческий центр, прием в магистратуру, постоянное повышение квалификации». По мнению исследователей (Хуан Юнхуэй, Ли Юньхуэй, Сюй Сюэ), новые требования к реформе профессионального образования способны всесторонне повысить качество подготовки учителей. Согласно новым стандартам хороший учитель способен к новаторству, профессиональной рефлексии и исследовательской деятельности; владеет профессиональной этикой и моралью, всеми необходимыми для профессиональной деятельности знаниями; для него характерны отличное знание предмета и широкий кругозор, практическая мудрость и выдержка [2].

По мнению Ян Цзяньчжань и Цай Синьюй, на педагогических факультетах недостаточно высококвалифицированных специалистов (магистров и докторов), обладающих как академическим образованием, так и практическим опытом работы в среднем образовании, хорошим знанием методик преподавания. И как следствие, недостаточное внимание уделяется практической подготовке будущих учителей, с запозданием обновляются учебные программы педагогических вузов и стандарты профессиональной сертификации учителей [1].

Что касается профессиональных педагогических дисциплин, то они составляют относительно небольшую долю в общем объеме университетской подготовки на педагогических факультетах, а в не педагогических учебных заведениях образовательные технологии не преподаются вовсе. Очень мало и предлагаемых внеклассных занятий, что ограничивает возможности студентов в практической подготовке. Кроме того, по мнению китайских исследователей, в педагогических учебных курсах преобладает «теория без практики» и «теория без теории», не сформирован эффективный механизм совместной работы преподавателей университетов, опытных учителей средней школы, дидактов и психологов по подготовке студентов к педагогической деятельности. В результате, молодые педагоги, на которых возлагаются актуальные задачи модернизации образования, мало знакомы с практикой преподавания в средней школе [1].

Для решения проблемы недостаточной практической подготовки предполагается широкое внедрение системы двойного наставничества.

Для этого, в базовых школах создается группа опытных учителей, на которых возлагается руководство профессиональным обучением студентов. Предусматривается широкое сотрудничество университетских преподавателей и учителей на этапе подготовки студентов к написанию учебных планов и конспектов уроков, пробным урокам.

В последние годы начался новый этап реформирования системы подготовки и повышения квалификации учителей. Министерство образования КНР совместно с другими государственными департаментами разработало «Мнения по всестороннему углублению реформы системы подготовки учителей в новую эру» и «План действий по возрождению педагогического образования (2018–2022 годы)». Реформа направлена на создание команды «высокопрофессиональных, эрудированных, креативных учителей» [2], с образованием не ниже бакалавриата. В документах определяются профессиональные и личностные черты учителя:

- способность организовывать образовательную деятельность и управлять ею;
- отличное знание предмета и широкий кругозор;
- владение профессиональной этикой и моралью;
- практическая мудрость, выдержка;
- способность к научно-исследовательской деятельности.

Согласно новым требованиям каждый учитель начальной и средней общеобразовательной школы один раз в пять лет должен проходить курсы повышения квалификации в объеме не менее 360 часов. Учебные курсы разрабатываются в соответствии с профессиональными обязанностями учителей и направлены на совершенствование их профессиональной этики, повышение методической подготовки, углубление предметных знаний, ознакомление с технологическими новшествами и возможностями интернет-ресурсов [3].

Для совершенствования педагогической подготовки были узаконены следующие институциональные нормы:

- включение учителей в категорию государственных служащих, а не приравнивание их статуса к статусу госслужащих, как это зафиксировано в «Законе об учителе» (1993 г.);
- введено государственное бюджетирование подготовки учителей;
- введена система закупки государством общественных образовательных услуг;

- централизация кадрового комплектования сельских и городских школ;
- единое регулирование ротации учителей;
- унифицированные требования к организации и проведению профессиональной переподготовки и повышению квалификации педагогов;
- гарантированное государством соблюдение прав и интересов учителей;
- введена единая система аттестации, увольнения и выхода на пенсию учителей.

Таким образом, анализ системы подготовки учителей в КНР позволяет сформулировать следующие тенденции ее развития: стандартизация и унификация педагогического образования (введение единого национального квалификационного экзамена); формирование системы непрерывного педагогического образования; ориентация на личность учителя, его развитие и самосовершенствование; совершенствование программ и моделей подготовки педагогических кадров; интеграция образовательных учреждений и педагогического образования; акцент на повышение квалификации учителей и их практической подготовке.

Библиографические ссылки

1. Ян Цзяньчжан, Цай Синьюй. Исследование модели подготовки учителей обязательного образования на уровне бакалавриата [Электронный ресурс]. URL: <https://vpn.zjhu.edu.cn/web/1/https/0/kns.cnki.net/kcms/detail/detail.aspx?dbcode=CJFD&dbname=CJFDLAST2021&filename=LNGD202102012&v=uTahgLTAhqeY2hOTn9v%25mmd2Fm1XLG17UYNfK8cYhkccnDplrum9lvPVsqqxS4uDfB%25mmd2Bua> (дата обращения: 28.03.2021).

2. Хуан Юнхуэй, Ли Юньхуэй, Сюй Сюэ. Путь к воспитанию выдающихся учителей средней школы с точки зрения обычной профессиональной сертификации [Электронный ресурс]. URL: <https://vpn.zjhu.edu.cn/web/1/https/0/kns.cnki.net/kcms/detail/detail.aspx?dbcode=CJFD&dbname=CJFDAUTO&filename=LQXJ202104031&v=y2Mtdclabm%25mmd2BayJI9T80ho9avEbliM9EMNIQ3%25mmd2BvLWEzMXCfb22bUaWktaD16Y7RCc> (дата обращения: 25.04.2021).

3. Ли Жен. Стратегии повышения квалификации учителей на фоне «национального экзамена» на получение квалификационного сертификата учителя на примере китайского языка [Электронный ресурс]. URL: <https://vpn.zjhu.edu.cn/web/1/https/0/kns.cnki.net/kcms/detail/detail.aspx?dbcode=CJFD&dbname=CJFDAUTN&filename=ZSWK202109094&v=m7wapF%25mmd2BE0AcGrPhjz7LCfIGSDsKxCOdmJ7GNwf3gCKK1xJ8Cm67CII9%25mmd2B8UWb7DPghttps://docplayer.ru/32184471-Obrazovanie-vremya-peremen-aleksandr-kondakov-prezident-ooo-institut-mobilnyh-obrazovatelnyh-sistem-d-p-n-chlen-korrespondent-rao.html> (дата обращения: 25.04.2021).

СЕКЦИЯ 1

Профессионально-методическое образование как государственная, общественная и личностная ценность

УДК 37.012.1

ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ АКСИОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА

И. А. Бируля

*Белорусский государственный университет,
ул. Академическая, 25, 220030, г. Минск, Беларусь, i.sockolchick@yandex.ru*

В статье автор останавливается на особенностях аксиологического подхода в подготовке будущих специалистов. Рассматривается понятие «ценности», которое исследует педагогическая аксиология. Названы приоритетные задачи, решаемые в педагогической аксиологии.

Ключевые слова: учебный процесс; аксиологический подход; ценности; профессиональная подготовка; будущий специалист.

ON THE USE OF THE AXIOLOGICAL APPROACH IN THE SYSTEM OF TRAINING A SPECIALIST

I. A. Birulya

*Belarusian State University,
Akademicheskaya St., 25, 220030, Minsk, Belarus, i.sockolchick@yandex.ru*

In the article the author dwells on the features or the axiological approach in the training of future specialists. The concept of «value», which is investigated by pedagogical axiology, is considered. The priority tasks solved in pedagogical axiology are named.

Key words: educational process; axiological approach; values; professional training; specialist.

Политика повсеместной модернизации активизировала поиск инновационных методов и технологий в различных областях общественной жизни, в том числе и в сфере образования. Действительно, перемены, происходящие в молодежной среде, диктуют поиск и внедрение передовых подходов в процессе обучения молодых специалистов.

Использование преподавателем новаторских подходов и технологий, постоянное совершенствование учебного процесса позволят сформировать личность, обладающими такими полноценно развитыми

профессиональными навыками, как критическое мышление, способность к адаптации в стремительно меняющемся реалии и потребности обществе. Только способный активно общаться и сотрудничать с представителями различных социальных, профессиональных и национальных групп, компетентный в различных областях знаний, обладающий навыками коммуникабельности, творчески развитый специалист востребован сегодня мировым сообществом.

Современному миру нужны специалисты, способные аналитически перерабатывать имеющуюся информацию, и своевременно принимать логически правильные решения по разрешению разного рода проблем.

В таких условиях наиболее приемлемым является использование аксиологического подхода как ведущего в профессионально-педагогической подготовке будущих специалистов. Возникает вопрос: какое отношение аксиология как философская дисциплина, занимающаяся исследованием ценностей, имеет к процессу образования? Современные философские словари определяют аксиологию как дисциплину, занимающуюся исследованием таких ценностей основ человеческого бытия, которые мотивируют и направляют личность к совершению тех или иных действий в процессе жизни. А значит, в центре внимания аксиологии лежит понятие «ценности», которое по-разному определяется исследователями. Также разнообразием подходов отличается и классификация ценностей.

Аксиологический подход реализован и в современной педагогике. Вопросы использования аксиологии в образовании освещены в трудах В. Сластенина, Н. Ткачевой, Г. Чижиковой, Г. Щедровицкого и других исследователей, где звучит мысль о том, что педагогическая аксиология – это своеобразный фундамент духовности специалиста. Примечательно то, что в педагогической аксиологии рассматриваются те явления, которые давно внедрены и успешно практикуются в педагогической деятельности. Причем эти педагогические явления и есть группа ценностей, которые исследует педагогическая аксиология. Ряд исследователей к ценностям педагогической деятельности относят те, которые не только помогают педагогу удовлетворить все свои потребности, но и служат ориентиром в его социальной и профессиональной деятельности: самоутверждение в обществе и социальной среде; удовлетворение потребности в общении; самосовершенствование и самовыражение. В связи с этим, к приоритетным в педагогической аксиологии относят следующие задачи:

- подробный анализ развития педагогической теории с точки зрения аксиологии;

- определение тех ценностных образований, которые отражают их аксиологическую направленность;
- разработка содержания ценностных подходов к определению стратегии развития образования в целом;
- разработка критериев оценки ценностей педагогических явлений.

В процессе профессиональной подготовки ценности управляют образовательной деятельностью, определяя ее смысл и результат, и помогают успешно адаптироваться в профессиональном плане, поэтому применение педагогических ценностей в учебно-воспитательном процессе жизненно важно для развития ценностных сферы личности.

Но в педагогике нет точной формулировки сути аксиологизации образовательного процесса. Профессиональное образование при использовании аксиологического подхода ориентируется на формирование у обучающихся ценностного отношения, то есть создание системы таких общечеловеческих и профессиональных ценностных ориентаций, которые определяют в дальнейшем их отношение как к миру в целом, так и к себе (как к личности и специалисту). А диапазон педагогических ценностей достаточно широк:

- гуманистические ценности;
- профессионально-нравственные ценности;
- ценность творческой самореализации;
- интеллектуальные ценности;
- социальные ценности;
- эстетические ценности.

Следует отметить, что только при наличии сформированной системы ценностных ориентаций будущий специалист будет готов к реализации жизненных и профессиональных планов.

Уже на начальной стадии подготовки специалиста в сфере образования должно происходить формирование современного педагога как наставника и лидера, поэтому вчерашний школьник уже с первых дней пребывания в вузе должен быть мотивирован к учебно-познавательной деятельности и понимать, что ценность может быть усвоена и может перейти в потребность только тогда, когда к ней сформировано позитивное отношение. Безразличие к учебному материалу, который необходимо усвоить, только понизит уровень учебного процесса и не приведет к желаемому результату. Для этого необходимо искренне стремиться к сотрудничеству с обучающимися, использовать все доступные средства и методы, способные мотивировать студентов. Конечно, это сможет сделать только тот преподаватель, у

которого своя сильно развитая мотивация, подпитываемая своим убеждениями и профессиональным стремлением. Иначе преподаватель никогда не сможет заинтересовать аудиторию. Но и этого недостаточно, если преподаватель не занимается повышением профессиональной компетенции: не изучает инновационные подходы и технологии и не использует их в собственной практике.

Большинство представителей современной молодежи обладает низкой мотивацией и отсутствием четких жизненных позиций и целей, поэтому часто приходится преподавателю проводить работу по воспитанию «правильного» молодого человека, избегая назидания и навязчивости, иначе весь учебно-воспитательный процесс может закончиться, так и не начавшись.

Учебный курс по той или иной дисциплине рассчитан на определенное количество часов, которых не всегда достаточно для наиболее полного усвоения. И требуется привлечение дополнительного учебного материала, на изучение которого в аудитории нет времени, поэтому актуальна задача и по воспитанию у будущего специалиста искренней потребности в самосовершенствовании.

Таким образом, в процессе профессиональной подготовки целесообразно использовать аксиологический подход, который способствует формированию такого специалиста, который способен не только управлять своей жизнью и профессиональной деятельностью, но и создать все условия для формирования гармонично развитой личности обучающегося.

УДК 378.147:811.111'35(045)

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ
КАК ПРИОРИТЕТНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ В ОБРАЗОВАНИИ
(НЕЯЗЫКОВОЙ ВОЕННЫЙ ВУЗ)**

Ю. О. Болтрикова

*Военная академия Республики Беларусь,
пр-т Независимости, 220, 220057, г. Минск, Беларусь, boltrikovajulia@gmail.com*

В статье рассмотрены подходы к профессионально ориентированному обучению иностранному языку в неязыковых вузах в процессе его исторического развития, а также раскрывается его сущность и содержание на современном этапе.

Ключевые слова: письменная речь; иностранный язык; неязыковые вузы; профессиональное общение, профессиональная компетентность.

**TEACHING PROFESSIONALLY ORIENTED WRITING AS A PRIORITY DIRECTION
IN EDUCATION (NON-LINGUISTIC MILITARY UNIVERSITY)**

Y. O. Boltrikova

*Military Academy of the Republic of Belarus,
Niezaliežnasci Ave., 220, 220057, Minsk, Belarus, boltrikovajulia@gmail.com*

The article reveals approaches to professionally oriented direction of teaching a foreign language in non-linguistic universities in the process of its historical development, and also states its essence and content at the present stage.

Key words: written speech; foreign language; non-linguistic universities; professional communication; professional competence.

В современном мире важнейшим средством передачи и обмена информацией выступает письменная речь, являясь основой функционирования всех ключевых сфер человеческой деятельности, а именно: образование, наука, государственные и общественные объединения и организации, средства массовой информации. В письменной форме представлены научные и научно-методические издания и статьи, словари и справочники.

Письменная речь представляет собой сложный вид речевой деятельности, при котором используется особая форма порождения и обозначения мысли, зафиксированная на бумаге или другом материальном носителе при помощи системы специальных графических знаков. Под речевой деятельностью понимают активный, целенаправленный, опосредованный системой и обусловленный ситуацией общения процесс передачи и приема информации.

Изменения, произошедшие в конце XX – начале XXI веков в социально-экономической, политической и культурной жизни современного мира, существенно изменили отношение к письменной речи. В реалиях современного мира возникла возрастающая потребность в использовании письменной речи во всех сферах деятельности благодаря внедрению современных технологий.

Проблеме обучения письменной речевой деятельности посвящено много исследований, проведенных как отечественными, так и зарубежными лингвистами, психологами и методистами. Современное общество проявляет растущий интерес к обучению письменной речи в рамках иноязычного профессионального общения.

В условиях глобализации и интернационализации современного общества иностранный язык становится все более важным аспектом жизни современного человека. Знание иностранного языка необходимо для эффективного взаимодействия государств друг с другом во многих сферах жизни (науке, политике, культуре, искусстве и т. д.). В современном мире выпускникам различных вузов неизбежно придется работать в мультикультурной среде, охватывающей и профессиональную сферу, поэтому владение иностранным языком в наши дни – одно из основных условий профессиональной компетенции. В настоящее время профессионально ориентированная направленность подготовки по иностранному языку в неязыковом вузе является целесообразной и методически оправданной.

Под профессионально ориентированным обучением понимается обучение, основанное на изучении иностранного языка в рамках особенностей будущей профессии или специальности. Высокий уровень профессиональной компетентности специалиста достигается наличием у него профессиональных умений, приобретенных за время обучения в вузе. Иноязычные умения успешно реализуются лишь в случае, если они позволяют специалистам решать профессиональные задачи и добиваться результатов в условиях профессионального общения, что в целом составляет профессиональную компетентность специалиста. Таким образом, выпускники неязыкового вуза должны достигать уровня владения иностранным языком, который позволял бы им общаться не только в устной форме, но и в письменной, а также уметь использовать иностранный язык для получения информации из иноязычных источников [1, с. 34].

Профессионально ориентированное обучение иностранному языку признается в настоящее время приоритетным направлением в обновлении образования [2, с. 6]. Иноязычное общение становится

существенным компонентом профессиональной деятельности специалистов, а роль дисциплины «Иностранный язык» в неязыковых вузах значительно возрастает в их профессиональном становлении. Анализ педагогических и научно-методических источников показал, что существует множество методических направлений и технологий обучения иностранному языку на неязыковых факультетах вузов.

Уже в 50-е годы XX века появились элементы профильного обучения иностранному языку в неязыковых вузах. Изучение данного предмета ограничивалось изучением специализированного макроязыка. В центре внимания находились вопросы подбора и выявления лингвистических особенностей текстов и создания специализированных учебных и учебно-методических пособий (И. Г. Веникова, З. М. Цветкова, Л. И. Чаурская, Л. Ю. Кулиш и др.) [3, с. 114].

Огромный вклад в разработку теории профессионально ориентированного преподавания иностранного языка внес М. В. Ляховицкий. Автор обосновал необходимость профессиональной направленности учебного материала при обучении иностранному языку в неязыковых вузах, отмечая, что изучение иностранного языка должно быть не самоцелью, а средством достижения цели повышения уровня образованности, эрудиции в рамках своей узкой специальности [4, с. 27–34].

В 70-х годах XX века ряд авторов (В. А. Скрозникова, Р. М. Боданкина и др.) предлагали использовать на занятиях по иностранному языку в неязыковых вузах страноведческий комментарий. Они считали, что страноведческий материал является одной из форм реализации межпредметных связей, тем самым обосновав необходимость в создании профессионально ориентированных пособий, которые содержали бы страноведческий материал [5, с. 113].

В 80-е годы XX века в неязыковых вузах обращаются к проблеме самостоятельной работы студентов по пополнению своих профессиональных знаний средствами иностранного языка (Т. О. Гарбер, А. И. Козырева, Л. И. Корникова, Ф. Л. Лемберская, П. О. Русанова, Л. В. Столбовая и др.). В связи с этим на занятиях по иностранному языку большое внимание уделялось высокоинформативным профессиональным текстам и системе упражнений к ним. Основной целью обучения иностранному языку в данный период являлось обучение чтению литературы с учётом профессиональных потребностей будущего специалиста [6, с. 110].

После распада СССР и возрастания интереса к мировому сообществу в 90-е годы XX века изменилось отношение к иностранному языку как

учебной дисциплине. На данном этапе целью его изучения в неязыковых вузах стало обучение иностранному языку как реальному средству общения между специалистами разных стран. Особое внимание уделялось развитию всех языковых умений (чтение, говорение, письмо и аудирование), при этом необходимо отметить профессионально ориентированный характер данных умений [6, с. 111].

В настоящее время происходящий постоянный рост научно-технической информации, компьютеризация и внедрение новых технологий способствуют возникновению жесткой конкуренции на рынке труда, что безусловно повышает уровень требований к профессиональной подготовке специалистов всех сфер. С развитием международных деловых контактов, освоением новых зарубежных технологий и расширением профессионального сотрудничества с иностранными специалистами значительно возросла потребность в высоко квалифицированных офицерах, способных не только обеспечивать безопасность в военной сфере, но и контактировать с иностранными коллегами, в том числе использовать письменную речь в рамках международных деловых связей.

Как отмечает А. А. Кислякова, язык, который используется в профессиональном общении, определяют как язык профессиональной коммуникации, язык для специальных целей [7, с. 129]. А профессиональная направленность обучения иностранному языку будет наблюдаться при обучении всем видам речевой деятельности, включая и письменную речь. На современном этапе на занятиях по иностранному языку в неязыковом военном вузе обязательным аспектом является воспроизведение таких аутентичных жанров письменной речи, как анкет, автобиографических сведений, деловых писем, отчетов, справок, инструкций, докладов.

В процессе развития методики обучения иностранным языкам письменной речевой деятельности отводились разные роли. Однако в настоящее время можно сделать вывод об объективно существующей потребности в специалистах неязыковой направленности образования, владеющих умениями продуцировать профессионально ориентированный текст на иностранном языке в письменной форме.

Библиографические ссылки

1. Болтрикова Ю. О. Обучение профессионально ориентированной письменной речи в неязыковом вузе // Подолання мовних та комунікативних бар'єрів: освіта, наука, культура: збірник наукових праць / за заг. ред. О. В. Ковтун. Київ : 2020. С. 33–36.

2. *Астафурова Т. Н.* Стратегии коммуникативного поведения в профессионально-значимых ситуациях межкультурного общения (лингвистический и дидактический аспекты): дисс. ... доктора пед. наук: 13.00.02 / М. : 1997.

3. *Поварисова Е. Б.* Проблемы профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам в ВСИ МВД России // Вестник Восточно-Сибирского Института МВД России. 2010. №2 (53). С. 114–123.

4. *Ляховицкий М. В.* О некоторых базисных категориях методики обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 1973. № 1. С.27–34.

5. *Парикова Г. В.* Исследование возможностей повышения эффективности процесса обучения иностранным языкам в неязыковом вузе. Л. : Издательство Ленинградского университета, 1972.

6. *Мухтарова Н. Р.* Понятие профессионально-ориентированного обучения иностранному языку на неязыковых факультетах вузов // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова. 2009. № 2. С. 108–116.

7. *Кислякова А. А.* Военный подъязык в системе литературного языка // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2009. № 566. С. 128–139.

УДК 378.4

МЕТАДЫЧНАЕ ЗАБЕСПЯЧЭННЕ МУЗЕЙНА-ПЕДАГАГІЧНАЙ ДЗЕЙНАСЦІ ПРЫ ПАДРЫХОЎЦЫ БУДУЧЫХ ПЕДАГОГАЎ

С. Д. Грынько

*УА «Гродзенскі дзяржаўны ўніверсітэт імя Янкі Купалы»,
вул. Э. Ажэшкі, 22, 230023, г. Гродна, Беларусь, s.grinko@inbox.ru*

У артыкуле асвятляецца праблема выкарыстання музейна-педагагічнай дзейнасці пры падрыхтоўцы будучых педагогаў, якая рэалізуецца за кошт комплекснага спалучэння традыцыйных і інтэрактыўных метадаў са спосабамі ўзаемадзеяння з наведвальнікамі музейнага педагога. Дадзенае метадычнае забеспячэнне арганізацыі супрацоўніцтва з музеем у адукацыйным працэсе забяспечвае фарміраванне актыўнай грамадзянскай пазіцыі ў студэнтаў педагагічных спецыяльнасцей з прыярытэтам іх дзейнасці на агульначалавечыя каштоўнасці, а таксама развівае творчы патэнцыял навучэнцаў.

Ключавыя словы: музейна-педагагічная дзейнасць; будучыя педагогі; адукацыйная сістэма; педагагічны працэс; музей.

METHODOLOGICAL SUPPORT OF MUSEUM-PEDAGOGICAL ACTIVITIES IN THE PREPARATION OF FUTURE TEACHERS

S. D. Hrynko

*Yanka Kupala State University of Grodno,
E. Ozheshko St., 22, 230023, Grodno, Belarus, s.grinko@inbox.ru*

The article covers the problem of using museum-pedagogical activities in the training of future teachers, which is implemented through a comprehensive combination of traditional and interactive methods with ways of interaction with visitors to the museum teacher. This methodological support for the organization of cooperation with the museum in the educational process provides the formation of an active civic position in students of pedagogical specialties with the priority of their activities on universal values, as well as develops the creative potential of students.

Key words: museum-pedagogical activity; future teachers; educational system; pedagogical process; museum.

Сучаснаму чалавеку вельмі складана ўявіць сваё жыццё без ведаў, без атрымання адукацыі, каштоўнасць якой узрастае і цесным чынам звязана з пераадоленнем крызісных з'яў у грамадстве, якія нярэдка носяць глабальны характар. Вельмі часта, характарызуючы складанасці ў сучасным свеце, навукоўцы ўжываюць паняцце VUCA-рэальнасць, якое вызначаецца чатырма крытэрыямі: V – volatility – нестабільнасць, зменлівасць, U – uncertainty – нявызначанасць, няяснасць. C – complexity – складанасць. A – ambiguity – неадназначнасць, двухсэнсоўнасць. Асоба, якая дасягае поспеху ў такіх неадназначных і складаных рэаліях свайго быцця павінна валодаць якасцямі свядомага і

актыўнага грамадзяніна-лідара, што таксама складаюцца ў акронім VUCA: Vision (бачанне), Understanding (разуменне), Clarity (яснасць), Agility (хуткасць) [1, с. 87–88]. Чалавек, які гарманічна суіснуе з сучаснымі рэаліямі навакольнага свету, павінен быць камунікабельным, талерантным і таварыскім у адносінах да іншых людзей, валявым і крэатыўным, здольным да аналізу сітуацыі і сваіх учынкаў.

Сістэма адукацыі ў XXI стагоддзі таксама характарызуецца нестабільнасцю і зменлівасцю, бо залежыць ад мадэрнізацыі сацыяльнай і эканамічнай сфер дзейнасці чалавека. Задача педагагічнага працэсу ў сучасных умовах заключаецца не столькі ў трансляцыі і набыцці ведаў, уменняў і навыкаў навучэнцам, колькі ў яго асобасным развіцці, фарміраванні актыўнай грамадзянскай пазіцыі навучэнцаў. У час актыўных змен у працэсе навучання і выхавання моладзі актуальнымі з'яўляюцца погляды рускага педагога і філосафа першай паловы XX стагоддзя С. І. Гесэна, які, звязваючы мэты адукацыі з жыццядзейнасцю грамадства, сцвярджаў, што пераадоленне крызісу «крытычнай эпохі» вырашаецца шляхам далучэння асобы да найвышэйшых культурных каштоўнасцей праз адукацыю [2].

У Рэспубліцы Беларусь культурныя традыцыі беларускага народа, дасягненні сусветнай культуры вызначаюцца ў якасці асновы адукацыйнага працэсу [3, с. 107], што падразумявае ўключэнне ў змест выхавання асобы агульначалавечых і нацыянальных каштоўнасцей. Сучасная сістэма адукацыі павінна быць арыентавана на прынцыпы гуманізацыі і гуманітарызацыі, дыверсіфікацыі і індывідуалізацыі, улічваючы ступень развіцця інфармацыйных тэхналогій і непарарывнасць адукацыйнага працэсу ў грамадстве XXI стагоддзя [4, с. 3–4]. Патрабаванні да працы педагога ў такіх умовах узрастаюць. Гэта назіраецца як у перадачы неабходных ведаў для жыцця ў сацыуме, так і ў выхаванні маральнасці і культуры паводзін у пакалення, якому жыць і працаваць у будучым. Парадаксальнасць гэтай педагагічнай функцыі ў тым, што настаўнік новай фармацыі сам належыць яшчэ да старога свету і ў ва ўмовах нестабільнасці і складанасці, няяснасці і неадназначнасці сацыяльных рэалій не гатовы «весці» свайго выхаванца па жыцці. Да таго ж такая сітуацыя з выкананнем сваёй спрадвечнай ролі спалучаецца з падзеннем прэстыжу прафесіі і матэрыяльнымі цяжкасцямі. Тым не менш, пералік патрабаванняў да сучаснага педагога досыць вялікі і змяшчае ў сабе шырокі спектр асобасных характарыстык:

- высокая грамадзянская і маральная пазіцыя;
- любоў да дзяцей, вытрымка і пачуццё гумару;

- сапраўдная інтэлігентнасць;
- інавацыйны стыль навукова-педагагічнага мыслення;
- патрэбнасць у пастаяннай самаадукацыі і камп'ютарная граматынасць;
- фізічнае і псіхічнае здароўе;
- педагагічнае майстэрства.

На наш погляд, музей – той сацыяльны інстытут, сродкі якога неабходна выкарыстоўваць у навучальным працэсе са студэнтамі педагагічных спецыяльнасцей як для забеспячэння культуралагічнага грунту ў іх падрыхтоўцы, так і для асобнага фарміравання будучых спецыялістаў. Адукацыйны патэнцыял гэтай установы акрэслены ўжо ў самім азначэнні, дзе ўказваецца асноўная функцыя музея – актуалізацыя і трансляцыя наступным пакаленням найбольш каштоўнай часткі культурнай і прыроднай спадчыны [5]. Нягледзячы на тое, што ў дачыненні да «храма музаў» ужываецца вызначэнне «могілкі мастацтва» (Альфонс дэ Ламарцін (1790–1869)), па словах рускага філосафа М. Ф. Фёдарова (1829–1903), для музея не існуе таго, што ўваскрэсіць і ажывіць немагчыма, таму ён можа і павінен вяртаць жыццё [6, с. 5]. За кошт гэтай унікальнай уласцівасці музея ўзнаўляць культурныя набыткі грамадства адукацыйны працэс набывае зусім іншыя характарыстыкі. Б. А. Сталяроў сцвярджае, што ў гэтай установе педагагічны працэс ажыццяўляецца праз каштоўнасныя адносіны асобы і пашырэнне пачуццёвага вопыту ў працэсе камунікацыі з помнікамі культуры [7, с. 87]. Пранікненне інфармацыйных тэхналогій у сферу дзейнасці музея, пашырэнне яго функцый на іншыя арганізацыі і з'яўленне ўстаноў музейнага тыпу (музей-тэатр, музей-майстэрня, музей-аптэка, музей-клуб і г. д.) узмацняе інфармацыйны і эмацыянальны ўплыў на асобу наведвальніка.

Перавагі выкарыстання музейна-педагагічнай дзейнасці ў падрыхтоўцы педагогаў, на наш погляд, заключаюцца ў наступным:

- цэласнае ўспрыманне гісторыі народа, краю;
- фарміраванне светапогляду асобы;
- дэталёвае засваенне інфармацыі з апорай на зрокавае ўспрыманне;
- актуалізацыя ролі асобы ў гісторыі грамадства;
- насычэнне працэсу пазнання яркімі станоўчымі эмоцыямі;
- усведамленне гістарычнай і эстэтычнай вартасці прадметаў культуры;
- выхаванне агульнай культуры паводзін, зносін.

У Гродзенскім дзяржаўным універсітэце імя Янкі Купалы маецца практыка падрыхтоўкі студэнтаў спецыяльнасцей «Дашкольная адукацыя», «Пачатковая адукацыя» сродкамі музейна-педагагічнай дзейнасці. Так, у межах вучэбнай дысцыпліны «Сучасныя адукацыйныя тэхналогіі» праводзіцца праца ў наступных напрамках:

1) вывучэнне тэарэтычных і метадалагічных асноў тэхналогіі музейнай педагогікі;

2) рэалізацыя прынцыпу музеіфікацыі адукацыі ў педагагічным працэсе (засяроджваецца ўвага на гістарычным аспекце матэрыялу, які вывучаецца, на яго культурнай і эстэтычнай значымасці, фарміруюцца каштоўнасныя адносіны да ўласнага жыцця, блізкіх людзей і навакольнага асяроддзя);

3) арганізацыя экскурсій у музей (установа ў горадзе ці школе);

4) напісанне творчых работ на аснове наведванняў;

5) выкананне заданняў, распрацоўка канспектаў урокаў на аснове інфармацыйна-даведачных матэрыялаў з сайтаў музеяў.

Выкарыстанне сродкаў музея ў адукацыйным працэсе будучых настаўнікаў ажыццяўляецца за кошт інтэграцыі розных спосабаў педагагічнага ўзаемадзеяння.

Пры выкладанні дысцыпліны «Сучасныя адукацыйныя тэхналогіі» ўзрастае запатрабаванасць у **традыцыйных** (гутарка, аповед, дыялог, тлумачэнне, дэманстрацыя, ілюстрацыя, практычная работа, інш.) і **інтэрактыўных метадах**. Да інтэрактыўных метадаў (па С. С. Кашлеву) адносяцца: *метады стварэння спрыяльнай атмасферы і арганізацыі камунікацыі (узаемадзеяння)* («Завяршы фразу», «Камплімент», «Падары кветку»); *метады арганізацыі абмену дзейнасцю* («Майстэрня будучага», «Інтэрв'ю», «Круглы стол»); *метады арганізацыі сэнсатворчасці* («Асацыяцыі», «Хвіліна гаварэння», «Алітарацыя паняцця»); *метады арганізацыі мыслядзейнасці* («Чатыры куты», «Выбар», «Тузін пытанняў», «Змена суразмоўцы»); *метады арганізацыі рэфлексійнай дзейнасці* («Рэфлексійнае кола», «Міні-сачыненне», «Ланцужок пажаданняў»). У працэсе навучання выкарыстоўваюцца **метады музейнай педагогікі**: інфармацыйныя, рэпрадуктыўныя, прадуктыўныя, даследчыя, «пагружэнне» ў гістарычнае асяроддзе, ролевае «пражыванне» гістарычных падзей, рэканструкцыя, параўнальныя аналогіі. Прыклад такога комплекснага спалучэння метадаў пры вывучэнні тэмы «Тэхналогія педагагічных майстэрняў» паказаны на схеме 1.



Схема 1 – Музейна-педагагічная дзейнасць пры выкладанні дысцыпліны «Сучасныя адукацыйныя тэхналогіі»

Такім чынам, з дапамогай комплекснага метадычнага забеспячэння музейна-педагагічнай дзейнасці пры падрыхтоўцы будучых педагогаў ажыццяўляецца ўплыў на іх асобу: **бачанне і разуменне** сваёй сацыяльнай ролі і паспяховасці ў грамадстве (**Vision, Understanding**), **яснае** разуменне сучасных рэалій праз іх гістарычны аналіз, прадастаўленне магчымасці быць **гібкімі** і мадэляваць свае паводзіны ў розных напрамках, праяўляючы свой прыродны творчы патэнцыял (**Clarity, Agility**). Гэта і ёсць адзін з магчымых адказаў VUCA-раэльнасці і яго наступствам у сістэме адукацыі.

Бібліяграфічныя спасылкі

1. *Костырева Е. В.* Новый мир – новые образовательные технологии // Педагогическая наука и практика. 2017. № 4 (18). С. 87–91.
2. Кодекс Республики Беларусь об образовании: с изм. и доп. по состоянию на 21 сент. 2016 г. – Минск : Нац. центр. правовой информ. Респ. Беларусь, 2016. – 400 с.
3. *Седова Е. Е.* Аксиологические основы «педагогике культуры» С. И. Гессена как пути выхода из культурного кризиса эпохи // Философско-педагогическая концепция С. И. Гессена: Монография [Электронный ресурс]. URL: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=214 (дата обращения: 20.03.2021).
4. *Тарасова Н. В., Кулаков А. Е.* Современные тенденции мировой образовательной системы Школьные технологии. 2015. № 1. С. 3–12.
5. Российская музейная энциклопедия. Словарь музейных терминов [Электронный ресурс]. URL: <http://museum.ru/rme/dictionary.asp?40> (дата обращения: 20.03.2021).
6. *Фёдоров Н. Ф.* Музей, его смысл и назначение // Музейное дело и охрана памятников. – М. : Российская государственная библиотека, 1992. С. 3–14.
7. *Столяров Б. А.* Музейная педагогика. История, теория, практика: учеб. пособие. М. : Высш. шк., 2004.

УДК 378.147.004

ГОТОВНОСТЬ УЧИТЕЛЯ-ФИЛОЛОГА К ЭФФЕКТИВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

С. Н. Захарова

*Лицей Белорусского государственного университета,
ул. Ульяновская, 8, 220030, г. Минск, Беларусь, svet.zakhar@mail.ru*

Важным аспектом деятельности учителя-филолога в современной ситуации является готовность к работе в условиях информационной образовательной среды, которая предлагает новые способы взаимодействия педагога с обучающимися, новые механизмы передачи информации подрастающему поколению и формирования у его представителей универсальных и специальных компетенций. Проблема готовности к деятельности в условиях цифровизации образования является одной из ключевых в подготовке филологов, она должна рассматриваться на междисциплинарном уровне и решаться комплексно, что требует пересмотра содержания и форм подготовки и повышения квалификации учителей-филологов. В статье рассматриваются некоторые технологические и содержательные аспекты психолого-педагогической и методической подготовки учителя-филолога к деятельности в условиях цифровизации образования.

Ключевые слова: цифровизация образования; педагогическая деятельность; компетенции учителя-филолога.

THE READINESS OF A PHILOLOGIST TEACHER FOR EFFECTIVE PROFESSIONAL ACTIVITY IN THE CONDITIONS OF DIGITALIZATION OF EDUCATION

S. N. Zakharova

*Lyceum of the Belarusian State University,
Ulyanovskaya St., 8, 220030, Minsk, Belarus, svet.zakhar@mail.ru*

An important aspect of the activity of a philologist teacher in the modern situation is the readiness to work in an information educational environment, which offers new ways of interaction between a teacher and students, new mechanisms for transmitting information to the younger generation and the formation of universal and special competencies among its representatives. The problem of readiness for activity in the conditions of digitalization of education is one of the key issues in the training of philologists, it should be considered at the interdisciplinary level and solved comprehensively, which requires a revision of the content and forms of training and advanced training of teachers of philology. The article deals with some technological and substantive aspects of psychological, pedagogical and methodological training of a philologist teacher to work in the conditions of digitalization of education.

Key words: digitalization of education; pedagogical activity; competence of a philologist teacher.

Цифровизация – это глобальный процесс трансформации социальной ситуации, связанный с изменением форм хранения и способов представления/получения информации, который затрагивает все сферы человеческой жизнедеятельности, включая педагогику и образование. Цифровизацию следует рассматривать как следующий за

информатизацией этап трансформации образования. Если информатизация, согласно Российской педагогической энциклопедии, предполагала внедрение в обучение и воспитание различных информационных средств обучения, а также информационных продуктов и технологий [4], то в условиях цифровизации изменяется весь процесс обучения: его структура, методы обучения, формы организации, учебные пособия, способы контроля знаний и т.д. Становится актуальным вопрос готовности педагогов к эффективной профессиональной деятельности в условиях цифровизации, когда они должны «обладать цифровой грамотностью, способностью создавать и применять контент посредством цифровых технологий, включая навыки компьютерного программирования, поиска, обмена информацией, коммуникацию» [3].

В структуре готовности учителя к деятельности в условиях цифровизации можно выделить несколько компонентов, среди которых наиболее важными, на наш взгляд, являются эмоционально-мотивационный и предметно-методический.

Эмоционально-мотивационный компонент готовности к деятельности учителя-филолога в условиях новой информационно-образовательной среды в первую очередь связан со способностью «оценить цифровизацию как инновацию; как средство повышения эффективности и качества образования; как объективную необходимость» [1, с. 24] и положительно относиться к ней как к объективному явлению современного образования. Для этого в процессе обучения будущих педагогов на всех профильных и непрофильных дисциплинах следует использовать современные информационно-коммуникационные технологии, а также знакомить студентов с многообразием цифровых образовательных ресурсов (электронными пособиями, образовательными порталами, информационными сайтами и т.д.), соответствующих профилю получаемой специальности, создавая с этой целью специальные обзоры, в т.ч. в традиционном (обзорные лекции, списки рекомендованных источников) и цифровом (видеоролики, гайды) формате. Широкое профессиональное просвещение и получение профессии при сочетании традиционного и онлайн-обучения поможет встроить цифровизацию в аксиологическую систему будущего педагога, сформировать устойчивый интерес к основным положениям цифрового образования и/или потребность в его качественной реализации в собственной профессиональной деятельности.

Предметно-методическая готовность к эффективной профессиональной деятельности учителя-филолога в условиях

цифровизации образования связана с формированием у него следующих компетенций:

- владение цифровыми технологиями и методикой преподавания учебной дисциплины с их использованием;
- способность работать в цифровой среде (определять целесообразность использования учащимися гаджетов на уроке, разрабатывать учебные задания для обращения к интернету, определять вариативность организации учебной деятельности с применением гаджетов и без них в урочное и внеурочное время, разрабатывать онлайн-курсы, общаться с учащимися и коллегами в дистанционном режиме, вести электронную обработку результатов учебной деятельности и др.);
- владение методическими приемами включения гаджетов в процессе создания и разрешения проблемных ситуаций на уроках;
- способность к самообучению в области цифровых технологий и ресурсов;
- компетентность во взаимодействии с коллегами, учащимися и их родителями по реализации цифровых технологий;
- умения осуществлять презентацию своих профессиональных достижений в цифровой среде [1, с. 23].

Цифровые компетенции, как элемент цифровой грамотности, закладываются и обновляются на протяжении всей жизни, однако особую роль в профессиональной подготовке будущего учителя играют информатика и т.п. дисциплины, на которых студент овладевает навыками работы с определенными устройствами и программным обеспечением. Среди необходимых умений современного учителя следует особо выделить навыки работы с программными приложениями, в которых создаются электронные презентации (например, Microsoft PowerPoint), электронные таблицы и диаграммы (например, Microsoft Excel), простейшие интерактивные игровые задания (например, LearningApps.org). Будущему педагогу важно получить навыки пользования смартфоном, электронной доской и/или мультитором, освоить особенности их применения на уроках языка и литературы.

В период получения профессии будущий учитель должен получить представление об особенностях проведения так называемого сетевого урока, когда в образовательных целях используются мессенджеры типа Skype, Viber, Telegram или социальные сети, а также платформы Zoom, Teams, Google Meet или Discord.

Практическое воплощение полученных знаний и умений должно реализовываться в рамках дисциплин «Педагогика» и «Методика преподавания» и во время педагогической практики, когда студент

должен спроектировать, а по возможности и провести, воспитательное мероприятие по предмету и, как минимум, один «сетевой» урок – в онлайн-формате.

На сегодняшний день цифровизация, в первую очередь, связывается с переходом образования на новые учебные пособия. Даже традиционные пособия (на бумажном носителе) имеют дополненную реальность, активные ссылки на интернет-ресурсы, работающие через QR-коды. Кроме того, сегодня исключительно в электронном формате существуют электронно-методические комплексы и образовательные курсы (программы), которые создаются с использованием возможностей различных образовательных платформ – в нашей стране для этого чаще других используется LSD Moodle. Актуальным является обучение педагога работе с ними и созданию собственных образовательных ресурсов (отдельных учебных материалов, пособий, сборников упражнений и т.п.). Так, будущие учителя русского языка и литературы должны знать о содержании и возможностях организации обучения школьников на базовом и повышенном уровне с помощью ресурсов Национального образовательного портала <https://e-vedy.adu.by/> и <http://profil.adu.by/>.

Проблема готовности педагога к эффективной деятельности при создании в учреждениях образования информационно-образовательной среды связана с переводом документооборота в электронный формат: в последнее время интенсивно создаются электронные журналы и дневники для учащихся. Например, в среднем образовании Беларуси по согласованию с Главным информационно-аналитическим центром Министерства образования сегодня эффективно функционируют две образовательные платформы – schools.by и znaj.by. Они используются в первую очередь как электронные журналы/дневники, но обладают еще и рядом других функций: содержат ссылки на электронные версии учебных пособий, имеют возможность для проведения оплаты (за пользование учебниками, за питание и т.п.), привязаны к электронной почте, синхронизированы с календарем. Общая характеристика данных платформ и обучение работе с ними должны изучаться студентами, например, в рамках дисциплины «Педагогика».

Цифровизация подрывает традиционные методические установки и требует от учителя-филолога новых навыков проектирования и проведения уроков и внеурочной предметной деятельности. С этой целью в учебные планы следует вводить новые учебные дисциплины, например, в Московском городском педагогическом университете на специальности «Русский язык и литература» (первая ступень высшего

образования) изучаются «Технология цифрового образования», «ИКТ и медиаинформационная грамотность», «Чтение в информационном обществе», «Дистанционное и виртуальное обучение» [2, с. 12]. На второй ступени высшего образования магистранты по программе «Филологическое образование в условиях цифровизации» осваивают дисциплины: «Цифровые образовательные ресурсы в процессе диагностики и контроля по филологическим дисциплинам»; «Сетевая коммуникация в процессе филологического образования»; «Технологии использования ресурсов НКРЯ (Национального корпуса русского языка) в процессе филологического образования»; «Образовательный потенциал электронных библиотек в преподавании литературы» и др. [5, с. 32].

В период обучения эффективно применять технологию создания цифрового портфолио студента, позволяющую проводить оперативный мониторинг его образовательных, научных и иных достижений. Уместно повышать квалификацию преподавателей и обучать студентов через вебинары, которые позволяют развивать технологическую компетенцию преподавателей и будущих учителей-филологов.

Современный опыт обучения и воспитания в условиях пандемии в связи с COVID-19 показывает, что учащиеся – школьники и студенты – достаточно быстро осваивают новые цифровые технологии, переходят к обучению с помощью мобильных приложений, работе с ресурсами удаленного доступа и т.д. Однако общая инертность педагогической среды, низкий уровень эмоционально-мотивационной и предметно-методической готовности учителей и профессорско-преподавательского состава значительно замедляют процесс цифровизации среднего и высшего образования. Содержательно-технологические изменения в подготовке будущих учителей-филологов, а также в программах повышения квалификации с учетом цифровизации образования помогут создать предпосылки для решения данной проблемы.

Библиографические ссылки

1. *Гребенюк Т. Б.* Подготовка будущего педагога к цифровизации образования как педагогическая проблема // Научно-методический электронный журнал «Калининградский вестник образования». 2020. No 2 (6). С. 20–27. [Электронный ресурс]. URL: <https://koirojournal.ru/realises/g2020/3jul2020/kvo203/> (дата обращения: 18.03.2021).

2. *Дейкина А. Д.* Возможности и проблемы преподавания русского языка в условиях развития цифровой среды образования // Начальное филологическое образование и подготовка учителя в условиях цифровизации: Материалы Междунар. науч.-практич. конф.

преподавателей, аспирантов, студентов (4 марта 2021 года) / сост. и отв. ред.: Т. И. Зиновьева. М. : Известия ИППО, 2021. С. 9–14.

3. Никулина Т. В. Стариченко Е. Б. Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление // Педагогическое образование в России. 2018. № 8. С. 107–113. [Электронный ресурс]. URL: <http://journals.uspu.ru/attachments/article/2133/14.pdf> (дата обращения: 18.03.2021).

4. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. М. : Большая рос. энцикл., 1993–1999. Т. 1 : А–М.

5. Коханова Н. А. Цифровизация образования как фактор трансформации профессиональной подготовки магистрантов к педагогической деятельности // Начальное филологическое образование и подготовка учителя в условиях цифровизации: Материалы Междунар. науч.-практич. конф. преподавателей, аспирантов, студентов (4 марта 2021 года) / сост. и отв. ред.: Т. И. Зиновьева. М. : Известия ИППО, 2021. С. 29–33.

УДК 378.147

МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

С. А. Маталыга

*Военная академия Республики Беларусь,
пр. Независимости, 220, 220057 г. Минск, Беларусь, kadosha1@rambler.ru*

В статье рассматривается методический аспект работы преподавателя иностранного языка в неязыковом вузе. Делается акцент на необходимость корреляции методических принципов опережающей специализации и содержательной интеграции с блоком профессиональных дисциплин также с аспектами педагогики высшего образования и психологии обучения взрослых. Делается вывод: корреляция методических и педагогических аспектов работы преподавателя неязыкового вуза обеспечит практико-ориентированное инновационное направление иноязычного профессионально-ориентированного образования.

Ключевые слова: методический аспект; неязыковой вуз; педагогика высшей школы; психология взрослых; компетенция.

METHODOICAL WORK OF FOREIGN LANGUAGE TEACHER IN NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

S. A. Mataliga

*Military Academy of the Republic of Belarus,
220 Nezalezhnosti Ave., Minsk, 220057, Belarus, kadosha1@rambler.ru*

The article deals with the methodical aspect of the work of foreign language teacher in a non-linguistic university. The necessity of methodical principles correlation of advanced specialization and meaningful integration with professional disciplines block and with aspects of high education pedagogy and psychology of adult education is emphasized.

The conclusion is made: the correlation of methodical and pedagogical aspects of non-linguistic university teacher will provide the practice-oriented innovative direction of foreign language professional-oriented education.

Key words: methodical aspect; non-linguistic university; high school pedagogy; adult psychology; professional competencies.

Иноязычное образование в неязыковом вузе является частью общего профессионального образования и, наряду с математическим, физическим, экологическим и др., служит задаче формирования профессиональной компетенции будущего специалиста. Иностранный язык является средством социализации студента/курсанта, средством приобщения к иноязычной культуре. Одновременно он также выступает инструментом познания, развития, воспитания и учения. В этой связи хотелось бы выделить следующие основные моменты методической работы преподавателя иностранного языка неязыкового вуза, от которых

напрямую зависит уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции выпускника вуза в единстве языковой, речевой, социокультурной, компенсаторной и учебно-познавательной составляющих.

Иностранный язык (дисциплина изучается в неязыковом вузе на первом курсе) способствует формированию терминологической и понятийной базы профильных учебных дисциплин, позволяет помочь понять их содержание, осуществляет междисциплинарную интеграцию. Не удивительно, что принцип опережающей специализации является одним из важных принципов иноязычного образования в неязыковом вузе. Овладение студентом/курсантом иноязычной коммуникативной компетенцией позволяет: вести поиск необходимой информации, перерабатывать ее в соответствии с коммуникативными целями, передавать информацию в релевантных ситуациях, вести общение социокультурного и профессионального характера, письменно выражать свои коммуникативные намерения (составлять письменные документы, писать деловые письма, заполнять бланки на участие в конференции) и т. д. Речевой и языковой материал профильного обучения требует своих приемов работы, поскольку многие традиционные виды заданий (общий пересказ текста, употребление грамматических явлений в речевых упражнениях и др.) не отвечают видам действий в реальной профессиональной деятельности. Так, например, текст инструкция или описание принципа функционирования устройства требуют полного понимания, а многие терминологические лексические единицы и грамматические конструкции достаточно усвоить на уровне понимания в тексте, а не выводить их в продуктивные виды речевой деятельности. Отметим, что и сам вопрос отбора материала, составление программ элективного и основного курса являются сложными моментами.

Цель иноязычного образования в неязыковом вузе должна конкретизироваться уровнем профессионального общения, отсюда проблема содержательной интеграции с блоком профессиональных дисциплин и овладения иностранным языком для специальных целей. Преподаватели иностранного языка неязыкового вуза имеют лингвистическую подготовку и не являются специалистами в той предметной области, которую изучают студенты/курсанты. Это является одной из трудностей в вопросах отбора материала. Кроме того, обучающиеся на первом курсе еще не владеют всеми тематическими и терминологическими аспектами своей специальности на родном языке, не говоря уже об иностранном. Очень часто молодые преподаватели начинают преподавать иностранный язык по аналогии с тем, как велся

данный процесс в лингвистическом вузе (изучение иностранного языка как специальности). Такой подход не приемлем в неязыковых вузах. Программа иноязычного образования в неязыковом вузе включает изучение профессионально-ориентированной лексики, часто работа над данным материалом ведется с применением тех же методических приемов, что и при усвоении лексических единиц бытовой тематики. Такое обучение развивает только знаниевую сторону, а сами профильные компетенции остаются несформированными. Цели же иноязычного образования в неязыковом вузе, предписываемые стандартами министерства образования, требуют владения иностранным языком на уровне социально-бытового и социокультурного общения, а также на уровне профессионально-ориентированного и делового общения.

Кроме чисто методических аспектов, хотелось бы отметить, что преподаватель вуза должен владеть и педагогикой высшего образования, и психологией обучения взрослых. Уметь выбрать стиль поведения в группах обучающихся (первой и второй ступени высшего образования, дневной и заочной формы обучения), установить контакт с аудиторией. Помимо психологических нюансов работа в неязыковом вузе требует владения приемами дифференциации обучения в гетерогенных группах, поскольку зачисление в технический вуз проводится по уровню знаний профильных предметов, а уровень владения иностранным языком может варьироваться от нулевого до свободного говорения. Для первой категории обучающихся иностранный язык зачастую остается предметом общей подготовки, хотя, как и все остальные предметы, должен способствовать формированию профильных компетенций.

Все вышеизложенное позволяет предположить, что методическая работа преподавателя иностранного языка неязыкового вуза, призванная формировать иноязычную коммуникативную компетенцию обучающихся, должна заключаться в следующем:

- в ориентации не на информированность обучающегося, а на конструирование им собственного профессионально-личностного опыта, который, в свою очередь должен стать предметом рефлексии, оценки;
- в развитии приемов иноязычного самообразования на основе рефлексии опыта;
- в возможности выбора индивидуальной траектории личностного становления студента в процессе иноязычной подготовки;
- в замещении педагога-транслятора знаний педагогом-фасилитатором, обеспечивающим сопровождение процесса иноязычной подготовки;

- в готовности и способности воплощения опыта иноязычного общения на практике.

Как мы видим, методическая работа в современных условиях представляет собой практико-ориентированное инновационное направление, предполагающее эффективность реализации профессиональных функций преподавателя в условиях модернизации образования. Подготовка профессионально мобильного специалиста неязыкового вуза наиболее эффективно будет протекать при учете и реализации проблемных блоков методической работы. Это продиктовано изменяющимися требованиями к качественным характеристикам деятельности обучающихся, новым подходом к содержанию иноязычного образования в неязыковом вузе.

УДК 371.124

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВЛИЯНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ НА РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГОВ

К. И. Савельева

*Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова,
ул. Космонавтов, 1, 212022, г. Могилев, Беларусь, ksenia.savelieva02@yandex.by
Научный руководитель: Е. А. Башаркина, кандидат педагогических наук, доцент*

В данной статье рассматриваются теоретические аспекты влияния методической работы в современном учреждении образования на развитие профессиональных компетенций педагогических кадров. Раскрывается сущность дефиниций компетенция, профессиональная компетенция, методическая работа с позиций современного менеджмента, психолого-педагогических наук. Приводятся различные классификации компетенций, предложенные европейскими, российскими и отечественными учеными и исследователями в области образования. Раскрывается сущностная характеристика методической работы и ее цель. Представленные в статье теоретические данные о значимости решения проблемы развития профессиональных компетенций педагога в условиях методической работы, позволили нам определить тему нашего дальнейшего исследования.

Целью исследования определена разработка теоретических оснований и организационно-технологического обеспечения развития профессиональных компетенций педагогов в условиях методической работы.

Ключевые слова: образование; педагог; компетенция; профессиональная компетенция; методическая работа.

THEORETICAL ASPECTS OF THE INFLUENCE OF METHODOLOGICAL WORK ON THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF TEACHERS

K. I. Savelyeva

*Mogilev State University named after A. A. Kulshova,
Kosmonavtov St., 1, 212022, Mogilev, Belarus, ksenia.savelieva02@yandex.by
Scientific supervisor: E. A. Basharkina, candidate of pedagogical sciences, associate professor*

This article examines the theoretical aspects of the influence of methodological work in a modern educational institution on the development of professional competencies of teaching staff. The essence of the definitions of competence, professional competence, methodological work from the standpoint of modern management, psychological and pedagogical sciences is revealed. Various classifications of competencies proposed by European, Russian and domestic scientists and researchers in the field of education are presented. The essential characteristic of methodical work and its purpose are revealed. The theoretical data presented in the article on the importance of solving the problem of developing the professional competencies of a teacher in the conditions of methodological work allowed us to determine the topic of our further research.

The aim of the study is to develop the theoretical foundations and organizational and technological support for the development of professional competencies of teachers in the context of methodological work.

Key words: education; teacher; competence; professional competence; methodological work.

Современный этап развития общества характеризуется быстрой сменой технологий, развитием и обновлением образования. Успешность

развития непрерывного образования зависит от того, насколько все субъекты системы образования будут способны повышать уровень своей компетентности, поддерживать конкурентоспособность. В данных условиях востребуются такие качества личности, как активность, инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения и т.д. Таким образом, одним из перспективных направлений развития образования становится повышение профессионализма педагога.

Значимой составляющей профессионализма педагога, безусловно, являются профессиональные компетенции.

Существует множество различных дефиниций «компетенция», раскрывающихся с различных точек зрения. Согласно некоторым литературным источникам, компетенция рассматривается как:

- принадлежность по праву, т.е. круг вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями, опытом, позволяющими судить о чем-либо;
- круг полномочий, представленных законом, уставом или иным актом конкретному органу или должностному лицу;
- знания, опыт в той или иной области [1, с. 7].

С позиций менеджмента компетенция – это:

- особого свойства информационный ресурс (индивида, организации);
- совокупность опыта, знаний и навыков о способах организации и управления деятельностью для более эффективного достижения поставленных целей [2, с. 34].

В педагогике компетенция рассматривается как личная способность специалиста решать определенный класс профессиональных задач; единство знаний, умений, нормативно-ценностных установок, необходимых для решения ряда проблем определенной сферы деятельности; область знаний, круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен [3, с. 52].

Анализ различных литературных источников показывает, что в настоящее время в образовательной практике не существует единого подхода к классификации компетенций. Так, к примеру в результате реализации международного проекта TUNING определены 30 видов компетенций, объединенных в три группы: системные, инструментальные, межличностные. В макете образовательного стандарта высшего образования Российской Федерации представлено две группы компетенций: универсальные и профессиональные. В разработанном на основе компетентного подхода макете образовательного стандарта высшего образования первой ступени

Республики Беларусь компетенции представлены тремя группами: академические, профессиональные, социально-личностные [4, с. 92].

Профессиональная компетенция определяется, главным образом, уровнем собственно профессионального образования, опытом и индивидуальными способностями человека, его мотивированным стремлением к непрерывному самообразованию и самосовершенствованию, творческим и ответственным отношением к делу [3, с. 52].

На современном этапе развития образования методической работе в рамках обучения и развития кадров уделяется особое внимание.

Сущность и значение методической работы раскрывается в трудах А. М. Моисеевой, Э. М. Шевченко, В. П. Симонова, В. М. Лизинского, Т. И. Шамовой, А. А. Глинского, Л. К. Гребенкиной, К. С. Фарино и многими другими.

В современных учреждениях образования методическая работа является связующим звеном между деятельностью педагога, педагогического коллектива, государственной системы образования, психолого-педагогической наукой, передовым педагогическим опытом.

Главное назначение методической работы состоит в организации педагогических кадров, направленной на их профессиональное совершенствование и развитие. Основой этой деятельности является процесс непрерывного профессионального образования, обеспечивающий взаимосвязь и приемственность курсовой подготовки в учреждениях повышения квалификации, межкурсовой работы и самообразования в условиях региона, учебного заведения.

Методическая работа представляет собой систему организационной управленческой и педагогической деятельности администрации, руководителей методических объединений и педагогов, направленная на обеспечение непрерывного совершенствования педагогической квалификации и профессионального мастерства педагога в целях повышения качества образовательного процесса [5, с. 4].

Основной целью методической работы является совершенствование личностно-профессионального уровня педагога, формирование их педагогического мастерства и творчества для успешной реализации задач, стоящих перед современным учреждением образования.

Таким образом методическая работа является одним из основных направлений повышения мастерства педагога и развития его профессиональных компетенций, а также неотъемлемой составляющей единой системы непрерывного образования педагогических кадров, системой повышения их профессиональной квалификации.

Библиографические ссылки

1. *Жук О. Л., Сиренко С. Н.* Педагогика. Практикум на основе компетентностного подхода: учеб. пособие для преподавателей, аспирантов и студентов высших учебных заведений. Минск : РИВШ, 2007.

2. *Рябов В. В., Фролов Ю. В.* Компетентность как индикатор человеческого капитала: Материалы к четвертому заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 г. Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.

3. *Башаркина Е. А.* Педагогика высшей школы: курс лекций. Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2016.

4. *Жук О. Л.* Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход. Минск : РИВШ, 2009. – 336.

5. *Виноградова Н. А., Микляева Н. В., Родионова Ю. Н.* Методическая работа в ДОУ. Эффективные формы и методы: мет. пособие. Москва : Айрис-пресс, 2008.

УДК: 373.2.091.12-051+373.2.016:811

РОЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕЧЕВОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ В ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

М. Э. Труханович

*Государственное учреждение образования «Академия последипломного образования»,
ул. Некрасова, 24, 220040, г. Минск, Беларусь, marie29a@yandex.ru*

В статье раскрывается содержание профессиональной речевой готовности педагогического работника к осуществлению языкового образования детей дошкольного возраста. Описываются задачи речевого и лингвистического развития детей раннего и дошкольного возраста в соответствии с требованиями учебно-программной документации образовательной программы дошкольного образования. Показывается влияние профессиональной речевой готовности педагогического работника на языковое образование детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: педагогический работник; профессиональная готовность; ребенок дошкольного возраста; языковое образование.

THE ROLE OF PROFESSIONAL SPEECH READINESS OF TEACHERS IN THE LANGUAGE EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN

M. E. Trukhanovich

*State institution of education «Academy of Postgraduate Education»,
24 Nekrasova St., 220040, Minsk, Belarus, marie29a@yandex.ru*

The article reveals the content of the professional speech readiness of a teacher for the language education of preschool children. The tasks of speech and linguistic development of early and preschool children are described in accordance with the requirements of the curriculum documentation of the educational program of preschool education. The author shows the influential speech readiness of the teacher on the language education of preschool children.

Key words: the language education; the preschool child; the professional speech readiness; the teacher.

Языковое образование детей дошкольного возраста, предусматривающее речевое и лингвистическое развитие, овладение ими богатствами языка составляет один из основных элементов формирования личности. Следует отметить, что цель языкового образования значительно шире целей речевого и лингвистического развития. Как интегрированный процесс обучения и воспитания языковое образование, с одной стороны, предполагает обучение детей основным видам речи, а с другой – формирование у них ценностного, эмоционально положительного и творческого отношения к процессу познания и преобразования культуры средствами языка [1, с. 47–48]. Целью языкового образования является формирование языковой

личности, созидателя языковой действительности. Деятельность педагогических работников по реализации цели и задач языкового образования, направленная на создание условий для освоения основных ценностей языковой культуры, в том числе формирование ценностного отношения к языку, является приоритетным в воспитании и обучении детей дошкольного возраста и в дальнейшем станет фундаментом их интеллектуального, эстетического и нравственного развития, основой мотивации к освоению других языков для осуществления межкультурной коммуникации. Именно поэтому проблема профессиональной речевой готовности педагогических работников к языковому образованию детей дошкольного возраста находится всегда в центре внимания и требует постоянного поиска новых подходов к ее решению с учетом изменений, происходящих в мире.

Проведённый анализ определений понятия «профессиональная готовность педагогических работников», представленных в научной литературе, позволил отметить, что это сложное системное образование, включающее совокупность профессиональных знаний, умений и навыков, наличие необходимых качеств личности и мотивационно-ценностных установок, обуславливающих возможность потенциально и непосредственного (мгновенного) выполнять деятельность. Результатом профессиональной готовности является личность педагогического работника, всесторонне подготовленная к эффективному решению профессиональных задач в общем и в отдельной области профессиональной деятельности в частности. Л. Г. Тарусова подчеркивает, что готовность к профессиональной деятельности является системообразующим показателем квалификации в данном направлении [2, с. 42].

В. У. Протченко отмечает, что профессиональная готовность педагогического работника к педагогической деятельности наиболее ярко проявляется на уровне его языка – тезауруса, умения улавливать и представлять существующие связи между людьми, понятиями, предметами, явлениями и т. д. [3, с. 102]. Таким образом, автор выделяет важную роль профессиональной речевой готовности педагогических работников в общей готовности к педагогической деятельности. Теоретический анализ данной проблемы позволил выяснить, что большое внимание речи педагогического работника уделялось и уделяется в рамках исследований разных точек зрения на речь педагога и педагогическое общение, на речевые способности в структуре общей профессиональной педагогической деятельности и т. д. (Ш. А. Амонашвили, И. А. Зимняя, Я. Л. Коломинский, В. А. Крутецкий,

А. А. Леонтьев, В. А. Сухомлинский и др.).

Очевидно, когда речь идет об обучении детей языку, как таковом языковом образовании, профессиональная речевая готовность становится основным условием достижения качества образовательного процесса в данном направлении. Профессиональная речевая готовность в этом случае состоит, с одной стороны, из общего владения педагогическим работником языком как инструментом профессиональной деятельности, а с другой – должна включать всю совокупность знаний, умений и навыков, необходимых для речевого и лингвистического развития детей. Особую роль речи педагога и ее влияния на развитии речи детей подчеркивали еще К. Д. Ушинский и Я. Колас. Большую роль профессиональной речевой готовности педагога к обучению детей языку отмечал В. Г. Костомаров, подчеркивая, что развитие речи школьников следует начинать с развития речи учителя.

Вместе с тем, следует отметить, что проблема профессиональной готовности педагогических работников к языковому образованию детей дошкольного возраста в научной литературе рассматривается чаще всего в отношении периода получения ими профессионального образования. Н. С. Старжинская и Т. В. Палиева на основе выявленных М. М. Алексеевой и В. И. Яшиной уровней профессиональной подготовки специалиста отмечают, что по отношению к подготовке специалистов в области развития речи детей дошкольного возраста фактологический уровень готовности включает комплекс профессиональных умений организовывать дидактическое общение, используя разнообразные и эффективные способы педагогического воздействия и взаимодействия с детьми, цель которых – позитивные результаты в развитии речи и воспитании детей. Теоретический уровень подготовки связан с усвоением знаний об основных принципах речевой коммуникации и владением способами речевого общения с детьми и взрослыми. Наконец, рефлексивный уровень подготовки студентов требует формирования у них обобщенных представлений о строении педагогического процесса обучения родному языку и речевого общения, умений анализировать и оценивать инновационный опыт работы по развитию речи детей и создавать свои способы воздействия на поведение и речь детей. Названные уровни профессиональной подготовки студентов к речевому развитию детей дошкольного возраста носят универсальный характер, т.е. применимы в любой социолингвистической ситуации. [4, с. 311].

В то же время, необходимо отметить тот факт, что языковое образование детей дошкольного возраста должно осуществляться только

с учетом актуальной социолингвистической ситуации в отдельно взятой стране, регионе и т. д. Так, для Республики Беларусь в определении роли профессиональной речевой готовности педагогических работников в языковом образовании особое значение имеет наличие государственного двуязычия. Анализ отечественной научной литературы позволяет сделать вывод о том, что ученые придают особую роль профессиональной речевой готовности педагогических работников учреждений дошкольного образования в процессе речевого и лингвистического развития детей дошкольного возраста в условиях государственного двуязычия. Например, Н. Р. Мордас отмечает, что профессиональное владение речью, безусловно, имеет большое значение для всех учителей и педагогов, но для педагогов учреждений дошкольного образования эта компетенция приобретает особую значимость. Автор подчеркивает, что в связи тем, что именно в дошкольном возрасте определяются идеалы, взгляды и позиции, формируется мировоззрение, усваиваются нормы поведения в контексте определенной национальной культуры, педагог должен научить детей правильно пользоваться средствами родного языка с учетом культурных, историко-, этно-, социо- и психолингвистических особенностей своей страны [5]. Направление «Речевое развитие» учебной программы дошкольного образования в Республике Беларусь обеспечивает овладение нормами и правилами родного языка в условиях двуязычия, развитие коммуникативных способностей, элементарное осознание языковой действительности, подготовку к обучению грамоте. При этом коммуникативная функция рассматривается как основная в речевой деятельности воспитанников, а диалог – как универсальная форма речевого общения [6, с. 331]. Освоение и усвоение языка и социальное взаимодействие – явления взаимосвязанные, так как возникновение и развитие речи детей происходит в процессе их общения с окружающими людьми. Это значит, что речевое развитие детей дошкольного возраста происходит только при наличии взаимодействия ребенка со взрослым, основное значение при этом имеет влияние педагогического работника, его речевая культура, владение им языками, на которых происходит коммуникация с детьми.

Следует подчеркнуть, что одной из задач учебной программы дошкольного образования по направлению речевого развития детей дошкольного возраста является формирование устойчивого интереса и положительного отношения к белорусскому и русскому языкам, желание овладеть ими, становление репродуктивной речи детей на двух государственных языках [6, с. 118]. Соответственно готовность

педагогических работников в области речевого и лингвистического развития детей дошкольного возраста обусловлена необходимостью эффективного решения задач указанного направления речевого развития.

В данных условиях педагогические работники должны уделять большое внимание развитию лингвистических и коммуникативных способности детей дошкольного возраста в процессе освоения двух государственных языков; и в первую очередь, эта работа предполагает формирование ценностного отношения к слову как феномену духовной культуры народа. Именно этот ценностно-смысловой, воспитательный компонент языкового образования должен стать основой формирования языковой личности посредством формирования восприятия языка в сознании детей как общественной и личной ценности.

Учитывая выявленный Т. М. Савельевой факт о том, что дальнейшие успехи в освоении иностранного языка ребенком будут определяться общими речевыми способностями и мотивацией к овладению языком и речью, успехами в овладении двумя близкородственными языками, их грамматикой [7, с. 58], можно уверенно говорить о сверхважной роли профессиональной речевой готовности педагогических работников, осуществляющих первоначальное языковое образование детей дошкольного возраста в условиях двуязычия, и ее влиянии на дальнейшее речевое развитие как на родном, так и на иностранном языке.

Таким образом, роль профессиональной речевой готовности педагогических работников в языковом образовании, а вместе с ним и в развитии коммуникативных способностей детей раннего и дошкольного возраста, неоспорима. Ведущей задачей в условиях государственного двуязычия становится формирование уважительного, ценностного отношения к обоим функционирующим языкам, используемым в образовательном процессе с детьми дошкольного возраста.

Именно педагогические работники вводят детей раннего и дошкольного возраста в мир языка, осуществляя первоначальное языковое образование, таким образом способствуя становлению личности путем вхождения в языковую культуру в частности, в общечеловеческую культуру в целом. Это происходит посредством создания педагогическими работниками условий для освоения и присвоения языка, а также его творческого преобразования, посредством которых ребенок становится субъектом речевой деятельности. Именно первоначальное языковое образование станет в дальнейшем основой для формирования уважительного отношения к поликультурному и полилингвальному многообразию мира, основанному на восприятии

любого языка как ценности, необходимой для эффективной коммуникации в мире.

Библиографические ссылки

1. *Старжинская Н. С., Палиева Т. В.* Проблема профессионально-речевой подготовки будущего специалиста дошкольного образования в ситуации близкородственного двуязычия // Формирование профессиональной культуры специалистов социальной и образовательной сфер : материалы междунар. науч.-практ. конф., Витебск, 18 окт. 2007 г. / Витеб. гос. ун-т; редкол.: А. П. Орлова (отв. ред.) [и др.]. Витебск, 2007. С. 311–313.

2. *Тарусова Л. Г.* Подготовка в системе повышения квалификации руководителей к управлению инновационными процессами в дошкольных учреждениях: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : 13.00.01 / Белорус. гос. ун-т. Минск, 2001.

3. *Протченко О. П.* Родной и русский язык в системе подготовки учителя-профессионала в педагогически ориентированном учебном заведении. Минск: НИО, 1999.

4. *Старжинская Н. С.* Национально-языковая культура как содержание языкового образования дошкольников // *Bildungsmodelle und Lehrwerke für bilinguale Kinder* / hrsg.: S. Afonin, E. Plaksina. Berlin, 2015. – S. 46–51.

5. *Мордас Н. Р.* Удасканаленне прафесійна-маўленчай культуры педагога ўстановаў дашкольнай адукацыі ва ўмовах рэалізацыі канцэпцыі ўстойлівага развіцця [Электронны рэсурс] // Подготовка кадров системы дошкольного образования как ресурс устойчивого развития общества: сб. науч. тр. / Белорус. гос. пед. ун-т; под общ. ред. О. Н. Анцыпирович. Минск, 2018. 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

6. Учебная программа дошкольного образования. Минск: Аверсэв, 2019.

7. *Савельева Т. М.* Психологические основы начального обучения языку в ситуации близкородственного билингвизма: дис. ... д-ра психол. наук в форме науч. докл.: 19.00.07 / Психологический институт РАО, М., 1993.

СЕКЦИЯ 2

Лингвокультурная личность как ценность филологического образования

УДК 8.81-2.81-25

ОСОБЕННОСТИ ЭТИКЕТНОГО РЕЧЕВОГО ВЫРАЖЕНИЯ В МОЛОДЁЖНОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ

А. А. Дасько

*Государственный университет «Дубна»,
ул. Университетская 19а, 141986, г. Дубна, Московская область, Россия, dasko.anna@gmail.com*

Материалом статьи послужили данные эксперимента, проведённого в университете «Дубна», со студентами 1–3 курсов различных направлений обучения. Цель эксперимента – выявить и обобщить лексические и семантические особенности выражения в ритуальных речевых клише, которые наиболее часто используются в обстановке неформального общения в студенческой среде.

Эксперимент позволил представить, проанализировать и обобщить богатый речевой материал, используемый при общении в молодежной среде. В статье отмечены некоторые лексические и семантические особенности способов речевого выражения в ситуации этикетной «отказ», предполагающей употребление ритуальных речевых клише.

Ключевые слова: этикет; ритуальная речь; этикетная позиция; речевое клише.

A. A. Dasco

PECULIARITIES OFF SPEECH ETIQUETTE IN YOUTH STUDENT ENVIRONMENT

*State University «Dubna»,
Universiteskaya St., 19a, 141986, Dubna, Moscow region, Russia, dasko.anna@gmail.com*

The results of the experiment carried out among the 1st-2nd-3rd-year students at Dubna University have provided the basis for the present article. The aim of the experiment was to bring out and summarize lexical and semantic characteristics of speech clichés which are most frequently used by the students in informal communication.

The experiment allowed to present, analyze and summarize a rather substantial language material which includes expressions being used among students. Some lexical and semantic specific features of the speech expressions in the situation «renouncement» when ritual speech clichés are expected, are pointed out in the article.

Key words: etiquette; ritual speech; etiquette position; conversational clichés.

Ритуальная речь (лат. *ritualis* – обрядовый) – речь, выполненная в установленном порядке, ставшая обычаем, многократно сопровождающая определённые действия. Ритуальная речь необходима и

уместна в тех случаях, когда характер речевого взаимодействия, определяется этикетом или обрядом. Единообразные ситуации речевого взаимодействия порождают единообразное речевое сопровождение. **Этикетная речь** является видом ритуальной речи. **Речевой этикет** – неотъемлемая часть речевого общения, «совокупность принятых обществом правил речевого поведения в соответствующих сферах и ситуациях общения» [1, с. 354].

Речевые этикетные выражения являются составляющей ритуальной речи. В речевом взаимодействии речевой этикет выражается в **речевых этикетных формулах** – выражениях, которые соответствуют условиям этикетной ситуации (*приветствие, прощание, знакомство и т.д.*) и особенностям социального характера речевого общения. В совокупности этикетные формулы образуют **этикетную речь**, включающую **этикетные максимы** – универсальные этикетные выражения, соответствующие этикетной ситуации, и **этикетные парадигмы** – вариативные этикетные выражения, соответствующие этикетной ситуации, употребляемые в определённых социально-возрастных группах. Фиксирование и описание этикетных формул ситуативного этикетного выражения, или этикетных парадигматических выражений, является важным аспектом лингвистического описания многообразия этикетных выражений, находящихся за пределом этикетной максимы.

Цель нашего исследования – выяснить, описать и обобщить особенности использования ритуальных этикетных речевых выражений в обстановке неформального общения в студенческой среде.

Цель проведённого лингвистического эксперимента – проследить динамику речевых изменений форм выражения в этикетной ситуации «отказ».

Материалом исследования послужили данные экспериментов, проведённых в университете «Дубна» со студентами 1–3 курсов нелингвистических направлений обучения в 2006 г. и в 2020 г. В эксперименте участвовало 152 (2006 г.) и 104 (2021 г.) респондента. Участникам эксперимента было предложено письменно зафиксировать собственную устную этикетную речь в ситуации «отказ».

В устном диалоговом общении выражение несогласия часто проявляется в форме **отказа**, нежелания содействовать либо выполнять просьбу. Традиционный отказ без пояснения мотивов и приведения контраргументов приобретает в устном общении ритуальную форму. В нашем исследовании мы рассматриваем «отказ» в значении 'отрицательный ответ' на обращение с предложением, просьбой, требованием, а также как 'несогласие на выполнение совместных

действий’.

Обработка речевого материала, полученного от респондентов, позволила определить устойчивые этикетные выражения, включающие как этикетные максимы, так и составляющие этикетной парадигмы в ситуации «отказ», а также обозначить их семантические и эмоционально-экспрессивные особенности. Цифра после слова или выражения указывает количество приведённых в ответах респондентов единообразных этикетных формул, является показателем частотности употребления формулы.

В процессе обработки языкового материала, полученного в ходе проведения лингвистического эксперимента 2021 г., удалось выделить следующие группы выражений:

Использование *этикетной максимы* в форме отрицательной частицы «Нет» 12 без слов сопровождения или объяснения причин отказа;

Использование этикетной максимы в форме отрицательной частицы «Нет» с использованием сопровождающих слов:

- благодарности «Нет, спасибо» 4, «Спасибо, нет» 2, «Благодарю, но не стоит»;

- извинения «Извините, нет», «Извини, но нет», «Извините, но нет» 3, «Простите, нет» 2, «Спасибо, но нет»;

- сожаления «К сожалению, нет»;

- отсутствия желания «Нет, я не хочу»;

- категоричности «Категорически, нет» 2, «Определенно, нет»;

- понимания «Я всё понимаю, но нет»;

3. Выражение отсутствия желания: «Не хочу» 3, «Я не хочу» 4, «Не имею желания»;

- выражение отсутствия желания, сопровождаемого максимой извинения «Извините, я не хочу», «Извини, но я не хочу этого делать/слушать»;

4. Выражение отсутствия возможности: «Ничем не могу помочь», «Это невозможно»; «Не могу» 2, «Я не смогу» 3, «Не смогу» 3, «Я не могу этого сделать», «Не могу выполнить твою просьбу», «Не в силах помочь», «Я не в силах вам помочь», «Я не могу оказать содействие», «Я не могу выполнить вашу просьбу» 3, «Я не в силах помочь вам», «У меня нет такой возможности»;

- с просьбой о прощении: «Извини, ничем не могу помочь!», «Извините, я против», «Извини, не могу», «Извините, но не смогу», «Извини, я сегодня не могу» 2;

- с выражением сожаления: «К сожалению, я не в силах Вам помочь», «Не могу, к сожалению», «К сожалению, я не смогу», «К

сожалению, я не могу этого сделать», «К сожалению, я не смогу выполнить твою просьбу», «К сожалению, я не могу этого сделать», «Прошу прощения, но, к сожалению, я не могу вам помочь», «К сожалению, вынужден отказаться»;

- со ссылкой на занятость: «Я занят»; «Увы, но я занята», «Прости, я очень занята», «Извини, занята», «Мне жаль, но я очень занята» 3, «Извини, я занята!»; «С радостью, но я занят» 2, «Мне жаль, но я очень занята», «Прости, но у меня очень плотный график», «Увы, я так занята, прости», «У меня нет времени», «С радостью, но у меня дела»;

5. Выражение отсутствия согласия или возможности с указанием на время: «Я сегодня не могу» 4, «Не сегодня» 3, «Давай не сегодня, пожалуйста», «Давай не сегодня», «Сейчас это невозможно» 3, «В другой раз», «К сожалению, сейчас не получится, в другой раз», «На данный момент это невозможно», «Давай попозже, сейчас занят», «Давай, не сейчас» «Сейчас, к сожалению, не смогу», «Нет времени», «Сейчас не могу это сделать, к сожалению», «Нет, я не смогу, буду занят», «Поймите, сейчас не время обращаться с такой просьбой!», «Нет времени»;

6. Выражение условного согласия/одобрения при фактическом отказе: «С радостью, но я вынуждена отказаться», «Это всё здорово, но я, пожалуй, откажусь», «Это всё здорово, но я не буду»;

- выражение отказа с элементом размышления, грамматически выраженного вводным словом: «Я, наверное, откажусь от этой затеи»; «Пожалуй, откажусь», «Наверное, откажусь от этой затеи», «Пожалуй, откажусь», «Посмотрим, я думаю, что нет» «Пожалуй, я откажусь», «Скорее нет, чем да», «Пожалуй, не надо»;

7. Указание на вынужденность отказа без указания причины: «Я вынуждена отказать вам», «К сожалению, вынужден отказаться», «Я вынуждена отказать», «Вынужден отказать» 3, «Вынужден отказать», «Простите, вынуждена отказать», «Я вынуждена Вам отказать»;

8. Выражение несогласия: «Я не согласна на такое, простите», «Я возражаю» 2, «Я не согласен» 2, «Я отказываюсь это делать», «Не буду помогать вам» 2, «Против, это не подходит, плохая мысль, «Я не стану делать»;

9. Выражение отказа в содействии: «Я отказываюсь» 2, «Я отказываюсь выполнять (вашу просьбу)», «Отказываюсь, не буду», «Я не буду этого делать», «Откажусь», «Я не буду» 4, «Не буду» 2, «Я не собираюсь это делать», «Я против» 3;

10. Вежливый отказ участия в совместных действиях:

- отказ на приглашение: *«Спасибо за приглашение, но я не пойду»*;
- выражение несогласия: *«С вами нельзя согласиться», «Позволю себе не согласиться»*;

11. Выражение запрета: *«Не разрешаю», «Нельзя», «Ни за что»* 3, *«Ни в коем случае»* 2, *«Ещё чего!»*, *«Никогда»*;

12. Выражение приоритета собственных интересов: *«Не в моих интересах, так что извини», «Нет, мне это не нужно»* 3, *«У меня планы»*;

13. Использование выражений, содержащих императив по отношению к обратившемуся с просьбой или предложением: *«Отвянь», «Отстань», «Да ну! Иди отсюда»*;

14. Выражение негативной оценки поступившего предложения или просьбы: *«Игра не стоит свеч, простите»*; *«Мне это не нравится»* *«Простите, но с этим я дело не имею», «Я не уверен, что это так»*;

15. Ссылка на состояние здоровья: *«Я плохо себя чувствую, прости»*;

16. Ссылка на собственную некомпетентность: *«Это не моя компетенция»*.

Обработка языкового материала, полученного в результате проведения лингвистического эксперимента 2006 г., позволила выявить наиболее распространённые ритуальные формулы отказов, в которых можно выделить следующие группы этикетных выражений:

1. Выражения, содержащие императив по отношению к обратившемуся с просьбой или предложением: *«Пошёл ты!»*, *«Прекрати ерунду плести!»*, *«Иди поспи!»*, *«Иди на фиг!»*, *«Иди в баню!»*, *«Канай и забудь!»*, *«Закатай губу!»*, *«Смени пластинку!»*, *«Згинь!, Забей!»*, *«Уткнись в тряпочку!»*, *«Замолкни!»*. Иногда императив направлен на отстранение обращающегося: *«Отвали!»*, *«Отстань!»*, *«Отшейся!»*, *«Отвянь!»*, *«Отдзинь!»*. Формы глаголов *отвянь* и *отдзинь* не имеют противоположных по значению форм глаголов *привянь* и *придзинь* в значении приобщения к действию;

2. Выражение мнимого согласия: *«Ага!»*, *«Изас!»*, *«Щас!»*, *«Счаз!»*. Мнимое согласие, обозначающее отказ, выражено с помощью фонетического искажения слова *сейчас*, которое может обозначать согласие при побуждении к действию;

3. Этикетные формулы выражения отказа, указывающие на нежелание и физическую невозможность исполнения просьбы, связанную с ощущением разбитости, изломанности тела: *«В лом!»*, *«В ломак!»*;

4. Речевое выражение прерывания действия с абсурдным компонентом: *«Всё, хватит – финики завяли!»*, *«Всё, отцвела морковь, завяли помидоры»*;

5. Выражение констатации несостоятельности предложения, то есть утверждение полного отсутствия исходных данных к выполнению просьбы или утверждение ненужности её выполнения: *«Не катит!»*, *«Да ну, голяк полный!»*, *«Не прёт!»*, *«Полный аут»*;

6. Риторический вопрос, содержащий указание на возможное абсурдное либо неожиданное действие: *«А не свистнуть ли тебе?»*, *«А не стошнит?»*, *«А в глаз?»*;

7. Формулы выражения отказа с предложением нежелательного для обратившегося: *«Хрена лысого!»*, *«Хрена тебе!»*, *«Хрена с два!»*, *«Фигушки!»*;

8. Формулы отказа «с отправкой»: *«Ну тебя в пень!»*, *«Ну тебя в баню!»*, *«Ну тебя в ж...!»*;

9. Выражение отсрочки исполнения, оттягивания действия: *«Давай завтра!»*, *«Давай в другой раз!»*, *«После дождика в четверг!»*, *«Давай потом!»* [2, с. 156–157].

В ходе исследования на основании проведённой классификации мы выявили значительные изменения в использовании формул ритуальных этикетных выражений в этикетной ситуации «отказ»:

По данным эксперимента 2006 года, большинство формул в эмоциональной и логической направленности обращены к собеседнику;

По данным эксперимента 2020 года, большинство этикетных формул «отказа» эмоционально и логически имеют эгоцентрическую составляющую, грамматически выраженную с помощью местоимения «я»;

Данные эксперимента 2020 года показали, что формулы отказа обрели этикетную составляющую вежливости, при этом стали более дистанцированы от личности собеседника;

Формулы отказа, выявленные в ходе эксперимента 2006 года, отличаются экспрессивностью, включают просторечные и сниженные элементы.

Этикетная парадигма 2006 г. включает формулы, наделённые эмоционально-экспрессивной окраской, что имеет лексическое и синтаксическое выражение.

Этикетная парадигма 2020 включает подчёркнуто вежливые выражения с умеренной эмоционально-экспрессивной окраской, выраженные повествовательной интонацией.

Этикетная парадигма по результатам эксперимента 2020 года включает 16 логико-грамматических позиций, этикетная парадигма 2006 года – 9 логико-грамматических позиций.

Материалы лингвистических экспериментов 2006 г., 2020 г.

включённые в статью, являются демонстрацией речевых изменений в этикетной речи современной молодёжной студенческой среды, могут быть использованы в составлении практической части курса «Русский язык и культура речи», а также в качестве демонстрации объёма этикетной парадигмы в ситуации «отказ» при обучении русскому языку как иностранному. Полученные материалы имеют и лингвокультурологическую ценность, т. к. позволяют проследить тенденции культурноречевых изменений современной молодёжной студенческой среды.

Библиографические ссылки

1. Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М. Н. Кожинной. Члены редколлегии: Е. А. Баженова, М. П. Котюрова, А. П. Сковородников. М. : Флинта: Наука, 2003.
2. Дасько А. А. Особенности ритуальной речи современной молодёжной (студенческой) среды // Изменения в языке и в коммуникации: XXI век: сб. науч. статей / под ред. М. А. Кронгауза. М. : РГГУ, 2006. С. 143–164.
3. Зарецкая Е. Н. Риторика: Теория и практика речевой коммуникации. М. : Дело, 2001.
4. Крысин Л. П. Социальная маркированность языковых единиц // Вопросы языкознания. 2000. № 4. С. 26–42.
5. Меликян В. Ю. Словарь: Эмоционально-экспрессивные обороты живой речи. М. : Флинта: Наука, 2001.
6. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. М. : Слово, 2000.
7. Формановская Н. И. Речевое взаимодействие: коммуникация и прагматика. М. : Издательство «ИКАР». 2007. – 480 с.

УДК 37.061

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ФОРМИРОВАНИЯ БИКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ БИЛИНГВА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Е. В. Константинова¹⁾, М. А. Васина²⁾

¹⁾ Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Московской области университет «Дубна» (Государственный университет «Дубна»), ул. Университетская, 19, 141980, г. Дубна, Московская область, Россия, vadeeva@mail.ru

²⁾ Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Московской области университет «Дубна» (Государственный университет «Дубна»), ул. Университетская, 19, 141980, г. Дубна, Московская область, Россия, rita.vasina.1998@mail.ru

Лингвисты, социолингвисты и нейролингвисты не один год изучают вопрос влияния билингвизма на умственную деятельность. Как люди, с детства, практикующие общение на двух языках на одном уровне, ведут себя в поведенческом плане? Какие традиции им удалось впитать, как они смотрят на тот или иной вопрос? Превалирует ли одна культура над другой? В чем это выражается? Другим интересным вопросом является искусственно культивированный билингвизм. Будет ли существенная разница между билингвом, рождённым в интернациональной семье, и билингвом, который потратил не один день, чтобы бегло ориентироваться в двух языках. Насколько это вероятно в нынешних реалиях и есть ли смысл над этим работать, доведя свой навык до автоматизма? В данной работе мы рассмотрим влияние билингвизма на людей и как происходит формирование бикультурной личности, возможно ли одинаково взрастить в себе ключевые факторы культуры обеих стран.

Ключевые слова: монолингв; многоязычность; билингвизм; бикультурная личность.

ON SOME FEATURES OF THE FORMATION OF A BILINGUAL'S BICULTURAL PERSONALITY IN MODERN CONTEXT

E. V. Konstantinova^{a)}, M. A. Vasina^{b)}

^{a)} State Budgetary Educational Institution of Higher Education of the Moscow Region Dubna University (Dubna State University), 19, Universitetskaya St., 141980, Dubna, Moscow Region, Russia, vadeeva@mail.ru

^{b)} State Budgetary Educational Institution of Higher Education of the Moscow Region Dubna University (Dubna State University), 19, Universitetskaya St., 141980, Dubna, Moscow Region, Russia, rita.vasina.1998@mail.ru

Linguists, sociolinguists, and neuro-linguists have been studying the impact of bilingualism on mental activity for years. Do people who have been experiencing bilingual communication since childhood differ in behavioral terms from their peers? Which traditions of two cultures do they absorb, does it have any influence on their evaluation of the world around? Does one culture prevail over the other? If yes, that how does it manifest itself? Another interesting issue is artificially cultivated bilingualism. Is there a significant difference between a bilingual born into an international family and a bilingual who has spent years to start to navigate fluently in the two languages? Is it possible to become artificially bilingual in modern context, and does it really necessary to work on your skills till they are your second nature? In this paper, we will consider the impact of bilingualism on people and how bicultural personality is formed, and whether it is possible to cultivate key factors of the both cultures artificially on equal level.

Key words: monolingualism; multilingualism; bilingualism; bicultural personality.

Умение чувствовать слово и умело распоряжаться языковыми ресурсами подразумевает активное владение языком без помех. Формирование билингвизма включает в себя еще и представление двух языковых картин мира [1, с. 117], [2, с. 43], [3, с. 43].

В начале 19 века эксперты были убеждены, что двуязычие негативно влияет на мозг. Л. С. Выготский выдвигает обратную теорию – такое развитие только позитивно отражается на памяти и интеллектуальных умениях – билингвы могут выразить одну и ту же мысль на двух языках, быстро переключая коды. Такие люди меньше подвержены межъязыковой интерференции, так как их опыт позволяет увидеть различия и не наслаивать один язык на другой [4, с. 54], [5, с. 92].

Двуязычные дети располагают большим потенциалом в системе мыслительных способностей, это им дает гибкое независимое мышление, что является очевидным преимуществом, если сравнивать его с монолингвальным ровесником. Знание нескольких языков помогают развить творческие способности, вследствие чего этим детям будет проще усваивать любую новую информацию.

Детям, находящимся в условиях многоязычия, приходится усваивать две языковые и культурные картины мира, в то время как ребёнок-монолингв должен интерпретировать для себя все, что он наблюдает, на одном языке. Иногда мораль, обычаи, знания, верования, традиции, нормы, ценности общества, которые дети впитывают с детства, мешают воспринимать новую культуру. непонимание или неправильная интерпретация информации, не знание основ межкультурной коммуникации приводят к коммуникативным ошибкам или коммуникативным неудачам [6, с. 44], [7, с. 56], [8, с. 499], [9, с. 103]. Жители разных стран имеют своё отношение к любому явлению. В одной стране белый цвет является символом чистоты и непорочности, в другой связан со смертью и скорбью. Где-то принято оплакивать покойников, в Англии же к этому относятся со скептицизмом и принято даже шутить на похоронах. Национальную систему ценностей сложно понять, если не знать культуру страны – это главная трудность для монолингва, который хочет углубиться в другую культуру. Билингвальному ребёнку будет проще уложить в голове ценности обеих стран, даже если они очень разные.

Формирование языкового и когнитивного сознания является важным аспектом не только для эксперта в межкультурной коммуникации, но и в жизни билингвов. Билингвы должны ознакомиться с моделью поведения, восприятием мира и особенностями национального характера двух стран. Тяготения к культурам складываются в следующие комбинации

культурных и лингвистических особенностей билингов: монокультурный мололингв, монокультурный билингв, бикультурный монолингв, бикультурный билингв.

Например, семья: мужчина – англичанин, женщина – австралийка. Семью связывает один язык. Но английский язык в разных странах имеет разные варианты и может быть совсем непонятным. Австралийский английский язык отличается от классического британского, который является эталоном. Культура, стиль общения сильно влияют на восприятие языка и манеру изъясняться. Не стоит забывать и о специфике юмора, отношения к жизни, каких-то словесных сокращений. Так получается, что один английский язык может видоизменяться и для ребёнка в таком союзе предстоит трудность восприятия обеих культур и языковых особенностей. Ребенок может сформироваться в бикультурную монолингвальную или в монокультурную монолингвальную личность.

Теперь давайте представим, что в семье разные представители культур с отличным друг от друга темпераментом. К примеру, мужчина – японец, женщина – испанка. Эта семья может быть подвержена большим межкультурным трудностям, чем союз англичанина и австралийки. Прежде всего, из-за абсолютно разного менталитета и восприятия жизни. Восточная культура Азии привыкла смиренно сражаться с жизненными сложностями и стоически принимать невзгоды, в то время как представители Испании не славятся сдержанным нравом и открыто выражают свои эмоции. Ребёнок-билингв в таком союзе может оказаться перед трудностью культурного выбора. Возможны варианты: ребенок выберет культуру Японии, культуру Испании или не будет выбирать одну из культур и примет обе. То есть сформируется бикультурный билингв или монокультурный билингв.

Еще пример, отец – датчанин, мать норвежка – ситуация не такая радикальная. Эти страны исторически всегда были связаны и даже их языки очень похожи друг на друга. Формирование билингвальной культуры у ребёнка в этой паре может пройти без помех. Возможны случаи, когда родители из стран, связанных одной культурой и историей, не могут лишиться всех культурных трудностей, с которыми столкнется билингвальный ребенок. Другая культура не для всех является преградой для создания семьи. Кому-то удастся принять принципы культурного релятивизма и прекрасно контактировать друг с другом, невзирая на особенности менталитета.

В современных семьях сейчас активно практикуется тенденция внедрения второго языка, даже если пара разговаривает на одном языке. Помощники, няни, воспитатели разговаривают на втором языке, чтобы у

ребёнка была такая практика с юного возраста. Для развития билингвизма или полного погружения в языковую среду создаются специальные учреждения или нанимаются специалисты, которые помимо базовых умений и подготовки к школе обо всём общаются со своим воспитанником. Такой подход обязательно даст плоды, а также положительно отразится на ребёнке. Так как многие интересуются внедрением второго языка, второй культуры в свою жизнь, эксперты и лингвисты активно занимаются этим вопросом, разрабатывают множество программ и методик, которые способствуют получению скорейшего результата. В процессе обучения акцент делается не только на языковые явления, но и на различия национальных культур, чтобы обучающиеся могли понимать особенности поведения, образа жизни другой страны, разрушить стереотипы для адекватного межкультурного общения, расширить границы индивидуальной картины мира [10, с. 126], [11, с. 82].

Сегодня больше возможностей заполнить любой пробел в знании. Погружению в языковую среду способствуют прослушивание подкастов, просмотр новостей, интервью, научных программ. Это помогает не только приобретать новые знания, но и открывает новые сферы для развития. При желании люди достигают таких успехов в изучении языков и культур, даже если нет опыта проживания в другой стране, что с большим трудом можно заметить в них иностранцев. С другой стороны, из-за доступности любой информации есть возможность быстрее понять на сколько культура страны близка по духу.

Билингвизм – понятие, которое основательно вошло в нашу жизнь, до сих пор является предметом споров среди лингвистов, эксперты продолжают выявлять положительные или отрицательные качества билингвов. Формирование бикультурной личности может вызывать многие трудности не только у монолингвов, но и у билингвов: культуры родителей не похожи друг на друга, один язык в разных культурах может иметь диалекты. Это значит, что ребёнок, практикующий один язык, может столкнуться с теми же трудностями, что и билингв, который с детства хорошо знаком с двумя языками. Родители также влияют на формирование бикультурной личности в семье билингвов, так как это усвоение должно происходить на балансе двух культур. В современных условиях информационной открытости и экономической глобализации гораздо больше возможностей как сформировать бикультурную личность даже человеку, владеющему одним языком, так и билингву остаться приверженцем одной культуры.

Библиографические ссылки

1. *Рябцева О. М.* Билингвизм в современном мире // Известия Южного федерального округа. Технические науки. Тематический выпуск. 2011. С. 116–123.
2. *Знаменская Т. А.* Проблемы билингвизма и его влияния на языковую личность // Инновации в образовательных учреждениях. 2014. № 3. С. 42–46.
3. *Киндря Н. А.* Особенности формирования языковой личности в условиях билингвизма // Языковая личность. 2018. С. 41–44.
4. *Богус М. Б.* Влияние билингвизма на интеллектуальное развитие личности обучаемых // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2008. С. 52–57.
5. *Емельянова Я. Б.* Различные подходы к оценке влияния билингвизма на интеллектуальное развитие личности // Вестник ЧПГУ. 2010. С. 91–102.
6. *Попкова Е. Б.* Теоретические подходы к исследованию инкультурации как социокультурного процесса // Теория и практика общественного развития. 2013. № 3. С. 43–47.
7. *Жукова З. В., Соломатин Г. Н.* Факторы влияния билингвизма на становления языковой личности // КАНТ. 2016. № 4 (21). С. 55–59.
8. *Закирьянов К. З.* Два феномена: билингвизм и билингвальная личность // Вестник Башкирского университета. 2012. Т. 17. №1(I). С. 498 – 502.
9. *Одишелашвили И. Р., Кириллова Т. С.* Межкультурная коммуникация и билингвизм // 2017. № 36 (4). С. 100–106.
10. *Брыксина И. Е.* Модель билингвального/бикультурного образования в высшей школе // Вестник ТГУ. 2010. Выпуск 3 (83). С. 123–130.
11. *Соколова И. В.* Влияние билингвизма на социо-когнитивное развитие личности // Образование и наука. 2012. № 8 (97). С. 81–95.

УДК 811.161.1

ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ МУЛЬТИМОДАЛЬНОГО СТИЛИСТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА РОССИЙСКОЙ СОЦИАЛЬНОЙ РЕКЛАМЫ

Ма Цзинянь¹⁾, Цзян Цюнь²⁾

¹⁾ Даляньский политехнический университет,
Экспресс Хайянь, 116023, г. Далянь, Китай, Majingyan1997@163.com

²⁾ Даляньский политехнический университет,
Экспресс Хайянь, 116023, г. Далянь, Китай, waloja5@163.com
Научный руководитель: Цзян Цюнь, кандидат педагогических наук, профессор

Реклама – важный носитель языковых характеристик. Рекламная индустрия в разных странах мира в разной степени проводит общественную рекламную деятельность, и каждая из них имеет свои уникальные особенности использования языка и сильные национальные культурные коннотации. Прагматика в рекламе воплощается не только в форме текста, в большинстве случаев она представлена как мультимодальная комбинация текста и изображения.

В данной статье проанализированы 30 работ всероссийского конкурса социальной рекламы «Новый взгляд». Они разделены на тематические группы, в которых выделены разные мультимодальные стилистические тропы. Прагматический анализ произведён с точки зрения реализации принципа качества коммуникации.

Проведённое исследование подтверждает следующее: в российской рекламе государственных услуг, как правило, используется мультимодальная дискурсивная стилистика, интерес и читаемость рекламы государственных услуг повышается за счет преднамеренного нарушения принципа качества. Среди них наиболее широко используются мультимодальные метафоры.

Ключевые слова: рекламный дискурс; социальная реклама; мультимодальные тропы; принцип кооперации; нарушение постулата качества.

PRAGMATIC ANALYSIS OF THE MULTIMODAL STYLISTIC DISCOURSE OF RUSSIAN SOCIAL ADVERTISING

Ma Jin Yan^{a)}, Jiang Qun^{b)}

^{a)} Dalian Polytechnic University, Hainan EHousing, 116023, Dalian, China, Majingyan1997@163.com

^{b)} Dalian Polytechnic University, Hainan EHousing, 116023, Dalian, China, waloja5@163.com
Scientific supervisor: Jiang Jun, candidate of pedagogical sciences, professor

Advertising is an important carrier of language characteristics. The advertising industry in different countries of the world conducts public advertising activities to varying degrees, and each of them has its own unique features of language use and strong national cultural connotations. Pragmatics in advertising is embodied not only in the form of text, in most cases it is presented as a multimodal combination of text and image.

This article analyzes 30 works of the All-Russian competition of social advertising «New Look». They are divided into thematic groups, in which different multimodal stylistic paths are highlighted. The pragmatic analysis is made from the point of view of the implementation of the principle of communication quality.

The conducted research confirms the following: in Russian advertising of public services, as a rule, a multimodal discursive style is used, the interest and readability of advertising of public services increases due to deliberate violation of the quality principle. Among them, multimodal metaphors are most widely used.

Key words: advertising discourse; social advertisement; multimodal trails; the principle of cooperation; violation of the postulate of quality.

Реклама является важной частью современной жизни, а язык рекламы является наиболее важной частью рекламного дискурса.

Существуют различные определения самого термина *реклама*. В «Словаре иностранных слов» реклама толкуется как «информация о товарах, различных видах услуг и т. п. с целью оповещения потребителей и создания спроса на эти товары, услуги и т. п.» [1, с. 426]. В словаре «Язык рынка» реклама рассматривается как «информация о товарах, услугах с целью оповещения потребителя и создания спроса на эти товары и услуги, способы и формы доведения до заинтересованных лиц информации о реализуемых товарах и услугах, преследующие цель вызвать к ним интерес потребителя и предоставить ему необходимый набор сведений о свойствах объекта реализации» [2, с. 3]. И в других словарях главный компонент содержания понятия – информация с целью оповещения.

Язык рекламы – это средства (вербальные и невербальные), с помощью которых передаётся содержание рекламного текста [3].

Принято разделять рекламу на коммерческую и социальную. Коммерческая реклама – это реклама, которая позволяет коммерческому предприятию распространять товары или услуги среди потребителей или пользователей с помощью рекламных носителей с целью продвижения товаров или предоставления услуг. Рекламные объявления, которые не являются коммерческими, относятся к социальной рекламе. Это, например, правительственные объявления, уведомления и заявления политических партий, религиозных организаций, объектов образования, культуры, муниципалитетов и социальных групп [4, 5].

В «Китайском рекламном словаре» задача социальной рекламы сформулирована таким образом: «производить рекламные объявления для публики, которые не являются коммерческими, обращать внимание на социальные вопросы посредством передачи определенных идей, направлять общественность для организации её поведения в соответствии со стандартами социального обеспечения, отстаивать определенные социальные обязательства и социальные обычаи» [6].

Реклама социальной направленности рассматривается как способ общения, ориентированный на наиболее актуальные проблемы общества и их этические ценности, на социальные проблемы. «Социальная реклама формирует ценностные ориентиры, информирует население об общественно важных событиях, оказывает влияние на поведение людей, стимулирует гражданскую активность, содействует развитию благотворительности, привлекает дополнительные ресурсы в социальную сферу, сообщает людям о способах преодоления трудных

жизненных ситуаций» [7, с. 114–115].

Проанализировав тексты социальной рекламы на русском и китайском языках, мы приходим к выводу, что значение социальной рекламы на китайском и русском языках сходно между собой. В рамках данной статьи можно определить социальную рекламу как рекламную кампанию, которая не предназначена для получения прибыли и поэтому является наиболее важной частью социальных начинаний. Темы социальной рекламы ориентированы на повседневную жизнь простых людей, в рекламных текстах используются различные художественные формы, чтобы правильно ориентировать людей.

В качестве материалов для исследования мы выбрали в общей сложности 30 текстов социальной рекламы в Интернете. Наглядно и образно мы представили материалы в таблице. В ней анализируются данные по видам мультимодальных приёмов текстов социальной рекламы и их тематике.

Все проанализированные тексты рекламы были разделены на тематические группы: интернет-зависимость, домашнее насилие, расовая дискриминация, алкоголизм, чтение, охрана окружающей среды, донорство, безопасность дорожного движения, курение, аборт, медицина и здоровье.

Также по результатам анализа языка рекламных текстов были выделены группы мультимодальных тропов: мультимодальная метафора, мультимодальное олицетворение, мультимодальная ирония, мультимодальное сравнение, мультимодальная аллегория, мультимодальная синекдоха и смешанный тип.

Как видно из таблицы, наибольшее значение имеет социальная реклама на тему защиты окружающей среды, в которой используются мультимодальные метафоры. Это 6 текстов социальной рекламы из 30, то есть 20 %. Текстов о донорстве и курении с использованиями мультимодальных метафор для социальной рекламы по 3 каждого вида, что вместе составляет пятую часть всех материалов исследования (20 %). Количество текстов социальной рекламы, использующих мультимодальные метафоры, на темы безопасности дорожного движения (2), медицины и здоровья (2), и количество текстов социальной рекламы, использующей мультимодальное сравнение, на тему охраны окружающей среды (2), – 6; это тоже 20 %. Тексты на другие темы встречаются в единственном количестве, есть также ряд различных комбинаций тем и тропов, которые не представлены в социальной рекламе.

Характеристики дискурса социальной рекламы

Темы рекламных текстов	Языковые средства						
	метафора	олицетворение	ирония	сравнение	аллегория	синекод оха	смешанный тип
Интернет-зависимость	1						
Домашнее насилие	1						
Расовая дискриминация						1	
Алкоголизм	1	1					
Чтение	1						
Охрана окружающей среды	6		1	2			
Донорство	3						
Безопасность движения	2				1		1
Курение	3						
Аборты			1				
Медицина и здоровье	2				1		1

На основании данных проведённого анализа была составлена круговая диаграмма соотношения темы рекламных текстов и видов тропов (рис. 1). На этой круговой диаграмме используются виды тропов в качестве основы классификации, в соответствии с данными рассчитывается частота встречаемости различных видов тропов в 30 текстах социальной рекламы. Мы можем ясно видеть, что метафора является самым активным языковым средством, с подавляющим преимуществом в 67 %, превосходящим долю других мультимодальных тропов. Здесь мы видим, что мультимодальные метафоры занимают наиболее важное место среди всех видов тропов. Это значит, что при создании социальной рекламы российские авторы предпочитают использовать мультимодальные метафоры. Можно сказать, что визуальная метафора является самым распространенным и наиболее часто используемым средством выразительности в ходе создания социальной рекламы. Второе место занимает мультимодальное сравнение, мультимодальная аллегория и смешанный мультимодальный троп (каждый по 7 %). Стоит отметить, что смешанный тип тропа в большей степени способствует освещению темы, привлечению читателей и устранению двусмысленности при создании социальной рекламы. Количество употреблений мультимодальной иронии составляет 6 %.

Остальные тропы при разработке социальной рекламы используются гораздо реже, чем описанные выше.



Рисунок 1 – Мультиmodalные тропы

На основе проведенного тематико-стилистического анализа составлена ещё одна диаграмма, в которой рассмотрены данные о темах текстов социальной рекламы (рис. 2). На этой круговой диаграмме мы видим, что большую часть занимают тексты социальной рекламы на тему защиты окружающей среды (30 %). На основании этих данных можно прийти к выводу, что российское общество настоятельно призывает общественность защищать окружающую среду, охранять дику природу и защищать нашу планету. Социальная реклама, посвященная безопасности движения и здравоохранению, составляет по 14 % каждая от всего объема текстов. В России здоровье людей и медицинская помощь всегда были важной проблемой, которая беспокоит население и правительство. Многие россияне отказываются получать бесплатную медицинскую помощь, когда они больны, или принимают лекарства в соответствии со своими собственными идеями, что приводит к ухудшению состояния или неизлечимости болезни. В то же время безопасность дорожного движения также находится в центре внимания общества, россияне очень обеспокоены вопросами безопасности дорожного движения. Материалы исследования показывают, что авторы российской социальной рекламы предупреждают пешеходов или водителей, делают им разные предложения, направленные на улучшение ситуации. Три обозначенные темы составили более половины всех

материалов. Социальная реклама на тему курения составляет 10 % всех исследованных материалов, это указывает на то, что курение является важной проблемой в российском обществе. Кроме того, автор сделал интересное наблюдение о том, что в социальной рекламе для молодежи пропаганда полезного чтения является классической темой. Частота оставшихся тем в материалах относительно низкая, но это показывает, что в российском обществе существуют и такие проблемы, как аборт, интернет-зависимость, домашнее насилие и др.



Рисунок 2 – Тематическое многообразие текстов социальной рекламы

Данные анализа на основе трёх вышеприведенных схем позволяют сделать следующие выводы:

- мультимодальные метафоры реализуются в текстах социальной рекламы на многие темы; в российской социальной рекламе они используются в наибольшей степени;
- российская социальная реклама на тему охраны окружающей среды более склонна использовать мультимодальные тропы.

Рекламный дискурс – компонент социальной коммуникации. Чтобы быть успешным в коммуникации, обеими сторонами процесса должны соблюдаться определенные правила. Одной из попыток описания таких правил стал принцип кооперации, изложенный американским философом П. Грайсом в 1967 году и опубликованный в окончательном виде в 1975 году. П. Грайс полагает, что успешный разговор подчиняется определенным условиям, и беседы людей не превращаются в серию бессвязных предложений, потому что обе стороны речевого общения

подчиняются соблюдению некоторых базовых принципов. Он назвал этот принцип общего соблюдения правил «принципом кооперации» [8, с. 12]. Другими словами, во время разговора обе стороны коммуникации следуют определенной цели и сотрудничают друг с другом, чтобы коммуникационные действия могли проходить гладко. То же самое относится и к текстам социальной рекламы. И создатели, и читатели рекламы должны следовать этому принципу, чтобы точно распространять информацию и получать информацию. «Принцип кооперации Грайса состоит из четырех основных постулатов: 1) постулата количества, 2) постулата качества; 3) постулата релевантности; 4) постулата манеры речи» [8, с. 13].

В нашей статье анализируется постулат качества. Принцип качества требует, чтобы стороны в сообщении не произносили нереалистичных слов или не говорили, что не хватает достаточных доказательств. Утверждения должны быть точными и обоснованными.

Однако реклама – это искусство. В качестве искусства реклама неизбежно использует многие средства стилистические выразительности, поэтому реальность рекламы – не настоящая реальность существования, а реальность после художественной обработки.

«Грайс также описал ситуации, когда принцип кооперации не соблюдается, то есть люди намеренно нарушают эти постулаты в разной степени, чтобы удовлетворить определенные потребности в общении и таким образом “скрыть истинные намерения”» [8, с. 13].

Такая ситуация обычно проявляется как нарушение постулата качества. Конкретным проявлением этого нарушения постулата качества в рекламном дискурсе является использование таких средств художественной выразительности, как преувеличение, сравнение, метафора, антропоморфизм и др.

При использовании мультимодальных метафор для характеристики существования авторы часто нарушают принципы качества. Это происходит потому, что при использовании мультимодальных метафор автор добавляет одну характеристику существования к другой, в то время как последняя сама не имеет этой функции, но контекст позволяет читателю генерировать новые ассоциации. Такие примеры чаще всего встречаются в социальной рекламе, посвященной курению, защите окружающей среды и т. п.

Приведём пример. В социальной рекламе (рис. 3) первое впечатление читателя – изображение песочных часов (изображение взято из сети Интернет). Как мы все знаем, песочные часы – это инструмент для расчета времени. Наполнитель песочных часов, как правило, песок; это

неотъемлемое свойство песочных часов. Но в этой социальной рекламе автор заменил наполнитель в верхней части песочных часов на рисунок леса. Читатель знает, что это невозможно в реальной жизни. Кроме того, автор заполнил нижнюю половину песочных часов опилками, а это означает, что деревья были превращены в опилки. Очевидно, что это не соответствует природному явлению – песочные часы не имеют режущей функции. Автор рекламного текста здесь намеренно нарушает постулат качества и добавляет функции, которые изначально не присущи песочным часам. Читатель знает, что песочные часы подразумевают течение времени, и может легко выяснить, что лес разрушается со временем. Автор использует умный дизайн, чтобы читатель мог думать, он соучаствует в рекламном тексте, что может более ярко показать тему этой социальной рекламы.



Рисунок 3 – Пример социальной рекламы

На основе анализа текста социальной рекламы мы можем сказать, что, используя мультимодальные метафоры, автор преднамеренно разрушает постулат качества дискурсивного общения, чтобы повысить интерес, привлечь внимание и вызвать мыслительное соучастие читателя. Это нарушение, отражённое в изображении, становится обоснованным замыслом.

Подобно мультимодальным метафорам, мультимодальная ирония также является способом, которым авторы могут достигать целей необходимого воздействия, нарушая принцип качества. Ирония – это приём намеренного перефразирования правильных слов. С точки зрения

принципа сотрудничества в коммуникативном дискурсе ирония – это средство художественной выразительности, которое требует контекстной поддержки. В то же время ирония является своего рода языковым навыком, который помогает читателям создавать ассоциации, которые могут стимулировать мышление читателей и позитивную реакцию на контент социальной рекламы. В одном рекламном тексте автор использовал изображение ребенка, который был прикреплен к пуповине, но был выброшен в мусорное ведро. В человеческом сознании ребенок должен находиться в теле матери, а не в мусорном ведре. Ведь мусорное ведро используется для размещения мусора, здесь – очевидно, что это ребенок. Парадоксальная картинка заставляет читателя понять, что это абортированный ребенок. По логике вещей ребенок, у которого отобрали жизнь, согласно постулату качества должен сказать своей матери: «Мама, я тебя ненавижу». Но в этом примере автор написал: «Спасибо, мама». Такая противоречащая человеческой природе подпись может быстро вызвать сочувствие читателя. Хотя картина отражает негативный социальный феномен, нарушая постулат качества, автор написал неожиданные слова, которые более ярко отражают ужас самой ситуации и становятся более заметны.

Каждая социальная реклама пытается добиться гласности с помощью различных словесных средств и стратегий. В дополнение к простому выражению чаще всего мы видим в рекламных объявлениях специальные языковые приёмы, такие, как словесные стратегии, разнообразные стилистические средства, такие, как сравнение, метафора, преувеличение и каламбур, которые включают в себя больше, чем буквальное значение. Это делает социальную рекламу более интересной и привлекательной.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1) в российской социальной рекламе в наибольшей степени используются мультимодальные метафоры;

2) в социальной рекламе может использоваться намеренное нарушение постулата качества, этот приём позволяет высказать основную идею рекламы скрыто, ненавязчиво, вызвать нужные ассоциации у читателей. Конкретным проявлением этого приёма в рекламном дискурсе является использование средств художественной выразительности, таких, как преувеличение, сравнение, метафора, антропоморфизм и так далее.

Библиографические ссылки

1. Словарь иностранных слов / отв. ред. А. Г. Спиркин [и др.]. М. : Рус. яз., 1987.
2. Язык рынка: [Словарь] / авт.-сост. Б. А. Райзберг и др. М. : МИП «Дума», 1991.
3. Терских М. В. Взаимодействие вербального и визуального компонентов в метафоризированных текстах социальной рекламы // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2017. № 3(16). С. 76–84.
4. Анисимова Т. В. Пригарина Н. К. Жанровая специфика социальной рекламы // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2018. № 2 (125). С. 84–91.
5. Байдалова О. В., Емельянова Е. А. Социальная реклама как форма передачи информации в современной массовой коммуникации // Oriental Studies. 2012. № 4. С. 69–75.
6. 周珊. 多模态视角下的俄语公益广告话语分析[D]. 北京外国语大学, 2014.
7. Мерзлякова А. В. Тенденции и проблемы развития социальной рекламы в России // Альманах теоретических и прикладных исследований рекламы. 2012. № 2(4). С. 114–118.
8. 赵丽辉. 从合作原则角度谈俄语广告语言[D]. 吉林大学, 2005.

МАЎЛЕНЧАЯ АСОБА ВУЧНЯ Ё КАНТЭКСЦЕ СУЧАСНАЙ МОЎНАЙ СІТУАЦЫІ

С. В. Мартынкевіч

*Віцебскі дзяржаўны ўніверсітэт імя П.М. Маішэрава,
Маскоўскі пр., 33, 210038, г. Віцебск, Беларусь, svetlana_mrt@mail.ru*

У артыкуле раскрываюцца характарыстыкі маўленчага партрэта сучаснага вучня з улікам уплыву незбалансаванага руска-беларускага білінгвізму. Праблема апісання калектыўнай маўленчай асобы ва ўмовах руска-беларускага білінгвізму з'яўляецца недастаткова распрацаванай у сучаснай лінгвістыцы і лінгаметодыцы. Мэта даследавання – выявіць найбольш істотныя рысы калектыўнай маўленчай асобы на ўзроўні валодання беларускай мовай. Актуальнасць даследавання ё тым, што характарыстыка калектыўнай маўленчай асобы сучаснага вучня дазволіць прааналізаваць стан валодання беларускай мовай у асяроддзі непасрэдных яе носьбітаў, выявіць праблемы, якія вылучаюцца пры яе вывучэнні і навучанні па-беларуску ва ўстановах агульнай сярэдняй адукацыі.

Ключавыя словы: сітуацыя білінгвізму; моўная асобы; маўленчая асоба; актыўны слоўнік; пасіўны слоўнік.

THE SPEECH PERSONALITY OF THE STUDENT IN THE MODERN LANGUAGE SITUATION

S. V. Martynkevich

*Vitebsk State Universiti named after P. M. Masherov,
Moskovskiy Ave., 33, 210038, Vitebsk, Belarus, svetlana_mrt@mail.ru*

The article reveals the characteristics of the speech portrait of a modern student, taking into account the influence of unbalanced Russian-Belarusian bilingualism. The problem of describing a collective speech personality in the conditions of Russian-Belarusian bilingualism is insufficiently developed in modern linguistics and linguistic methodology. The purpose of the study is to identify the most significant features of the collective speech personality at the level of proficiency in the Belarusian language. The relevance of the research is that the characteristic of the collective speech personality of a modern student will allow analyzing the state of Belarusian language proficiency among its direct native speakers, identifying problems that stand out during its study and teaching in Belarusian in general secondary education institutions.

Key words: bilingualism situation; language personality; speech person; active vocabulary; passive vocabulary.

На сучасным этапе развіцця навукі вядучым прынцыпам у апісанні моўнага матэрыялу вызначаны прынцып антрапацэнтрызму, асновай якога стала імкненне вывучаць мову ё цеснай сувязі з развіццём грамадства. Узмацніўся фактар, цэнтрам якога стаў «чалавек, які гаворыць», яго псіхічны, душэўны стан. Невыпадкавай з'яўляецца цікавасць да даследавання чалавека, які, з аднаго боку, адлюстраваны ё мове найбольш арыгінальна, з другога боку, даследчыкаў цікавіць чалавек, які **валодае** мовай, стварае ўласныя тэксты (выказванні),

уступае ў маўленчыя зносіны. У выніку на першы план у лінгвістыцы і лінгваметодыцы выходзіць чалавек як моўная, маўленчая, камунікатыўная асоба.

Развіццё паняцця *моўная асоба* з пазіцыі размежавання ў індывідууме моўных і маўленчых здольнасцей дазволіла вылучыць паняцце *маўленчая асоба* як асоба ў парадыгме рэальных зносін, увасобленая ў маўленчай дзейнасці. Для больш поўнага апісання маўленчай асобы як індывідуальнай, так і калектыўнай, цікавасць уяўляе аналіз яе маўленчага партрэта.

Маўленчы партрэт – гэта ўвасобленая ў маўленні моўная асоба [1, с. 90]. Аналіз маўленчага партрэта ўяўляе сабой характарыстыку розных узроўняў рэалізацыі моўнай асобы: фанетычнага, словаўтваральнага, лексічнага і інш. У маўленчым партрэце асобы адлюстроўваюцца узроставыя, гендэрныя, псіхалагічныя, сацыяльныя, этнакультурныя і лінгвістычныя рысы. Маўленчы партрэт асобы можа быць *калектыўным* і *індывідуальным*. У цэнтры ўвагі індывідуальнага маўленчага партрэта знаходзіцца індывідуальны стыль маўлення. Пры апісанні калектыўнай маўленчай асобы нельга пакідаць па-за ўвагай фактар дзяржаўнага білінгвізму і, як вынік, двухмоўнае навучанне ва ўстановах агульнай сярэдняй адукацыі: вывучэнне рускай мовы ва ўстановах з беларускай мовай навучання і беларускай – з рускай мовай навучання.

Апісанне сучаснай моўнай асобы вучня ўстаноў агульнай сярэдняй адукацыі з рускай мовай навучання варта пачаць з назірання за пераключэннем моўных кодаў, хуткасцю аперыравання моўнымі сродкамі абедзвюх моў. У гэтым кантэксце важная роля надаецца знешнім (сацыяльным) фактарам: тып моўнай асобы настаўнікаў, працэс навучання ва ўстановах адукацыі. Невыпадковай з’яўляецца ўвага вучоных-лінгвадыдактаў да моўнай асобы настаўніка. М. Г. Яленскі сцвярджае, што «структура асобы настаўніка павінна абавязкова ўключаць як адзін з асноўных кампанентаў моўныя (маўленча-камунікатыўныя) здольнасці» [2, с. 58]. Педагог у пэўнай ступені ўплывае не толькі на фарміраванне моўнай свядомасці вучняў, але і на маўленчую культуру ў прыватнасці, з’яўляючыся для іх моўным аўтарытэтам, узорам.

Слова ў мове з’яўляецца сігналам пэўнай сувязі з тым або іншым асацыятам. Кожнае пачутае або прачытанае слова выклікае ў чалавека цэлы шэраг асацыяцый. Яны могуць мець індывідуальны характар, спецыфічны для кожнага чалавека, аднак у той жа час навукоўцы адзначаюць, што ў многіх людзей узнікаюць аднолькавыя асацыяцыі на

той ці іншы маўленчы стымул.

Асацыятыўна-вербальны ўзровень маўленчай асобы ўтрымлівае сродкі, папярэдне замацаваныя ў маўленчай свядомасці. Таму метада асацыятыўнага эксперыменту дазваляе прааналізаваць валоданне вучнямі беларускай мовай на ўзроўні маўленчай свядомасці. Намі была абрана форма свабоднага асацыятыўнага эксперыменту: вучням розных этапаў навучання прапаноўвалася растлумачыць значэнні слоў праз падбор асацыяцый. У падборы слоў-асацыятаў удзельнікам не ставілася ніякіх абмежаванняў. У якасці слоў-стымуляў былі прапанаваны наступныя: *сланечнік, шкарпэтка, вясёлка, пацук, студня, парасон, скарбонка, абабак, лядзях, лазня*. Эксперыментальны рад складаюць лексемы, якія ўжываюцца ў маўленні больш актыўна (напрыклад, *вясёлка, парасон*), і словы, частотнасць ужывання якіх значна меншая (напрыклад, *абабак, студня*). Гэта дазволіла вызначыць ступень валодання як актыўнай лексікай беларускай мовы ўдзельнікамі эксперыменту, так і здольнасць тлумачэння слоў, якія могуць быць у пасіўным слоўніку асобы. Пры гэтым ставілася ўмова прыводзіць асацыяцыі да кожнага з прапанаваных слоў, нават калі яго значэнне невядомае, бо «любое слова ў нашай свядомасці, памяці (гэтак жа, як і ў маўленчым ланцужку), не існуе ... паасобку: яно дзясяткамі, сотнямі “нітак” цягнецца да іншых слоў. Любое слова шукае ... сваю пару» [3, с. 751]. Такім чынам, эксперымент дазваляе праілюстраваць схаваны ад непасрэднага назірання спосаб узнаўлення мовы ў памяці яе носбіта, а значыць і выявіць сродкі якой мовы пераважаюць у свядомасці сучаных вучняў.

Прывядзём найбольш выразныя прыклады.

У якасці асноўнай асацыяцыі да слова **сланечнік** (*высокая расліна з буйным жоўтым суквеццем на высокім сцябле, якая вырошчваецца ў асноўным дзеля атрымання алею з насення, а таксама насенне гэтай расліны*) прыводзіўся рускі адпаведнік *подсолнух* (70 %) і суадносныя прыклады – *семкі, семечкі, масло*. Вялікую групу (37 % ад усёй колькасці прыведзеных асацыятаў) складаюць асацыяцыі, звязаныя з суаднясеннем прапанаванага слова з падобным яму па гучанні, якія ў пэўнай ступені выяўлялі асацыятыўную матывацыю. Да таго ж тлумачэнні прапаноўваліся як на рускай, так і на беларускай мове: *связано с солнцем, солнечный луч, солнышко, напоминает солнце, лучик солнца; нейкая сонца, сонечная расліна, сонейка*.

Другую групу таксама склалі словы, суадносныя па гучанні, аднак зусім іншай семантычнай скіраванасці: *слон, слонік, стадо слоноў, загон для слоноў* і, як вынік такога тлумачэння, асацыяцыі тыпу *жывёла, звер, Афрыка*.

Асацыяцыі, прыведзеныя вучнямі да слова **студня** (*калодзеж, умацаваная зрубам вузкая і глыбокая яма для атрымання вады з ваданоснага слоя*) паказалі, што слова невядомае вучням розных этапаў навучання (пятых – сёмых класаў). Самымі частотнымі па ўжыванні сталі асацыяцыі тыпу *зіма, холад, стужа, сцюдзёны, халодны, вецер, снег, сцюдзёна* (77 % ад агульнай колькасці ўсіх слоў), а таксама асацыят *студзень* і суадносны з ім назоўнік *месяц* (прыкладна 20 %). Прыкладаў, звязаных з семантыкай самога слова, выяўлена не было. Прыводзіліся таксама адпаведнікі па тоеснасці: *холод, халодны, мароз, вецер, нешта халоднае*. Семантыка слова праз асацыяцыі не была раскрыта. Толькі адзінкавыя вучні прывялі асацыяцыі *калодзеж, крыніца* (складаюць 10 % ад агульнай колькасці прыкладаў).

Прыведзеныя асацыяцыі даюць падставу сцвярджаць, што большасці вучняў невядома семантыка слова і патлумачыць яго яны імкнуцца падсвядома, абапіраючыся на сугучнасць слова з падобнымі па гучанні беларускамоўнымі лексемамі.

Прыведзеныя вучнямі асацыяцыі да слова **шкарпэткі** (*кароткія панчохі, якія не даходзяць да калена*) даюць падставу меркаваць, што вучні падсвядома разумеюць семантыку слова, у сувязі з чым прыводзіліся прыклады тыпу: *абутак, боты, ботинкі, тапкі, обувь*. Асацыяцыят-адпаведнік з рускай мовы *носки* прыводзіўся адзінкава. Астатнія прыклады даваліся на аснове падабенства ў гучанні або моўнай гульні, утвараючы рыфму з прапанаваным словам-асацыятым, што ўказвае на няведанне ўдзельнікамі эксперыменту семантыкі слова: *шкарпэткі – салфетки, шкарпэткі – скрепки, шкарпэткі – скорлупкі*. Сустрэкаліся адзінкавыя асацыяцыі тыпу *шкваркі, цукеркі*. Трэба адзначыць, што няведанне семантыкі лексемы выклікала вялікія цяжкасці ў падборы асацыятаў, таму большасць удзельнікаў эксперыменту звярнулася да рускай мовы. Вялікую колькасць (45 %) складае прывядзенне рускага адпаведніка *носок*. Нягледзячы на тое, што прапанаваная лексема ў маўленні па-беларуску ўжываецца вучнямі даволі рэдка, большасць з апытаных дакладна разумее значэнне слова.

Такім чынам, праведзеныя намі асацыятыўныя эксперыменты паказаў, што валоданне вучнямі беларускай мовай на ўзроўні маўленчай свядомасці адноснае. Большая частка прыведзеных асацыяцый была рускамоўнай і абапіралася на падабенства ў гучанні і будове слоў. У асноўным вучнямі падаваліся падобныя асацыятыўныя ланцужкі, незалежна ад узросту. Калі слова вучням было добра вядомае, то яно тлумачылася сродкамі беларускай мовы (напрыклад, *вясёлка*). Семантыка некаторых лексем (*студня, лядзях, лазня*) вучнямі так і не

была раскрыта, што можна патлумачыць рэдкім ужываннем прапанаваных слоў у маўленні па прычыне іх незапатрабаванасці ў сітуацыях паўсядзёнага жыцця.

У сваёй большасці асацыятыўна-вербальны ўзровень лінгвамаўленчай асобы сучаснага вучня вызначаецца развітаццю і вобразнасцю, багатым мысленнем і лёгкім уключэннем у працэс зносін. Аднак рэалізацыя маўлення сродкамі беларускай мовы на дадзеным узроўні не выклікала цяжкасцяў толькі у тых выпадках, калі слова мела папярэдняе замацаванне ў маўленчай свядомасці і значэнне яго было добра вядома. У астатніх выпадках вучні карысталіся сродкамі рускай мовы. Гэта дае падставы сцвярджаць, што маўленчая свядомасць вучняў 6–8 класаў пераважна рускамоўная, аднак у сітуацыях зададзенага папярэдне беларускамоўнага маўлення мае выразную скіраванасць у бок беларускай мовы.

Разам з тым вучням было прапанавана самастойна ацаніць узровень валодання беларускай мовай.

Першы блок пытанняў анкеты быў скіраваны на высвятленне частаты выкарыстання беларускай мовай ўдзельнікамі эксперыменту. Па выніках анкетавання, больш за палову вучняў кожнай з груп карыстаюцца беларускай мовай толькі на занятках, што яшчэ раз падкрэслівае значнасць урокаў беларускай мовы і літаратуры ў фарміраванні маўленчай асобы вучня ў сучаснай моўнай сітуацыі.

Пры адказе на пытанне «*Наколькі вольна вы валодаеце беларускай мовай?*» былі атрыманы наступныя вынікі:

Табліца

Ацэнка ўзроўню валодання вучнямі беларускай мовай

<i>Адказы</i>	<i>6 клас</i>	<i>7 клас</i>	<i>8 клас</i>
Валодаю добра	29 %	36 %	16 %
Валодаю з цяжкасцю	7 %	6 %	7 %
Ніколі не выкарыстоўваю	2 %	2 %	2 %
Карыстаюся толькі на ўроках беларускай мовы і літаратуры	51 %	52 %	61 %
Зрэдку выкарыстоўваю пры размове	11 %	4 %	14 %

Такім чынам, адносна невысокую ацэнку ўласнаму узроўню валодання беларускай мовай далі вучні 6 і 8 класаў, адзначыўшы, што для іх асноўнай сферай бытавання беларускай мовы застаюцца ўрокі беларускай мовы і літаратуры.

Як паказвае практыка, менавіта ўстанова адукацыі ў адрозненні ад сям'і перадае наступнаму пакаленню мову функцыянальна больш багатую, чым мову сямейна-бытавую. Калі валоданне рускай мовай,

засвоенай з дзяцінства ў сям’і ў вуснай форме, удасканалваецца і свядома вывучаецца ў адпаведнасці з літаратурнай нормай на працягу ўсяго навучання, то беларуская мова сістэмна вывучаецца як другая толькі на спецыяльных уроках. Відавочна, што ў такіх умовах узрастае роля адукацыйных устаноў у фарміраванні моўнай асобы, а значыць і роля асобы настаўніка як моўнага аўтарытэта.

Такім чынам, маўленчая асоба вучняў 6–8 класаў рускамоўная па выбары мовы зносін, аднак гнуткая ў выпадку мэтанакіраванага выбару слоў у зададзенай сітуацыі. Матывацыйна-прагматычны ўзровень вучня як лінгвамаўленчай асобы вызначаецца наяўнасцю пэўных устаноў і мэтаў, аднак характарызуецца іх нетрываласцю і недастатковай матываванасцю. Разам з тым, карыстаючыся пераважна рускай мовай, сучасныя вучні ўсведамляюць сябе часткай беларускай нацыі, адзначаючы неабходнасць удасканалваць сваё маўленне па-беларуску. Маўленчую асобу сучаснага вучня можна ахарактарызаваць як індывіда з перавагай рускай мовы над беларускай у паўсядзёным ужытку, аднак з выразнай беларускамоўнай скіраванасцю, трывалым разуменнем сябе як часткі этнасу. Таму, на нашу думку, у далейшым асабліваю ўвагу пры навучанні беларускай мове неабходна надаць менавіта пытанням фарміравання лінгвакультуралагічнай, лінгвакраіназнаўчай кампетэнцыі для выхавання паўнаважнай двухмоўнай асобы.

Бібліяграфічныя спасылкі

1. Гордеева М. Н. Речевой портрет и способы его описания // Лингвостилистические и лингводидактические проблемы коммуникации. 2008. № 6. С. 89–101.
2. Яленскі М. Г. Сучасныя асобава арыентавання адукацыйныя парадыгмы // Адукацыя і выхаванне. 2000. № 8. С. 3–8.
3. Русский ассоциативный словарь (в 2-х томах). / Ю. Н. Караулов, Г. А. Черкасова, Н. В. Уфимцева [и др.]; Рос. акад. наук. М.: АСТ: Астрель, 2002. Т. 1: От стимула к реакции : Около 7000 стимулов.

УДК 811.161.1'373'72 + 811.581'373'72 + 81:008

**НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ ЦЕННОСТЬ ФРАЗЕОЛОГИИ
В ПРОЦЕССЕ ПОЗНАНИЯ МЕНТАЛЬНОСТИ НАРОДА
(НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И КИТАЙСКОГО ЯЗЫКОВ)**

Н. С. Протасеня

*Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка,
ул. Советская, 18, 220030, г. Минск, Беларусь, nlina@tut.by*

Настоящая статья посвящена проблеме национально-культурной ценности фразеологических единиц в процессе познания ментальности народа на материале русского и китайского языков. Национально-культурная семантика присутствует на всех уровнях языка, однако наиболее ярко она проявляется во фразеологическом составе языка. Фразеологизмы отражают традиции, особенности быта, истории и ментальности народа. Целью данного исследования является рассмотрение национально-культурной специфики фразеологических единиц и их образной составляющей, выявление признаков национальной маркированности фразеологических единиц, а также сравнительный анализ фразеологических единиц двух языков. Научная новизна и ценность результатов исследования обусловлена недостаточной изученностью национально-культурной специфики фразеологизмов русского и китайского языков с позиции сравнительно-сопоставительного подхода.

Ключевые слова: национально-культурные ценности; ментальность; фразеология; сопоставительный аспект.

**NATIONAL AND CULTURAL VALUE OF PHRASEOLOGY IN THE PROCESS
OF LEARNING THE MENTALITY OF THE PEOPLE
(ON THE BASE OF THE RUSSIAN AND CHINESE LANGUAGES)**

N. S. Protasenya

*Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank,
Sovetskaya St., 18, 220030, Minsk, Belarus, nlina@tut.by*

This article is devoted to the problem of the national and cultural value of phraseological units in the process of learning people's mentality on the basis of the Russian and Chinese languages. There is national-cultural semantics at all levels of the language, but it is most clearly seen in the phraseological composition of the language. Phraseologisms show traditions, peculiarities of our life, history and mentality of people. The aim of this study is to examine the national-cultural specifics of phraseological units and their figurative component, to identify the signs of national marking of phraseological units, as well as a comparative analysis of phraseological units of two languages. The scientific novelty and value of the research results is due to insufficient knowledge of the national and cultural specifics of phraseological units of the Russian and Chinese languages from the standpoint of a comparative-comparative approach.

Key words: national and cultural values; mentality; phraseology; comparative aspect.

Национально-культурная семантика присутствует на всех уровнях языка: в морфологии, синтаксисе, фонетике, однако наиболее ярко она проявляется во фразеологическом составе языка, который является

богатейшим источником сведений о культуре и ментальности народа, отражает представления о ценностях народа, традициях, обрядах, поведении, морали, привычках.

По мнению В. А. Масловой, «фразеологизмы прямо или опосредованно (через соотнесенность ассоциативно-образного основания с эталонами, символами, стереотипами национальной культуры) несут в себе культурную информацию о мире, социуме. Поэтому ФЕ – своего рода “кладезь премудрости” народа, сохраняющий и воспроизводящий менталитет народа, его культуру от поколения к поколению» [1, с. 87].

Вопрос о национально-культурной специфике во фразеологии решается учеными неоднозначно. В. И. Телия утверждает, что «поскольку для идиом характерна образная мотивированность, которая напрямую связана с мировыражением народа-носителя языка, идиомы в принципе обладают культурно-национальной коннотацией» [2, с. 214–215].

Согласно Д. О. Добровольскому, «внутренняя форма фразеологизмов понимается как план содержания, включающий в себя образную составляющую и особый компонент, который может быть назван национально-культурным» [3, с. 38]. Основу национально-культурной специфики таких единиц составляют: 1) историческая память народа-носителя лингвокультуры; 2) менталитет народа; 3) культурологические реалии; 4) ономастические реалии; 5) ценности, принятые внутри данной культуры; 6) традиции [3, с. 38].

Д. О. Добровольский для выявления национально-культурной специфики фразеологизмов предлагает использовать сравнительный подход. По мнению Д. О. Добровольского, «при исследовании национально-культурной специфики фразеологизмов в рамках сравнительного подхода целесообразным представляется исключительно обращение к плану их содержания, так как план выражения у разных языков различен по определению» [3, с. 41].

В данной работе мы будем использовать сравнительный подход, так как именно этот подход позволяет более зримо выявить национально-культурную специфику фразеологизмов русского и китайского языков и особенности ментальности двух народов.

Для сопоставительного анализа фразеологических единиц двух языков были отобраны фразеологизмы, в плане содержания которых фиксируется идея «любви». Обращение к исследованию фразеологизмов данной тематики связано с тем, что чувство любви носит универсальный характер, так как присутствует в любой культуре. Кроме того, у разных народов есть свои уникальные способы выражения любви, что

обусловлено различной расстановкой ценностных приоритетов. Иерархия ценностей определяет способ бытия и поведения человека, поэтому в данной статье мы говорим не только о проявлении любви, но и о выражении любви в поступках носителей русского и китайского языков.

Опираясь на классификацию Д. О. Добровольского, мы распределили фразеологизмы по трем группам:

Менталитет народа

В русском языковом сознании любовь можно сравнить со стихией, которая не поддается влиянию человека, его разуму: *любовь не пожар, а загорится – не потушишь; сердцу не прикажешь; поп руки свяжет и голову свяжет, а сердце не свяжет; человек в любви не хозяин.*

Любовь – чувство, не зависящее от достоинств избранника. Выбор осуществляется сердцем, а не глазами. В русском языке данная идея реализуется через метафору «любовь слепа»: *не по хорошему мил, а по милу хорош; любовь ни зги не видит; для любви нет различия; у любви нет глаз; каждому своя милая – самая красивая.*

В русском языковом сознании любовь как чувство не обладает постоянством, имеет степень градации, а порой может перерасти в свой антипод – неприязнь: *не видишь – душа мрет, увидишь – с души прет; розно тошно, а вместе тесно; спереди любил бы, а сзади убил бы.*

Любовь – чувство, приносящее страдания моральные и заставляющая терпеть страдания физические: *полюбив нагорюешься; одно сердце страдает, другое не знает; кто кого любит, тот того и бьет.*

В китайском мировидении любовь не затмевает разум, выбор партнер строится на трезвом расчете. Обращает на себя внимание интересный языковой факт: довольно частотны фразеологизмы с семантикой «любовь», в состав которых входят лексемы интеллектуальной деятельности. В китайском мировидении сердце, наполненное чувством, способно не только радоваться и переживать, но и думать. Недумающее сердце – это сердце человека глупого и бесчувственного. В древности люди считали, что сердце представляет собой некий мыслительный орган. Таким образом, если человек глуп, сердце у него мертвое, неподвижное, не «мыслит». И напротив: *心眼儿活*, то есть (живое сердце, подвижное сердце) – то, чем обладает умный человек. *魂牵梦萦* (тосковать, постоянно думать); *红豆相思* (мысли влюбленных друг о друге); *天作之合* (союз, совершённый небом; хорошая партия); *青梅竹马* (зелёные сливы и бамбуковые лошадки; подходят друг другу социально); *相女配夫* (выбирать мужа для дочери, сообразуясь с

данными обеих сторон).

Традиции

Во фразеологических единицах русского языка можно проследить привычное для русских женщин стремление к смирению. Чувство покорности проявляется как в повелительной форме глагола, так и в самом его значении: *любить-то хоть не люби, да почаще взглядывай; кто кого любит, тот того и слушается.*

В тоже время у русских не приветствуется рассказывать о семейных ссорах, происходящих между близкими людьми, то есть *выносить сор из избы.*

В китайских фразеологизмах отражен традиционный взгляд на семейный уклад, где жене отводится роль второго плана: 男欢欢爱 (мужчина наслаждается, женщина ухаживает за ним); 夫唱妇随 (муж запеваает – жена подпеваает; о согласии и мире в семье); 从一而终 (посвятить себя одному до конца своей жизни). В соответствии с конфуцианским учением женщина подчиняется отцу до замужества, мужу – после замужества, а после смерти мужа – старшему сыну.

Любовь во фразеологизмах китайского языка выглядит как ритуал, соблюдая который, мужчина и женщина выражают друг к другу свое чувство: 举案齐眉 (поднять поднос к бровям, любить и почитать друг друга); 京兆画眉 (цзинчжао рисует брови; любовь между мужем и женой).

Ценности

В мировоззрении русского человека любовь заставляет переосмысливать приоритеты и выстраивать парадигму ценностей. В центре мироздания любящего – предмет любви и Бог: *без солнышка нельзя пробыть, без милого нельзя прожить; без тебя опустел белый свет; много хороших, да милого нет; она им не надышится, он на нее не наглядится; где любовь, тут и Бог; Бог – любовь.*

Любовь является высшим благом и высшей ценностью: *нет ценности супротив любви; мир и любовь – всему голова; деньги прах, одёжа тоже, а любовь всего дороже; нет того любее, как люди людям любви.*

Система ценностей определяет поведение человека. У любящих общий хронотоп, они стремятся быть всегда вместе, у них одно пространство: *к милому другу круг не околица; с милым хоть на край света; куда б ни идти, только б с милым по пути; с милым и рай в шалаше; с милым годок покажется за часок; обнявшись, веку не просидеть; с милым век коротать – жить не горевать.*

Жизнь любящих спокойна и строится на согласии, взаимопонимании:

где совестно, там и любовно; любовь да совет – на том и стоит свет; живут душа в душу; где любовь да совет, там и горя нет.

Любящий человек способен на жертвенные поступки ради любимого: *ради милого и себя не жаль; за милого и на себя поступлюсь; пока не пожертвуешь душой, не обретёшь любимую; ради милого друга и сережка из ушка.*

Показателями любви в китайских фразеологизмах является согласие в семье, мир, лад, взаимопонимание: 琴瑟之好 (гармоничные отношения между супругами); 鱼水和谐 (полная гармония, как между рыбой и водой; о счастливом браке); 和合双全 (жениться и жить гармонично); 百年之好 (долгая гармония и согласие; семейные отношения); 鸾凤和鸣 (жар-птица и феникс вместе поют; жить душа в душу).

Любовь должна быть взаимной: 相亲相爱 (быть добрыми друг к другу и любить друг друга); 恩恩爱爱 (взаимная любовь); 比翼连枝 (крылом к крылу; уважительные отношения друг к другу).

Идеальная любовь в китайском мировидении осмысливается как постоянное, непроходящее чувство, равное жизни человека: 海枯石烂 (пока море не высохнет и камни не сгниют; навсегда, на веки вечные); 白首齐眉 (седая голова, ровные брови; любить друг друга до самой старости).

Любовь рождает желание жертвовать собой ради любимого: 倩女离魂 (влюблённая Цянь-нунь, душа которой покинула тело, чтобы соединиться со своим возлюбленным); 糟糠之妻 (жена, делящая с мужем невзгоды).

Любовь – это счастье, высшая ценность, к которому устремлена душа человека: 宜室宜家 (приносить счастье всей семье); 弄玉吹箫 (Нун Юй играет на флейте; совместно наслаждаться счастьем).

Фактором, верифицирующим любовь является верность: 爱情专一 (постоянство в любви, верность); 感情专一 (однолюб); 碧海青天 (лазурное море, синее небо; женская верность); 盟山誓海 (объединять горы, клясться морю; любовь крепче гор и морей).

Анализ фразеологических единиц русского языка позволяет утверждать, что в личной системе ценностей Бог и предмет любви занимает центральное место. Любовь как высшее благо открывает самые лучшие качества человека: снисходительность, бескорыстие, сострадание, готовность прощать. В мировосприятии русского человека любовь может приносить не только радость, но и страдание. Любовь может перерасти в свой антипод – ненависть. Любовь в русском языковом сознании осмысливается в парадигме христианской этики.

В китайском языке 爱情 (любовь) часто выражается метафорически. Источниками метафоризации являются: образы природы, животных, растений, образы окружающего нас мира.

Как правило, во фразеологизмах о любви подчеркивается социальный статус мужчины и женщины, это – супруги, причем, жена находится на втором плане. 爱情 (любовь) – это взаимное чувство, основанное на уважении, доверии, доброте. Все это является главной этической составляющей брачного этикета. Любовь предполагает жертвенность, преданность, верность до глубокой старости.

爱情 (любовь) в китайских фразеологизмах ритуализована, что подтверждается большим количеством фразеологических единиц, описывающих поведение влюбленных. В русской лингвокультуре ярко выражен признак неподконтрольности выбора. В русском языковом сознании любовь можно сравнить со стихией, которая не поддается влиянию человека, его разуму. По данным русской фразеологии, любовь – стихия внутреннего мира человека и, в первую очередь, связана с эмоциональными переживаниями. В русском языковом сознании чувство любви неподконтрольно разуму. Любовь не зависит от воли человека, заставляет человека не видеть плохого в избраннике, она жертвенная и всепрощающая. В китайском языковом сознании 爱情 любовь подчинена рациональному осмыслению, акценты смещены в поведенческую плоскость, соблюдение ритуала, что отражает конфуцианское мировидение.

Библиографические ссылки

1. *Маслова В. А.* Лингвокультурология: учеб. пособие. 2-е изд., стер. М.: Academia, 2004.
2. *Телия В. Н.* Фразеология // Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева. М.: Сов. энциклопедия, 1990. С. 560–561.
3. *Добровольский Д. О.* Национально-культурная специфика во фразеологии // Вопросы языкознания. 1997. № 6. С. 37–48.
4. *Протасеня Н. С.* Концепт «любовь» в русской и китайской лингвокультурах [Электронный ресурс]: диплом. работа / Н. С. Протасеня; Филолог. фак., каф. кит. филологии; науч. рук. М. А. Фоменкова. Минск: 2020. URL: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/245060> (дата обращения: 28.04.2021).

УДК 811.131.1; 304.44

ЛИНГВОКУЛЬТУРНАЯ ЛИЧНОСТЬ В РОМАНЕ «МОЯ ГЕНИАЛЬНАЯ ПОДРУГА» Э. ФЕРРАНТЕ

М. В. Салеева

*Белорусский государственный университет,
ул. К. Маркса, 31, 220030, г. Минск, Беларусь, m_saleeva@mail.ru*

Автор рассматривает особенности проявления лингвокультурных личностей в романе «Моя гениальная подруга» современной итальянской писательницы Элены Ферранте. В частности, анализируется понятие лингвокультурной личности и его проявление в главных героях романа как отражение традиционной культуры юга Италии.

Ключевые слова: лингвокультурная личность; «Моя гениальная подруга»; современная итальянская литература; Елена Ферранте; Неаполь.

LINGUISTIC AND CULTURAL PERSONALITY IN THE NOVEL «MY BRILLIANT FRIEND» BY E. FERRANTE

M. V. Saleeva

*Belarusian State University,
K. Marx St., 31, 220030, Minsk, Belarus, m_saleeva@mail.ru*

The author examines the peculiarities of the manifestation of linguistic and cultural personalities in the novel «My brilliant Friend» by the modern Italian writer Elena Ferrante. In particular, the author analyzes the concept of a linguocultural personality and how it is revealed in the main characters of the novel, as a reflection of the traditional culture of the south of Italy

Key words: linguistic and cultural personalities; «My brilliant friend»; modern Italian literature; Elena Ferrante; Naples.

Связь языка культуры и личности уже давно исследуется в самых разных дисциплинах. Еще с теории Сепира-Уорфа. На современном этапе активно эта тема разрабатывается в рамках этно- и психолингвистики.

В Италии этот вопрос также занимает современных исследователей как в рамках культурной антропологии, так и в прикладном значении в контексте изучения иностранных языков и билингвизма.

Итальянский философ начала и середины XX века Бенедетто Кроче в своем знаковом труде «Эстетика как наука о выражении и общая лингвистика» рассматривал язык как духовное явление, как «свободный», но вовсе не произвольный акт, строящийся на индивидуальных переживаниях личности. Солидная филологическая подготовка и высокая гуманитарная эрудиция Б. Кроче не оставляют

сомнений в том, что мыслителю не составило труда выработать новую гуманитарную методологию, опираясь на основание «всеобщности», которым обладают язык и искусство. В качестве результата проявления найденной «всеобщности» и выступает выражение.

Бенедетто Кроче «дает искусству простое и лаконичное определение: это выражение чувств, простой, но имеющий первостепенное значение акт воображения. Являясь, по существу, плодом воображения, искусство обладает первобытной наивностью. Как самый элементарный вид человеческого языка, искусство выражает в определенных формах страсти, привязанности... всё то, что испытывают молодые умы, наивно воспринимающие мир...» [1, с. 577].

Лингвокультурная личность является отражением национальных и культурных отношений определенной эпохи. Наиболее ярко это проявляется в литературном произведении, где отражены личности персонажей и эпоха.

В качестве иллюстративного примера рассмотрим, как представлены лингвокультурные личности в романе «Моя гениальная подруга» Элены Ферранте.

Бестселлер итальянской писательницы Элены Ферранте, в русском переводе «Неаполитанский квартет», является известной литературной загадкой, которая обсуждается в крупнейших итальянских газетах, таких как «La Stampa», «L'Unita», «Il Corriere della sera», «Il Sole 24», «La Repubblica», а также в важных зарубежных газетах, включая «The Guardian» и «The New York Times». В Интернете об этом написано сотни тысяч страниц.

Считается, что Елена Ферранте – не настоящее имя писательницы, а её творческий псевдоним, однако, она воздерживается от комментариев на этот счёт. В СМИ существуют различные версии относительно того, кем на самом деле является культовый итальянский автор – некоторые предполагают, что это супруги Сандро Ферри и Сандра Оццола, согласно другой версии, это переводчик-фрилансер издательства «Edizioni e/o» Анита Райа. Несмотря на всю суету в мировых средствах массовой информации, вопрос о личности этого автора все еще остается открытым.

Э.Ферранте дебютировала в 1992 году романом *L'amore molesto* («Навязчивая любовь»), который был номинирован на Premio Strega, но получил премию Прочиды Эльзы Моранте. Второй роман «*I giorni dell'abbandono*» был опубликован десять лет спустя в 2002 году. В 2007 году известный итальянский лингвист Туллио Де Мауро включил первый роман Э. Ферранте «*L'amore molesto*» (Навязчивая любовь) в

свой сборник «Главные сокровища итальянской литературы 20-го века», основанный на самых значительных участниках престижной итальянской литературной премии Strega [2, с. 96].

В 2011 был опубликован первый том цикла «Моя гениальная подруга» (вышел на русском языке в 2016 году в издательстве «Синдбад» в переводе Ольги Ткаченко), и далее в 2012–2014 еще три романа из этого цикла. Этот проект объемом более тысячи шестисот страниц, также называемый «Неаполитанский цикл» (или «неаполитанские романы» «the Neapolitan novels» в англоязычном мире), был номинирован в 2015 году на премию Стрега и принес автору огромный международный успех.

В 2016 году Арджуна Туцци, профессор социальной статистики Падуанского университета и известный лингвист Микеле Кортелаццо возглавили итальянскую исследовательскую группу, которая провела предварительное исследование феномена Элены Ферранте и собрала обоснованный, большой корпус итальянских произведений, включающий 150 работ, опубликованных за последние 30–40 лет различными авторами. Кроме того, они поделились своими данными с избранной группой международных экспертов по авторству анализу текстовых данных. Сборник был опубликован в 2018 в издательстве Падуанского университета [3].

К сожалению, после перевода на английский язык и ряда интервью американской переводчицы Энн Голдштейн (некоторые критики даже называют Голдштейн «лицом Ферранте», ввиду анонимности автора), тетралогия Ферранте стала преподноситься как гимн феминизму, в ней усматривались зачатки нового видения положения девочки-женщины в обществе, ее борьбы за место в обществе, становления ее прогрессивных взглядов. Несмотря на то, что мы не отрицаем такой взгляд на прочтение серии, эта позиция нам не близка. На наш взгляд и обычный, непредвзятый взгляд читателя найдет в романе Ферранте и интригующую историю взросления двух подруг и захватывающие описания послевоенного Неаполя, приправленного словами-реалиями, диалектными выражениями и регионализмами.

Вынуждены отметить, что в тексте романа этой лексики не так много, хотя некоторые исследователи (среди которых уже названная Тициана де Рогатис) полагают, что в этом и кроется секрет международного успеха романа. Английский читатель легко ассоциирует бедный послевоенный Неаполь с Глазго или любым небольшим провинциальным городом, где еще живы вековые традиции и предрассудки.

Так же представление неаполитанского диалекта в романе достаточно

интересно. Сам диалект присутствует в романе ограниченно. Автор лишь дает сноску, что персонажи говорят на диалекте.

«Andammo via mentre sentivo Lila che diceva indignata a Enzo, in *dialetto strettissimo*» (Когда мы уходили, я слышала, как Ли́ла возмущенно выговаривала Енцо на *чистом диалекте*) [5, с. 148].

Главной лингвистической характеристикой главных героинь можно считать использование в речи диалекта и литературного языка. Между собой девочки общаются на диалекте. Для девушек Неаполя 1950-х годов, которые разговаривают между собой на темы, касающиеся повседневной жизни, выбор диалекта вполне нормален и даже почти обязателен. Так происходит и сегодня, особенно в провинции, в то время это было почти повсеместно. Елена и Ли́ла, однако, являются исключением. Мы знаем, что они усердно и успешно ходят в школу (что не считалось само собой разумеющимся для Италии в 1950-х годах), что обе любят читать (а это уже почти уникальность) и, следовательно, предпочитают литературный язык. Они предпочитают использовать «хорошо продуманные слова». Но когда к ним присоединяется Кармела, которая в большей степени соответствует типичному итальянскому подростку тех лет: базовое образования, редкое использование литературного итальянского языка, развитые коммуникативные навыки только на диалекте. Поэтому в разговорах Ли́лу и Елены она выступает как простой слушатель, наблюдатель изолированного мира говорящих по-итальянски, который создают для себя главные героини.

На наш взгляд, мелодика неаполитанского диалекта добавила бы экспрессивных средств тексту романа. Что достаточно ярко продемонстрировал успех итало-американского телесериала «Моя гениальная подруга» (первый сезон вышел в 2018 году). Елена Ферранте выступила соавтором сценария. В сериале присутствует неаполитанский диалект с субтитрами.

Возможно, такой подход является авторским выбором писателя. Так же она поступает и с географией воображаемого Неаполя. Он достаточно подробно описан в романе, но автор никогда не называет точных мест. Жители Неаполя устраивали жаркие дебаты, пытаясь угадать в описаниях реальные кварталы родного города.

Согласно исследованию Тицианы де Рогатис, преподавателя современной итальянской литературы Сиенского университета (Università degli Studi di Siena, UNISI), на первом месте, среди причин, объясняющих международный успех неаполитанского цикла (особенно в контексте Северной Америки) стоит «...представление города Неаполя как «эмблемы итальянского разнообразия» [25, с. 290].

В конкретном случае Ферранте это подразумевает попытку переоценить Неаполь в своих романах. Его часто представляют, как враждебный, жестокий город. Район, где живут главные героини «Гениальной подруги», тоже показывает свои неприглядные бытовые черты, но искренняя дружба показывает нам и другой Неаполь, когда, сбежав из центра города на побережье, они могут быть свободными.

Присутствие в тексте кулинарных вкраплений-реалий (витающий на улице аппетитный запах *friggitorie* (фриджиторий), типичных неаполитанских уличных забегаловок, горячей буханки хлеба *palata*, *friarelli*, соцветия репы, традиционно используемые в неаполитанской кухне) создают другой Неаполь, в котором девочки чувствуют себя, как дома.

Таким образом, стратегию представления лингвокультурной личности в романе Элены Ферранте можно охарактеризовать как частную и точечную. Показанные автором главные герои скорее являются исключением из общепринятого видения подростков и подростковых отношений. Как и Неаполь Ферранте, одновременно узнаваемый и анонимный, где за общепринятым видением неприбранного и полукриминального города каждый может найти свой личный уголок свободы.

Библиографические ссылки

1. *Гилберт К., Кун Г.* История эстетики / К. Гилберт, Г. Кун [Пер. с англ., 2-е изд.]. Кн. 2. М. : Прогресс, 2000. С. 340–646.
2. *Салеева М. В., Дмитриенко В. Е.* Безэквивалентная лексика в романе Элены Ферранте «Моя гениальная подруга» // Романия: языковое и культурное наследие – 2019 : материалы I Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 16 мая 2019 г. / Белорус. гос. ун-т; редкол.: О. В. Лапунова (отв. ред.) [и др.]. Минск : БГУ, 2019. С. 95–98.
3. *Drawing Elena Ferrante's Profile. Workshop Proceedings, Padova, 7 September 2017, Università degli Studi di Padova, 2018.*
4. *Ferrante E.* L'amica geniale. Infanzia, adolescenza. Roma : e/o, 2011.
5. *De Rogatis T.* «Elena Ferrante e il Made in Italy. La costruzione di un immaginario femminile e napoletano» // in Balicco, D. (a cura di) *Filosofia e Letteratura*. Palermo: G. B Palumbo editore, 2016. P. 288–317.

УДК 378.147:811.161.1'37 (045)

СЕМАНТИКА ЯЗЫКОВОГО ЗНАКА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩЕГОСЯ

Л. В. Чернышова

*Белорусский государственный лингвистический университет,
ул. Захарова, 21, 220034, г. Минск, Беларусь, cherny0101@tut.by*

Преподаватели русского языка как иностранного давно ощутили недостаточность передачи только лингвистических сведений. В связи с этим актуальным оказался вопрос фоновых знаний, которые позволяют понять и интерпретировать не только эксплицитно выраженный смысл, но и скрытый, имплицитный, в котором, как правило, содержится культурная информация.

В статье рассматривается вопрос формирования культурной компетенции в процессе изучения лексики и фразеологии. На конкретных примерах показано, как обращаясь к исторической памяти слова, к его этимологии можно овладеть культурными знаниями; как связь языка и культуры рождает стилистическую коннотацию; продемонстрировать, что культурные смыслы, накопленные в словах, в различных языках не всегда совпадают.

Если слово в языке может иметь прямое и переносное значение, фразеологизм почти всегда обладает образностью. В статье анализируются фразеологизмы, отражающие ситуации, которые осознаются говорящим/слушающим, и те, которые требуют этимологического анализа, выявления культурной составляющей. При этом особое внимание обращается на проявление культурного фона при сопоставлении данных разных языков.

Ключевые слова: культурная компетенция; фоновые знания; культурная коннотация; национально-культурный компонент; культурные смыслы.

THE SEMANTICS OF A LINGUISTIC SIGN AS A FACTOR IN THE FORMATION OF A STUDENT'S CULTURAL COMPETENCE

L. V. Chernyshova

*Minsk State Linguistic University,
Zakharova St., 21, 220034, Minsk, Belarus, cherny0101@tut.by*

Teachers of Russian as a foreign language have long felt the shortage of transmitting only linguistic information. In this regard, the issue of background knowledge, which allows us to understand and interpret not only the explicitly expressed meaning, but also the hidden, implicit, which, as a rule, contains cultural information, has become relevant.

The article deals with the formation of cultural competence in the process of studying vocabulary and phraseology. Concrete examples show how cultural knowledge can be acquired by referring to the historical memory of a word and its etymology; how the connection between language and culture gives rise to stylistic connotations; to demonstrate that the cultural meanings accumulated in words do not always coincide in different languages.

If a word in a language can have a direct and figurative meaning, phraseology is almost always imaginative. The article analyzes phraseological units that reflect situations perceived by the speaker/listener, and those that require etymological analysis, identification of the cultural component. At the same time, special attention is paid to the demonstration of the cultural background when comparing data of different languages.

Key words: cultural competence; background knowledge; cultural connotation; national-cultural component; cultural meanings.

Сегодня никто не станет отрицать, что проблема «Язык и культура» является одним из приоритетных направлений в языкознании. Она принципиально важна и в методике преподавания русского языка как иностранного. Преподаватели давно ощутили недостаточность передачи только лингвистических сведений. В связи с этим актуальным оказался вопрос *фоновых знаний* в лингвострановедении, которые позволяют понять и интерпретировать не только эксплицитно выраженный смысл, но и скрытый, имплицитный [1].

Несомненно, большой вклад в решение проблемы внесла В. Н. Телия, предложив термин *культурная коннотация*, который она определила как интерпретацию денотативного или образно-мотивированного аспектов значения в категориях культуры, и заявила, что фразеология – самый культуроносный компонент языка в действии [2; 3]. Содержанием культурных коннотаций являются ценностно осмысленные установки культуры, т.е. ментальные прескрипции, оценивающие, социальные и духовные практики человека, а также артефакты, как «достойные» и «недостойные» его культурного самосознания.

И для носителей языка, и для изучающих его иностранцев очень важно овладеть культурными знаниями. Именно культурно-языковая компетенция лежит в основе интерпретации лексики и фразеологии в контексте культуры.

Термин *культурная компетенция* имеет много сходных по сути определений, он понимается как интерпретация образно-мотивированного содержания языковой единицы в целом либо культурно маркированных частей ее содержания [1]. Таким образом, языковые единицы содержат культурные коннотации, которые при наличии культурно-языковой компетенции можно заметить, эксплицировать, интерпретировать, а также сравнить с языковыми данными родного языка, выявить специфику, или *национально-культурный компонент* в языковой картине мира. Обратимся к примерам.

Лексика. Слово, по убеждению многих лингвистов, – не только устройство для передачи информации, но инструмент мысли и аккумулятор культуры [4, с. 78]. При освоении лексического состава русского языка обращение к исторической памяти слова, к его этимологии значительно упрощает задачу. В современной лингвистике неоспоримым является факт «неслучайного именованья в культуре» [5, с. 67]. Сложность лишь в том, что этимология может быть затемнена, забыта, имплицитна. Однако имеются лексические единицы, культурная коннотация которых может быть выявлена без обращения к

специальному словарю. Так, в глаголе *приниматься, приняться*, употребленном в значении ‘приживаться’ (*растение принялось*), можно легко обнаружить культурную составляющую – ‘приниматься или не приниматься землей’. Номинации *левый* (*левый товар, идти налево*) и *правый* (*человек прав, правое дело, правда*) связаны с пространственной оппозицией *левый – правый*, где первый член отрицательно маркирован, а второй – положительно. Восприятие мира в пределах многих основных бинарных оппозиций совпадает в различных языковых картинах народов планеты [6, с. 297]. Привлечение внимания к этому факту способствует расширению культурно-языковой компетенции обучающихся.

Иногда в процессе преподавания следует обратиться к скрытой в слове ситуации, которую может эксплицировать только специалист и которая объясняется лишь в специальных словарях, однако работа с этимологией лексемы при обучении может быть полезна. Например, в глаголе *насолить* ‘навредить’ закрепились информация о колдовском приеме разбрасывания соли с целью наслать болезнь, порчу. Ту же сему содержит фразеологизм *насыпать соли на хвост*. В древние времена вера в магическое действие соли была настолько сильной, что среди многих народов соль стала служить талисманом во всех случаях жизни. Соль предохраняла человека, его жильё, домашних животных от колдовства, нечистой силы, «дурного» глаза. Обратив внимание на концептуализацию соли в разных культурах и языках, преподаватель может поспособствовать лучшему запоминанию и осознанному применению языковой единицы в речевой практике.

Необходимо обращать внимание на тот факт, что культурные смыслы, накопленные в словах, в различных языках не всегда совпадают. Кроме того, связь языка и культуры рождает стилистическую коннотацию. Так, русскому *козёл* (бранное) соответствует переносное значение ‘сплетник’ того же туркменского слова и ‘упрямый’ турецкого. В китайской культуре выражается симпатия к козлу. Иероглиф 羊 считается символом благополучия, доброты и нежности.

Фразеология. Если слово в языке может иметь прямое и переносное значение, фразеологизм почти всегда обладает образностью, метафоричностью. Смысл устойчивого сочетания скрыт, имплицитен. Образное представление ситуации устойчивого оборота что-то скрывает за собой, и это сокровенное – те культурные смыслы, которые воплощены в ней. Ученые считают, что фразеологизмы первоначально представляли собой свободные словосочетания и были понятны носителям языка, со временем по разным причинам они приобрели образность, особую коннотацию, стали употребляться в определенных

ситуациях общения. Для носителей языка значение многих устойчивых сочетаний абсолютно прозрачно, над семантикой некоторых они даже не задумываются и используют их в речи как готовые номинативные единицы. Другое дело иностранцы – распознавание, понимание и использование фразеологизмов в речи представляет для них значительные трудности, поэтому владение фразеологическим фондом приравнивается к совершенному владению языком.

Рассмотрим некоторые примеры фразеологизмов, отражающих ситуации, которые, как нам представляется, осознаются говорящим/слушающим. Фразеологизмы с компонентом *глаз, глаза* свободно расшифровываются иностранцами. Значение ‘зрение, видеть’ позволяет понять выражения *закрывать глаза* (на что-то), *отвести глаза* (отвлечь внимание), *говорить в глаза и за глаза, на глазах* (происходить), *с глазу на глаз* (наедине) и др.

К уже приведенному выше примеру, отражающему ситуацию, понимание которой требует этимологического анализа, выявления культурной составляющей (*насыпать соли на хвост*), можно добавить и другие. Например, сходную семантику несет *навешать* (на кого-либо) *всех собак*, где *собаки* – репейник, который в старину использовался, как и соль, для колдовства, наговора. *Перемывать косточки* (кому-либо) (*разг.*) ‘сплетничать о ком-нибудь’ восходит к похоронному ритуалу, «связан с обрядом вторичного захоронения», фразеологизм сохранил память о древнем обряде перезахоронения с омовением костей покойника, знающего с нечистой силой [7, с. 308].

Опять же следует обратить особое внимание на проявление культурного фона при сопоставлении данных разных языков. Так, значение ‘подобное притягивает подобное’ в русской фразеологии представлено в устойчивых словосочетаниях *два сапога пара, рыбак рыбака видит издалека* и др., им соответствует турецкое *катящаяся кастрюля себе крышку подберет*. Значение ‘тесно’ содержится в русской идиоме *как сельдей в бочке*, в испанской – *как сардин в банке*, туркменской – *как баранов в загоне*. В русском языке значение ‘очень далеко’ передает фразеологизм *у черта на куличках (рогах)*, в туркменском – *где собака подохла*. Последний пример возник под воздействием наблюдения за поведением животных: умирать собаки уходят далеко от дома. Подобные языковые параллели необходимо использовать при анализе и сопоставлении особенностей культуры и менталитета носителей языков. Одну и ту же ситуацию представляют разные образы, демонстрирующие разный взгляд на мир. В то же время есть абсолютные совпадения: и в русском, и в турецком языке

присутствует фразеологизм *нет дыма без огня*, в русском и испанском – *искать иголку в стоге сена*.

Связь языка и культуры рождает эмоционально-экспрессивную коннотацию слова. Так, устойчивый оборот *скатертью дорожка* (*прост.*) этимологически представляет собой доброе пожелание счастливого пути, однако он переосмыслился и теперь имеет значение, согласно словарю С. И. Ожегова, ‘убраться вон, убраться куда угодно’ [8, с. 641]. Ранее нами были приведены примеры устойчивых выражений с компонентом *глаза*, легко воспринимающихся овладевающими русским языком, но просторечное выражение *за красивые глазки* (что-то сделать), несмотря на положительную коннотацию его компонентов, окрашено эмоционально негативно и употребляется только в определенной ситуации. Лексема *пиши* в императиве – вполне нейтральное выражение, а *пиши письма* уже ироническое, с пренебрежительным оттенком.

Таким образом, культурная коннотация является звеном, соединяющим знаки языка и концепты культуры и в то же время инструментом для изучения их взаимодействия.

Библиографические ссылки

1. *Верещагин Е. М., Костомаров В. Г.* Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании языка как иностранного: методическое пособие. М. : Русский язык, 1990.
2. *Телия В. Н.* Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М. : Языки русской культуры, 1996.
3. *Телия В. Н.* Культурно-языковая компетенция: ее высокая вероятность и глубокая сокровенность в единицах фразеологического состава русского языка // Культурные слои во фразеологизмах и дискурсивных практиках. М. : Языки славянской культуры, 2004. С. 19–30.
4. *Хроленко А. Т.* Основы лингвокультурологии. М.: Флинта : Наука, 2009.
5. *Степанов Ю. С.* Константы: словарь русской культуры. М. : Академический проект, 2001.
6. *Красных В.* «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? М. : Гнозис, 2003.
7. *Бирих А. К., Мокиенко В. М., Степанова Л. И.* Словарь русской фразеологии. Историко-этимологический справочник. СПб. : Фолио -пресс, 1998.
8. *Ожегов С. И.* Словарь русского языка. М. : Русский язык, 1984.

УДК 811.161.1'243(072)

МЕДИАИНФОГРАФИКА КАК СРЕДСТВО НАГЛЯДНОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Л. Г. Шестернёва

*Белорусский государственный университет,
ул. Кальварийская, 9, 220004, г. Минск, Беларусь, shesternjova@bsu.by*

Исследование посвящено изучению лингводидактического потенциала медиаинфографики в практике обучения русскому языку как иностранному. В настоящее время визуальная информация, аудио-изобразительный ряд, иллюстрирование, паралингвистические письменные средства становятся важнейшим элементом текстообразования. В таких текстах можно обнаружить богатый грамматический и лексический материал, относящийся к разным сферам общения, что позволяет использовать лингводидактический потенциал текстов с использованием медиаинфографики при формировании и развитии навыков и умений в разных видах речевой деятельности на занятиях по русскому языку как иностранному. Доказывается, что тексты медиаинфографики являются эффективным средством мотивации учащихся к изучению русского языка как иностранного: они стимулируют творческую активность, стремление к самообразованию, способствуют повышению интереса учащихся к языку и культуре страны изучаемого языка.

Ключевые слова: поликодовые тексты; инфографика; медиаинфографика; русский язык как иностранный; лингводидактический потенциал; лексика; грамматика.

MEDIA INFOGRAPHICS AS MEANS OF VISUALIZATION AT RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSES

L. G. Shesterneva

*Belarusian State University,
Kalvariyskaya St., 9, 220004, Minsk, Belarus, shesternjova@bsu.by*

The study is devoted to the study of the linguodidactic potential of media infographics in the practice of teaching Russian as a foreign language. Currently, visual information, audio-visual series, illustrations, paralinguistic writing tools are becoming the most important element of text formation. In such texts, one can find rich grammatical and lexical material related to different spheres of communication, which makes it possible to use the linguodidactic potential of texts using media infographics in the formation and development of skills and abilities in various types of speech activity in the classroom in Russian as a foreign language. It is proved that the texts of media infographics are an effective means of motivating students to learn Russian as a foreign language: they stimulate creative activity, the desire for self-education, help to increase students' interest in the language and culture of the country of the studied language.

Key words: polycode texts; infographics; media infographics; Russian as a foreign language; linguodidactic potential; vocabulary; grammar.

В современном мире актуальны следующие тенденции в обучении иностранным языкам: коммуникативность, разноуровневый подход, формирование творческого подхода, использование современных технических средств. Как никогда ранее, актуально формирование привычки к самообразованию, стремление к познанию, нестандартное

оригинальное мышление, настойчивость в изучении языка, самостоятельная работа студента/магистранта.

В современных условиях при подготовке будущих журналистов и специалистов в области PR, наблюдается тенденция к активному использованию поликодовых текстов, которые становятся важным инструментом коммуникации и обладают высоким лингвадидактическим потенциалом в практике преподавания РКИ.

Поликодовые, креолизованные, видеовербальные, семиотически сложные тексты впервые начали изучать с позиций семиотики, где изображение рассматривалось как особый знак, позже стали изучать взаимоотношения вербальных и невербальных знаков [1, с. 327]. Лингвисты не имеют единого мнения относительно термина «креолизованные тексты» и используют различную терминологию: «изовербальный комплекс» [2], или «изоверб» [3], «лингвовизуальный комплекс» [4], «видеовербальные тексты» [5], «семиотически осложнённые тексты» [6]. В работе Г. В. Ейгера и В. Л. Юхта был введён термин поликодовый текст, который был принят многими лингвистами: А. А. Бернацкой, Л. С. Большаковой, Л. М. Большиановой, А. Г. Сониным и др. Г. В. Ейгер и В. Л. Юхт утверждают, что «к поликодовым текстам в широком семиотическом смысле должны быть отнесены и случаи сочетания естественного языкового кода с кодом какой-либо иной семиотической системы (изображение, музыка и т.п.)» [7, с. 107]. Более подробно соотношение понятий «поликодовый текст» и «креолизованный текст» рассматривает в работе, например, О. И. Максименко [8]. Таким образом, *поликодовый текст* – это текст, в котором сообщение представлено вербальными и невербальными компонентами, взаимосвязанными в структурном и содержательном аспектах.

Целесообразность использования поликодовых текстов для эффективного усвоения учебной информации объясняется тем, что такие тексты содержат визуальный образ, который повышает восприятие почти наполовину. Поликодовые тексты отражают национальный характер носителей данного языка; содержат большой объём лингвострановедческой информации, что позволяет формировать у учащихся представление о нормах поведения, обычаях и традициях носителей изучаемого языка; стимулируют творческую активность и стремление к самообразованию. Жанры поликодовых текстов разнообразны, и их список постоянно расширяется. С точки зрения воздействия на различные органы чувств, поликодовые тексты можно условно разделить на три группы:

- 1) визуальные;
- 2) аудиальные;
- 3) аудиовизуальные.

Жанры поликодовых текстов разнообразны, и их список постоянно расширяется, их можно условно разделить на три группы: визуальные, аудиальные и аудиовизуальные. Внимание современных исследователей привлекают поликодовые интернет-тексты, которые могут использоваться в процессе обучения РКИ.

- *Демотиватор* включает в себя расположенное на черном или синем фоне изображение или надпись и лаконичный комментарий-слоган (чаще белым шрифтом). Среди особенностей демотиватора исследователи выделяют сочетание в его структуре изображения (фотографии или рисунка) и нестандартной, неожиданной подписи к нему.

- *Интернет-комиксы* являются разновидностью интернет-мемов. Интернет-комиксы отличаются от традиционных комиксов минимализмом оформления и наличием шаблонных элементов. Такие комиксы выглядят не очень неаккуратно, однако вызывают у пользователей интерес и положительные эмоции благодаря юмористическому сюжету.

- *Мэм/эдвайс* представляет собой соединение изображения определенного персонажа на квадратном поле и подписи, которая отражает типичное стереотипное мышление или поведение этого героя.

Среди поликодовых текстов, получивших широкое распространение в СМИ (демотиватор, карикатура, фотоизображение, рисунок, коллаж), особое место занимает медиаинфографика – сочетание текста и графики, визуальное представление информации с целью ее быстрой и четкой передачи. По мнению Я. В. Лайковой, «инфографика – это разновидность креолизованного текста, смысл которого заложен одновременно в двух плоскостях – вербальной и невербальной. И здесь визуализация имеет решающее значение: дизайнер использует те изобразительные компоненты, которые помогают правильной интерпретации текста (композиция, форма и контрформа, цвет, шрифт и др.)» [9, с. 41].

На сегодняшний день инфографика является важным помощником в обучении студентов на всех уровнях. Инфографику включают преимущественно на уровне В1, поскольку именно на этом этапе студенты уже могут обсуждать информацию в минигруппах, но можно включать инфографику и на элементарном уровне обучения [10]. Как отмечает Алексей Новичков, руководитель отдела инфографики РИА-

Новости, «ценность инфографики заключается в том, что она позволяет представить серьезный объем полезной или важной информации для пользователя в максимально удобном и простом виде» [11].

Как известно, в практике преподавания РКИ медийный текст является одним из важнейших средств обучения. Медиатекст как один из форматов медиаинфографики привлекает все большее внимание преподавателей русского языка как иностранного оригинальностью материала, или аутентичностью, возможностью использования при работе со студентами разных уровней владения русским языком, начиная от элементарного (ТЭУ/А1) и заканчивая четвертым уровнем (ТРКИ-IV/С2), тематическим разнообразием информации, актуальностью, визуализацией данных (компактное изложение и четкая организация информации способствуют лучшему усвоению материала учащимися), размещение медиаинфографики в открытом доступе.

Медиаинфографика, как уже отмечалось, является важным дидактическим инструментом в преподавании РКИ и должна быть включена в учебный процесс. Приведем конкретные примеры использования инфографического материала на занятиях по русскому языку как иностранному.

Медиаинфографика как средство обучения аспектам языка.

1. Средство обучения лексике

Пример 1. В инфографике «Портрет белорусской семьи» (<https://www.belta.by/infographica/view/portret-belorusskoj-semji-20753/>), «Семья и брак в современной России» (<https://ria.ru/20190805/1557121163.html>) можно:

- проанализировать и составить портрет типичной белорусской / китайской семьи,
- ввести в активное употребление понятий *полная/ неполная семья, бездетная семья, благополучная / неблагополучная семья; средний возраст вступления в брак, супружество, родительство;*
- закрепить тему «Количественные и порядковые числительные»;
- обсудить проблемы подростков семье, их желания и стремления.

Пример 2. Инфографика по теме «СПОРТ» (https://socportal.info/ru/archive/youtube_opredelil_samye_populjarnye_vidy_sporta_v_mire/) наглядно представляет лексику, связанную с разными видами спорта, их популярностью на всех континентах, олимпийскими играми. Материал может быть использован как на этапе введения новой лексики по теме, так и на этапе контроля. Параллельно с номинациями, называющими виды спорта (*биатлон, фристайл, баскетбол, волейбол, хоккей* и др.), могут быть введены названия спортсменов, которые

занимаются данными видами спорта (*биатлон – биатлонист – биатлонистка, фристайл – фристайлист – фристайлистка* и т.д.).

Пример 3. Лексическая тема «НОВЫЙ ГОД» богато представлена в медиаинфографике на сайтах новостных агентств ТАСС, РИА Новости, БелТА, БелаПАН, Sputnik; портале tut.by и др. Изучение темы целесообразно начинать со знакомства с особенностями празднования Нового года у белорусов и русских (презентация на тему Нового года, текст с предтекстовыми и послетекстовыми заданиями), и только после вхождения в лексическую тему, накопления лексического и фактического материала предложить работу по инфографике. Примеры медиаинфографики позволяют сравнить Деда Мороза и Санта Клауса, изучить новогодние мечты начальника и подчинённых, отметить общее и разное у всеми любимого новогоднего салата оливье (классический рецепт французского повара Люсьена Оливье и современный рецепт) и т. д.

Например, можно привлечь медиаинфографику «Новогодние планы россиян» <https://ria.ru/20101224/312865095.html> или материал о том, какое самое популярное блюдо на новогоднем столе у белорусов <https://news.tut.by/go/666764.html>. В зависимости от подготовленности группы будут варьировать и задания, которые предложит преподаватель. Так, для студентов уровня А1, недавно приступивших к изучению русского языка, можно попросить прочитать содержимое инфографики и затем высказать свое отношение к прочитанному, используя конструкции: «Мне тоже нравится встречать Новый год...»; «Мои друзья предпочитают...»; «Я (не) согласен, что...»; «Я думаю, что...»; а также подумать, какие еще вопросы могли бы быть заданы участникам социального опроса, и спрогнозировать возможные ответы. Студентам уровня В1 можно предложить рассмотреть слайд и описать увиденное, а затем прокомментировать полученную информацию, сделав резюме на тему: «Что планируют делать россияне на Новый год?». Возможно привлечь обучающихся к участию в дискуссии с небольшими выступлениями (3–5 фраз) на заданную тему:

- «Новый год – семейный праздник?»;
- «Новый год – праздник для детей»;
- «Новый год – время зимней сказки»;
- «Новогодний подарок: шоколадка или автомобиль?»;
- «Новогодние каникулы: плюсы и минусы» и т.п.

По данной медиаинфографике можно задавать следующие вопросы, актуализирующие активную лексику и отработать окончания в предложном падеже: *Где россияне собираются праздновать Новый*

год? (дома, на даче, в ресторане, в другом городе, на море, с друзьями, в компании, на курорте, на Эвересте, в магазине, в кафе, на пикнике, в аэропорту и др.; закрепить правильное употребление количественных числительных в русском языке ответив на вопрос: **Какую сумму в рублях россияне собираются потратить на новогодние подарки?**

На образовательной платформе БГУ Ms Moodle магистрантам факультета журналистики первого года обучения по дисциплине «Русский язык в современной коммуникации» было предложено это задание с использованием медианфографики. В качестве домашнего задания нужно было подготовить собственный проект инфографики на тему «Новый год в моей стране».

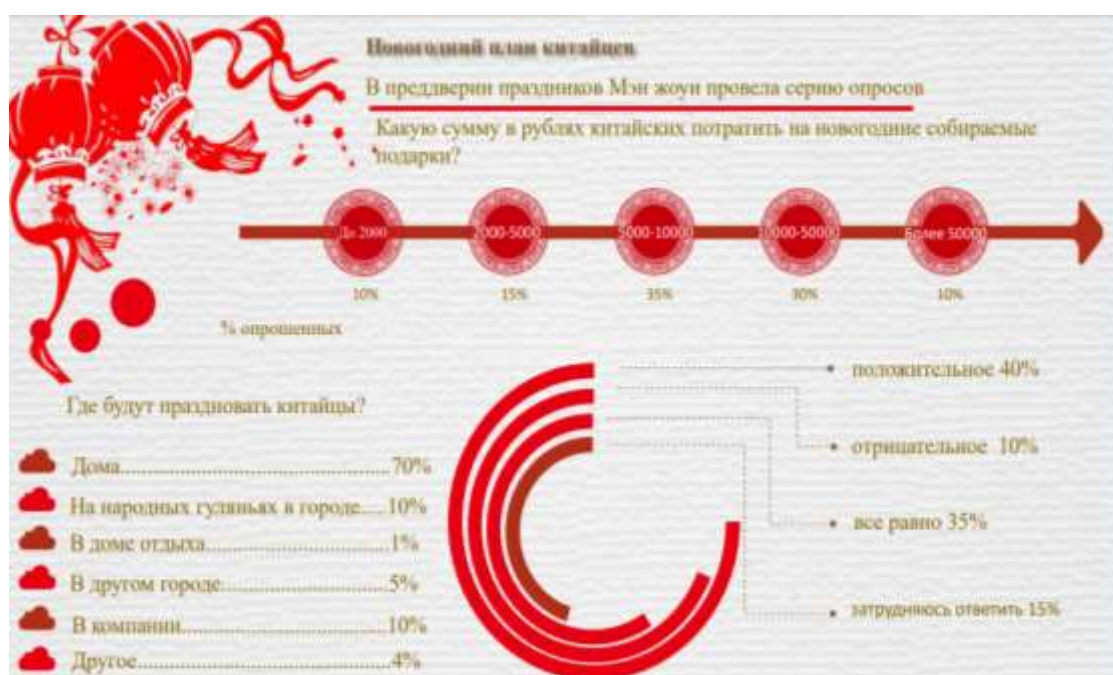


Рисунок – Медианфографика магистрантки факультета журналистики Мэн Жоуи, представленная на образовательном портале БГУ Ms Moodle

2. Средство обучения грамматике

Пример 4. Медианфографика «Чем гордится русский человек» (<https://pravoslavie.fm/interested/infografika-religiya-patriotizm-i-tradicionnie-cennosti-v-nashey-jizni/>) может быть использована для закрепления темы «Творительный падеж». На ней представлены ответы россиян на вопрос «Чем гордится русский человек?». Студентам можно задать вопрос «Чем/кем гордится гражданин Китая?», где нужно правильно поставить имя существительное в творительный падеж: культурой, наукой, Конфуцием, природой, армией, традициями и др.

Пример 5. Медиаинфографика по теме «БЕЗРАБОТИЦА» (<https://uz.sputniknews.ru/infographics/20190201/10696577/>) позволяет отработать грамматику при изучении темы «Сочетание дробных числительных с существительными», так и актуализировать знания в контексте других лексико-грамматических тем, так как здесь представлена информация в процентах о мужской и женской безработице, безработице среди молодёжи.

Пример 6. Тема коронавируса затронула абсолютно все мировые СМИ, телеграфные агентства и т.д. На инфографических примерах (<https://www.belta.by/infographica/view/koronavirus-covid-19-20076/>) можно одновременно изучить новую лексику (*одышка, тошнота, диарея, тахикардия*) на русском языке о болезни и в грамматическом аспекте закрепить употребление форм винительного падежа (*пить воду, принимать лекарства, укреплять иммунитет, использовать маску*), предложного падежа (*боль в горле, в груди*), творительного падежа (*головные боли с тошнотой и общей слабостью*).

Медиаинфографика выступает в качестве источника фоновой информации знаний о культуре страны изучаемого языка. Фоновые знания – это обоюдное знание реалий говорящим и слушающим, которые представляют собой идеальную модель внешнего мира, они являются основой языкового общения, когда коммуниканты принадлежат к различным лингвокультурным общностям.

Необходимость достижения взаимопонимания между людьми разных национальностей в ходе диалога культур обязывает искать новые подходы к проблеме языка и культуры в ряду некоторых условий. Изучение «чужого» языка – это постижение языковой картины мира его носителей. Однако познать культуру другой страны зачастую нелегко. Это связано с тем, что у разных народов предметы и явления могут быть совершенно разными, потому что они живут и функционируют в разных мирах и культурах. Например, источником фоновой информации о культуре и народах, является инфографика на тему «СВАДЬБА» (<https://ria.ru/20130125/919785117.html>). Здесь можно увидеть особенности составления бюджета на свадьбу, познакомиться со свадебными атрибутами и традициями, получить ответы на вопросы: как и где появилась традиция бросать свадебный букет подружкам и бить на счастье посуду, почему так популярен Марш Мендельсона и др.

Таким образом, медиаинфографика как разновидность поликодового текста обладает большим дидактическим потенциалом в практике преподавания РКИ, поскольку характеризуется аутентичностью материала, тематическим разнообразием, актуальностью, визуализацией

данных, компактным изложением и четкой организацией информации. В арсенале преподавателя русского языка как иностранного должен присутствовать инфографический материал и грамотно составленные упражнения к нему, поскольку все это способствует активизации речевой деятельности обучающихся и делает процесс изучения языка более увлекательным, повышает мотивацию студентов.

Библиографические ссылки

1. *Якобсон Р. О.* Язык в отношении к другим системам коммуникации // Избранные работы. М. : Наука, 1985. С. 319–321.
2. *Бернацкая А. А.* Подпись как тип текста // Проблемы лингвистического анализа текста и коммуникации. Иркутск : Педагогический институт, 1987. С. 8–128.
3. *Михеев А. В.* О некоторых типах взаимодействия изображения и текста // Типы коммуникации и содержательный аспект языка: сборник научных трудов. М. : Институт языкознания, 1987. С. 191–199.
4. *Большаянова Л. М.* Внешняя организация газетного текста поликодового // Типы коммуникации и содержательный аспект языка. М. : Институт языкознания, 1987. С. 50–56.
5. *Пойманова О. В.* Семантическое пространство видеовербального текста: дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19. М., 1997.
6. *Протченко А. В.* Типологические и функционально-стилистические характеристики англоязычного путеводителя: дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04. Самара, 2006.
7. *Ейгер Г. В., Юхт В. Л.* К построению типологии текстов // Лингвистика текста: материалы научной конференции при Московском государственном педагогическом институте иностранных языков им. М. Тореза: в 2 ч. Ч. I. М., 1974. С. 103–109.
8. *Максименко О. И.* Поликодовый vs. Креолизованный текст: проблема терминологии // Вестник РУДН. Серия «Теория языка. Семиотика. Семантика». 2012. № 2. С. 93–103.
9. *Лайкова Я. В.* Инфографика в СМИ разного типа // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 10. Журналистика. 2014. № 4. С. 41–53.
10. *Павлушова Е. А., Шкабара Н. И.* Применение новых форм обучения русскому языку как иностранному (элементарный уровень обучения). Инфографика [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-novyh-form-obucheniya-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu-elementarnyy-uroven-obucheniya-infografika/viewer> (дата обращения: 17.12.2020).
11. *Новичков А.* Виды инфографики [Электронный ресурс]. URL: <http://comagency.ru/vidy-infografiki> (дата обращения: 10.12.2020).

СЕКЦИЯ 3

Лингводидактические и риторические основы подготовки педагога будущего

УДК 378.016:811.161.1

МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО СОВРЕМЕННОМУ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Е. Е. Долбик

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, dolbikee@gmail.com*

Методическая подготовка будущего учителя-словесника – важнейшая составляющая профессионального образования студента-филолога. Эффективность подготовки студентов к педагогической деятельности может быть усилена за счет методического компонента учебного модуля «Современный русский язык» и достигнута в процессе реализации компетентного подхода к преподаванию учебных дисциплин. В статье обобщен опыт автора по внедрению деятельностного подхода в преподавание современного русского языка студентам специальности «Русская филология» Белорусского государственного университета. Особое внимание уделяется использованию практико-ориентированных заданий в ходе изучения синтаксиса.

Ключевые слова: методическая подготовка; профессиональные компетенции; деятельностный подход; практико-ориентированные задания; синтаксис современного русского языка.

METHODOLOGICAL TRAINING OF STUDENTS-PHILOLOGISTS AT CLASSES IN MODERN RUSSIAN LANGUAGE

A. Dolbik

*Belarusian State University,
Niezaliežnasci Ave., 4, 220030, Minsk, Republic of Belarus, dolbikee@gmail.com*

The methodological build-up of the future teacher of language and literature is the most important component of the professional education of a student of philology. The efficiency of training students for pedagogical activity can be enhanced by means of the methodological component of the tutorial module «Modern Russian language» and achieved in the process of implementing a competence-based approach to teaching academic disciplines. The article summarizes the author's experience in the implementation of the activity approach in teaching students of the speciality «Russian Philology» of the Belarusian State University a course of modern Russian language. The emphasis is made on the use of practice-oriented tasks in the course of studying of syntax.

Key words: methodological training; professional competence; activity approach; practice-oriented tasks; syntax of the Russian language.

Стандарт специальности «Русская филология» для всех направлений специальности и специализаций предусматривает присвоение выпускникам квалификации «Филолог. Преподаватель русского языка и литературы» и предполагает сформированность у специалиста целого ряда профессиональных компетенций в области научно-педагогической и учебно-методической деятельности, в том числе: 1) планировать, организовывать и вести педагогическую (учебную, методическую, воспитательную) деятельность; 2) осваивать и внедрять в образовательный процесс инновационные образовательные технологии; 3) использовать в своей деятельности навыки педагогического общения; 4) осуществлять мониторинг образовательного процесса, диагностику учебных и воспитательных результатов и др. [1, с. 9].

Методическая подготовка будущего учителя-словесника – важнейшая составляющая профессионального образования студента-филолога. Будущие учителя овладевают технологиями, методами и приемами педагогической деятельности прежде всего в процессе лекций и практических занятий по педагогике, психологии, методике преподавания языка и литературы, в ходе изучения спецкурсов по методике, написания курсовых и дипломных работ методического характера, во время прохождения педагогической практики. По нашему убеждению, методическая подготовка будущих учителей – это забота не только преподавателей, ведущих учебные дисциплины психолого-педагогического и методического модулей. Преподаватели всех филологических дисциплин (прежде всего русского языка и литературы) могут и должны подключиться к решению поставленной задачи.

Что, на наш взгляд, можно и нужно усилить в подготовке учителя-словесника? Выделим несколько основных направлений этой работы и проиллюстрируем их на примере изучения такого раздела современного русского языка, как синтаксис.

Во-первых, преподаватель должен знать содержание учебной программы и учебных пособий по русскому языку для учреждений общего среднего образования и при освещении той или иной грамматической темы в обязательном порядке актуализировать терминологию и графические обозначения, используемые в учебных пособиях для 5–11 классов, подробно остановиться на точке зрения, излагаемой в учебном пособии (даже в том случае, если она не совпадает с научной концепцией лектора). Это касается изучения всех разделов современного русского языка: фонетики, лексикологии, словообразования, морфологии, синтаксиса.

Например, при изучении темы «Второстепенные члены предложения: традиционное учение» целесообразно ознакомить студентов с практическими приемами разграничения второстепенных членов, обратить внимание на то, что и при выполнении школьного синтаксического разбора уместно выделять члены предложения, совмещающие функции разных членов предложения: косвенного дополнения и несогласованного определения, несогласованного определения и обстоятельства (так называемые синкретичные члены предложения). Анализируя тему «Односоставные предложения», фиксируем внимание студентов на том, что в учебном пособии для 8 класса [2] представлена следующая классификация односоставных предложений: 1) с главным членом сказуемым (определенно-личные, неопределенно-личные, безличные предложения) и 2) с главным членом подлежащим (назывные). Термин *единый главный член односоставного предложения*, принятый во многих учебниках по синтаксису для учреждений высшего образования, не вводится; инфинитивные предложения не выделяются в самостоятельный тип, а рассматриваются среди безличных; для предложений типа *Ночь* используется термин *назывные предложения*, а не *номинативные*; отмечается, что неопределенно-личные предложения могут иметь обобщенное значение.

При освещении темы «Сложноподчиненное предложение» необходимо подчеркнуть, что определение типов придаточных частей в учебном пособии для 9 класса [3] производится с точки зрения структурно-семантической классификации, несмотря на то что ключевые термины (предложения нерасчлененной и расчлененной структуры, тип связи, механизм связи) не вводятся. Тем не менее четко проводится мысль о том, что вид придаточной части зависит от трех факторов, сформулированных в виде вопросов: 1) к чему присоединяется придаточная часть; 2) как, с помощью чего присоединяется; 3) какие смысловые отношения складываются между главной и придаточной частями.

Особое внимание следует уделить темам, изучаемым в старших классах на повышенном уровне, в частности текстообразующей функции синтаксических единиц и их изобразительно-выразительным возможностям (экспрессивный потенциал синтаксиса раскрывается в учебном пособии для 11 класса на примере таких конструкций, как именительный темы, парцелированные конструкции, хиазм, градация, инверсия и др.).

Во-вторых, следует уделить особое внимание практико-ориентированным заданиям, позволяющим рационально сочетать теоретические знания с их практическим применением для решения жизненно важных задач, в том числе профессиональных проблем. Как известно, практико-ориентированные технологии основаны на деятельностно-компетентностном подходе, особой роли мотивационной составляющей образовательного процесса, активном участии обучающихся в образовательном процессе. Приведем примеры практико-ориентированных заданий, которые используются нами в процессе преподавания синтаксиса современного русского языка.

Универсальная формулировка задания, применимая при изучении практически любой темы, может звучать так: «Представьте, что вы преподаватель филологического факультета БГУ. Подготовьте вопросы разной степени сложности по теме занятия для фронтального опроса студентов и задания (2–3) для работы в парах или малых группах».

При изучении дискуссионных вопросов теории простого и сложного предложения уместны задания такого типа:

«Если бы Вы были маститым синтаксистом и методистом, какие бы разряды обстоятельств (кроме традиционно представленных в школьном учебнике) выделили и почему?»;

«Представьте, что вы участник синтаксической дискуссии по проблемам классификации односоставных предложений. Постарайтесь обосновать правомерность/неправомерность выделения генитивных и вокативных предложений в самостоятельные типы односоставных предложений. Какие аргументы вы приведете?»;

«Если мы относим ту или иную конструкцию к переходному типу, это значит, что в ней есть признаки, свойственные как простому, так и сложному предложению. Представьте, что вы участвуете в лингвистических дебатах. Выберите одно из перечисленных ниже утверждений и приведите аргументы в доказательство его истинности.

А) Предложение со сравнительной конструкцией – это простое предложение; Б) предложение со сравнительной конструкцией – это сложное предложение; В) предложение с несколькими сказуемыми при одном подлежащем – это простое предложение; Г) предложение с несколькими сказуемыми при одном подлежащем – это сложное предложение»;

«Представьте, что вы, как филолог и как будущий учитель, участвуете в обсуждении учебной программы по русскому языку для учреждений

общего среднего образования. Какую классификацию СПП вы бы предложили представить в школьном учебнике и почему?».

На формирование потребности в дополнительных источниках информации (кроме учебника и конспекта) направлены задания поискового характера:

«Ознакомьтесь со статьей ... в научно-методическом журнале “Русский язык и литература”. В чем отличие позиции автора от представленной в учебнике? Разделяете ли вы эту точку зрения? Аргументируйте свой ответ»;

«Ознакомьтесь с материалами статьи “Инфинитивные предложения...”. Что нового вы узнали о структурно-семантических особенностях инфинитивных предложений как особого типа односоставных предложений? На основе статьи подготовьте учебное сообщение “Экспрессивный потенциал инфинитива в русском языке”. На примере инфинитива раскройте смысл названия одной из самых известных работ Р. О. Якобсона “Поэзия грамматики и грамматика поэзии”».

Практика показывает, что многие студенты предпочитают выполнение творческих заданий:

«Напишите небольшое сочинение-описание по картине, используя в нем разные виды определений (согласованные, несогласованные, приложения) и разные способы их выражения (морфологизованные и неморфологизованные). Подчеркните в своем тексте определения и в скобках укажите, чем они выражены»;

«Попробуйте создать небольшой текст, состоящий только из односоставных предложений одного типа (например, только из определенно-личных, только безличных и т.д. предложений). Тема, жанр текста и тип предложений – на ваш выбор».

Востребованными являются задания, непосредственно связанные с подготовкой будущего учителя к уроку:

«Подберите текст диктанта (120–150 слов) с целью проверки правописных умений и навыков учащихся 8 класса по теме “Знаки препинания в предложениях с однородными членами”»;

«Составьте опорный конспект для учащихся 8 класса по темам “Обособление определений”, “Обособление приложений”, “Обособление обстоятельств” (на выбор)»;

«Представьте, что вам нужно объяснить восьмиклассникам на практике в школе различие между вводными и вставными

конструкциями. Постарайтесь четко, по пунктам сформулировать эти различия. Приведите примеры»;

«В следующем семестре у вас педагогическая практика. Начнем к ней готовиться, используя возможности нашего курса.

Перед вами диктант, написанный учащимся 10 класса. Проверьте его: найдите орфографические и пунктуационные ошибки. Пунктуационные ошибки объясните»;

«Составьте контрольный тест по теме “Омонимичные союзы и союзные слова” с ключами»;

«Выйдите на сайт белорусских издательств, занимающихся выпуском учебно-методической литературы (“Народная асвета”, “Аверсэв” и др.) и ознакомьтесь с каталогом методической литературы по русскому языку и литературе. Выберите какую-либо линейку пособий (рабочие тетради, конспекты уроков, сборники диктантов и изложений и др.) и составьте описание книжных изданий, используя разные типы сложных предложений (ССП, СПП, БСП, сложные предложения с разными видами связи)»;

«Подготовьте интерактивное задание для учащихся по теме занятия с использованием QR-кода»;

«Составьте ментальную карту по теме “Виды придаточных частей в сложноподчиненном предложении”»;

«Проанализируйте задания по теме “Пунктуация в конструкциях с *как*” из сборников ЦТ (любой год издания). Подготовьте памятку для учащихся по выполнению этих заданий».

Выполнение подобных заданий позволяет не только закреплять теоретические знания, но и пополнять методическую «копилку» будущего учителя, формировать профессиональное портфолио.

Наконец, нам представляется важным шире использовать на лекционных и практических занятиях по современному русскому языку различные формы и методы работы, с которыми студенты ознакомились в курсе методики преподавания языка, чтобы продемонстрировать эти приемы «в действии» (работа в парах, группах, ролевая игра, творческие задания, проектный метод, тестирование с использованием ИКТ, викторины, мини-конференции, дискуссии и др.). Таким образом на практическом уровне можно максимально углубить знания студентов по теме «Методика изучения синтаксиса и пунктуации», продолжить формирование соответствующих умений и навыков будущих педагогов, способствовать их профессиональному росту.

Библиографические ссылки

1. Образовательный стандарт высшего образования. Специальность 1-21 05 02 Русская филология (по направлениям). Минск, 2013.
2. *Мурина Л. А., Игнатович Т. В., Жадейко Ж. Ф.* Русский язык: учебное пособие для 8 класса учреждений общего среднего образования с белорусским и русским языками обучения. Минск : Национальный институт образования, 2018. – 248 с.
3. Русский язык: учебное пособие для 9 класса учреждений общего среднего образования с белорусским и русским языками обучения / Л. А. Мурина [и др.]. Минск : Национальный институт образования, 2019.

УДК 37.091.12:005.963.3

ПРАВЯДЗЕННЕ ПЕДАГАГІЧНЫХ ПРАКТЫК ЯК ШЛЯХ ПАВЫШЭННЯ ПРАФЕСІЙНАГА ПАТЭНЦЫЯЛУ НАСТАЎНІКАЎ

А. В. Руцкая¹⁾, М. У. Грынько²⁾

¹⁾ Дзяржаўная ўстанова адукацыі «Сярэдняя школа № 12 г. Гродна»,
вул. Паповіча, 32, 230024, г. Гродна, Беларусь, mgrynko@tut.by

²⁾ Установа адукацыі «Гродзенскі дзяржаўны ўніверсітэт імя Янкі Купалы»,
вул. Ажэшкі, 22, 230023, г. Гродна, Беларусь, mgrynko@tut.by

У артыкуле асвятляецца выкарыстанне педагагічных практык як мабільнага сродку разгляду актуальных праблем выкладання літаратуры ў школе. На прыкладзе выкарыстання графічнай нагляднасці (схем, алгарытмаў, табліц і інш.) падаюцца асноўныя формы працы падчас педагагічных практык.

Ключавыя словы: прафесійны патэнцыял настаўніка; педагагічныя практыкі; структура педагагічных практык; праблемнае поле педагагічных практык; візуалізацыя матэрыялу.

PEDAGOGICAL PRACTICES AS A WAY TO INCREASE PROFESSIONAL CAPACITY OF TEACHERS

A. V. Rutskaja^{a)}, M. U. Hrynko^{b)}

^{a)} State educational institution «Secondary School № 12 Grodno»,
Papovich Street, 32, 230024, Grodno, Belarus, mgrynko@tut.by

^{b)} Yanka Kupala State University of Grodno,
Arzeszka Street, 22, 230023 Grodno, Belarus, mgrynko@tut.by

The article covers the usage of pedagogical practices as a mobile tool for consideration of current problems of teaching literature at school. The main forms of work during pedagogical practices are given on the example of the use of graphic visibility (schemes, tables, algorithms, etc.)

Key words: professional capacity of teachers; pedagogical practices; structure of pedagogical practices; problem area of pedagogical practices; vizualization of data.

Развіццё школьнай адукацыі залежыць ад многіх фактараў. У значнай ступені яно вызначаецца тым, наколькі эфектыўна працуе метадычная служба школы. Плённасць метадычнай службы ў сваю чаргу палягае ў адпаведнасці патрабаванням сённяшняга часу, у высокім узроўні інфармацыйнага забеспячэння настаўнікаў новымі падыходамі і тэхналогіямі. Доктар педагагічных навук В. У. Праскаловіч слушна падкрэслівае: «Інавацыі ў адукацыі варта разглядаць у якасці натуральнай і неабходнай умовы яе развіцця ў адпаведнасці з патрэбамі (сённяшнімі і перспектыўнымі) чалавека і грамадства» [1, с. 8]. У сваю чаргу варта адзначыць, што школьныя метадычныя аб'яднанні назапасілі значны вопыт работы па павышэнні педагагічнага майстэрства

настаўнікаў. Гэта і разнастайныя формы семінараў, творчыя справаздачы, круглыя сталы, экспрэс-вучоба, майстар-класы, якія па назвах успрымаюцца ўжо як традыцыйныя, звыклыя, але па метадах правядзення і транслюемых ведах яны канцэптуальна абноўленыя. Укараняюцца і новыя формы, і тым не менш, наша дынамічна зменлівае жыццё патрабуе няспыннага ўдасканалення, асноўная прыкмета якога – хуткае рэагаванне і апэратыўны разгляд метадычных асноў вырашэння праблемных пытанняў. Азначаным патрабаванням адпавядае правядзенне *адукацыйных практык*. Дадзеная форма працы вызначаецца мабільнасцю і не вымагае працяглай і разгорнутай падрыхтоўкі. Яна можа быць выкарыстанай у межах правядзення пасяджэння метадычнага аб'яднання або як самастойнае апэратыўнае абмеркаванне наспелай праблемы ці пры неабходнасці аналізу праробленай працы, а таксама перад працай, якая будзе выконвацца, напрыклад, да ажыццяўлення кіраўніцтва даследчымі працамі вучняў, да правядзення краязнаўчай працы, да падрыхтоўкі творчых інсталяцый і інш.

Тэмай адукацыйнай практыкі, як правіла, становіцца наспелая праблема (тое, што ўяўляе складанасць для настаўнікаў), формай правядзення з'яўляецца дыялог-абмеркаванне з выкарыстаннем неабходнага рабочага матэрыялу ў форме прэзентацыі, праз якую візуалізуюцца канкрэтныя недахопы і праблемныя моманты, што дае магчымасць яшчэ раз засяродзіць на іх увагу, пракаменціраваць, а таксама прадэманстраваць неабходныя ўзоры і прыклады. На аснове дэманструемага матэрыялу ўдзельнікі адукацыйнай практыкі сумесна выпрацоўваюць рэкамендацыі, якія дазваляць пазбегнуць вызначаных пралікаў і ўдасканаліць працу ў акрэсленым тэматычным напрамку. Структуру адукацыйных практык мажна прадставіць наступнай табліцай:

Табліца

Этапы і віды дзейнасці

№	Этапы дзейнасці	Віды дзейнасці
1	Вызначэнне праблемнага поля	Пералік праблемных пытанняў, вылучэнне пашыраных недахопаў, выяўленне таго, што найчасцей выклікае цяжкасці
2	Тэарэтычная частка	Інфакіёск, экспрэс-аналіз метадычнай літаратуры, актуалізацыя базавых паняццяў па выяўленых праблемах
3	Практычная частка	Абмеркаванне прыкладаў, узораў, прапановы, рэкамендацыі, варыянты
4	Падсумаванне	Ацэнка якасці і дзейнасці выпрацаваных рэкамендацый

Першыя тры этапы дзейнасці суправаджаюцца ілюструючымі слайдамі прэзентацыі.

На сённяшні дзень як ніколі актуальным (бо сучасныя навучэнцы – гэта візуалы) з’яўляецца праблема выкарыстання розных відаў нагляднасці. Напрыклад, «застаецца актуальным пытанне аб літаратурнай графіцы, мажлівасцях выкарыстання схем, графічных адлюстраванняў, лагічнага мадэліравання ў сувязі з псіхалагічнай пераарыентацыяй на камп’ютарызацыю, з новымі ладамі мыслення, логікі сучаснага вучня» [2, с. 21].

Праілюструем правядзенне адукацыйнай практыкі з мэтай удасканалення эфектыўнасці выкарыстання графічнай нагляднасці, якая візуалізуе вучэбную інфармацыю, дапамагае лагічна размежаваць матэрыял, дазваляе актывізаваць вучэбна-пазнавальную дзейнасць.

Праца пачынаецца з таго, што ў праблемнае поле вылучаюцца найбольш пашыраныя пралікі. Да іх найчасцей адносяцца:

- падрыхтоўка графічнай нагляднасці;
- патрабаванні да яе афармлення;
- якасць зместавай напоўненасці;
- лагічнасць і дасканаласць заданняў.

Пры разглядзе дадзеных праблем варта дэманстраваць слайды з наступным зместам (мал. 1 і 2):

ПАТРАБАВАННІ ДА СТВАРЭННЯ І АФАРМЛЕННЯ ГРАФІЧНАЙ НАГЛЯДНАСЦІ:

- *акуратнасць,*
- *разборлівасць,*
- *выразнасць,*
- *самадастатковасць*

Малюнак 1 – Патрабаванні да стварэння і афармлення графічнай нагляднасці

СТВАРЭННЕ НАГЛЯДНАСЦІ

Графічная нагляднасць рыхтуецца *самім настаўнікам* ці *даручаецца вучням*, але па эскізах і тлумачэннях настаўніка. Настаўнік павінен правесці **кансультацыю** з вучнем, якому даручана стварыць той ці іншы від нагляднасці.

Малюнак 2 – Стварэнне нагляднасці

Настаўнікам прапануюцца рэкамендацыі як пазбегнуць праблем (мал. 3).

Калі вучань рыхтуе нейкую *схему* ці *табліцу*, то выкладчыку варта паказаць некалькі ўзораў, ужо зробленых вучнямі нагляднасцей. Акрамя таго, неабходна звярнуць увагу дзяцей на тое, што павінна быць галоўным у нагляднасці, а што другасным (калі такая нагляднасць ствараецца пры дапамозе камп'ютара, то часткі нагляднасці павінны быць напісаны адпаведнымі шрыфтамі, кеглямі, а таксама, па магчымасці, выдзелены тым ці іншым колерам. Усё гэта будзе спрыяць лепшаму засваенню нагляднага матэрыялу і, разам з тым, выконваць вялікую эстэтычную функцыю.

Малюнак 3 – Рэкамендацыі настаўнікам

Далей ідзе разгляд канкрэтных прыкладаў.

Напрыклад: выкарыстанне кластараў, схем, табліц, апор не павінна быць арыентавана на фармальнае ўпрыгожанне ўрока, на гульню ў арыгінальнасць, на беспадстаўную забаўляльнасць, а вынікаць з задач урока, сутнасці выкладаемага матэрыялу. Уважліва трэба ставіцца і да ўваходзячага ва ўжытак прыёму пераўтварэння візуальнага матэрыялу, калі вучні пэўную форму нагляднасці замяняюць іншай. Так, знаёмячы вучняў з паняццем “ідэя твора”, настаўнік прапануе прыведзеную ніжэй апору пераўтварыць у кластар, лічачы, што такім чынам глыбей будзе засвоена разуменне, праз што можа раскрывацца ідэя твора. Відавочна, што, аздачыўшы вучняў замяніць апору на табліцу з прыкладамі, настаўнік дапаможа больш грунтоўна засвоіць матэрыял. Дэманструецца ўзор (мал. 4).

Ідэя можа раскрывацца:

- у назве твора,
- у эпіграфе да твора,
- у фармулёўцы з двух-трох сказаў твора,
- у выказванні героя,
- у аўтарскім разважанні,
- усім зместам твора

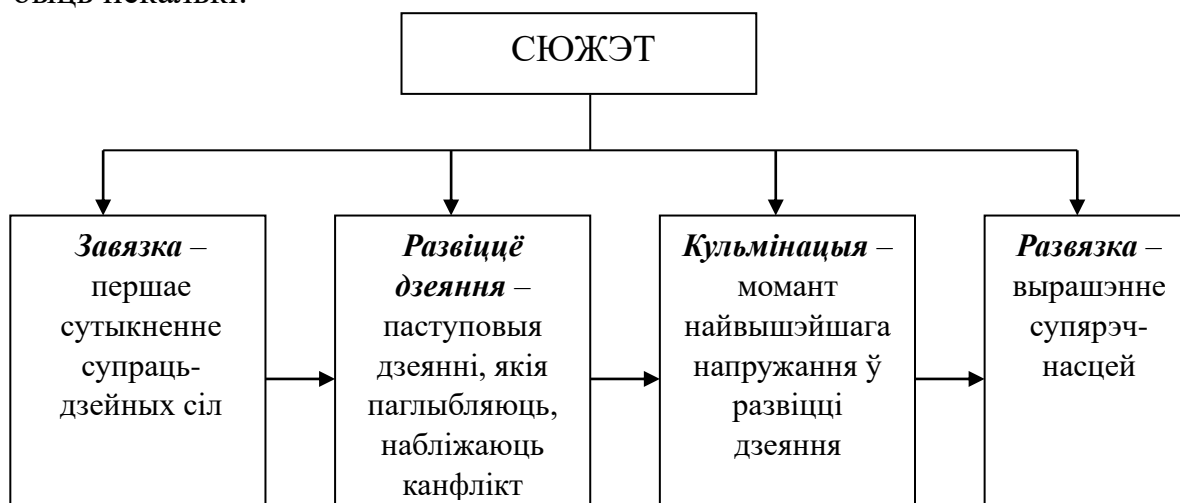
Малюнак 4 – Раскрыццё ідэі твора

Ідэя твора

<i>Дзе раскрываецца</i>	<i>Прыклад</i>
1. У назве твора	Апавяданне В. Быкава “Незагойная рана”
2. У выказванні героя (цытата з твора)	Паэма Якуба Коласа “Новая зямля”: <i>Купіць зямлю, прыдбаць свой кут, Каб з панскіх выпутацца пут</i>
3. Аўтарскае разважанне	Паэма Якуба Коласа “Новая зямля”: <i>Зямля не зменіць і не здрадзіць, Зямля паможа і дарадзіць, Зямля дасць волі, дасць і сілы, Зямля паслужыць да магілы, Зямля дзяцей тваіх не кіне, Зямля — аснова ўсёй айчыне.</i>

Прадстаўленне вучэбнага матэрыялу ў гатовай графічнай нагляднасці, безумоўна, служыць апорай для атрымання ведаў, але грунтоўнасць засваення значна павялічваецца, калі вучні далучаюцца да разгортвання і пашырэння зместу пададзенай нагляднасці. Настаўнікам можа быць прапанавана некалькі слайдаў для мадэлявання адпаведнай працы.

Так, слайд «Сюжэт» (гл. мал. 5) у першапачатковым выглядзе будзе ўтрымліваць толькі назвы элементаў сюжэта. Настаўнікі, удзельнікі адукацыйнай практыкі, змогуць прапанаваць розныя віды працы з вучнямі для ўдасканалення дадзенай схемы. Гэта можа быць праца з літаратуразнаўчым слоўнікам або з выведзеным на экран артыкулам са слоўніка, а можа быць набор азначэнняў, з якога вучні выберуць неабходныя. На аснове створанай схемы будзе рэалізоўвацца праца непасрэдна з мастацкім тэкстам. Падобных практычных узораў можа быць некалькі.



Малюнак 5 – Элементы сюжэта

На аснове выкананых практычных заданняў (яны павінны ахопліваць вылучаныя праблемы) настаўнікі супольна вырацоўваюць рэкамендацыі, якія можна аформіць у выглядзе памяткі для ўдзельнікаў.

Тэматычны дыяпазон адукацыйных практык вельмі шырокі. А для іх выніковасці важна загадзя высветліць, якія праблемы маюць месца, каб апэратыўна садзейнічаць павышэнню педагагічнай кампетэнцыі настаўнікаў.

Бібліяграфічныя спасылкі

1. *Праскаловіч В. У.* Інавацыйная адукацыйная прастора філолага: рэаліі і перспектывы // Філалагічная адукацыя : навук-метад. зб. / рэдкал. : А. І. Бельскі (гал. рэд.) [і інш.]. Мінск : БДУ, 2019. Вып. 3. С. 4–8.

2. *Дылеўская В. Ю.* Навучанне літаратуры: тэхналогіі, асновы інтэграцыі, кантэкст (да праблемы прафесійнай падрыхтоўкі студэнта-філолага) // Філалагічная адукацыя : навук-метад. зб. / рэдкал. : А. І. Бельскі (гал. рэд.) [і інш.]. Мінск : БДУ, 2019. Вып. 2. С. 20–25.

811.161.1'243'36

**РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ
ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ
РУССКОМУ ГЛАГОЛЬНОМУ УПРАВЛЕНИЮ**

Н. А. Сентюрова

*Белорусский государственный университет, ул. К. Маркса, 31, 220030, г. Минск, Беларусь;
Белградский университет, Студенческая площадь, 3, г. Белград, Сербия, sentyurova@mail.ru*

Статья посвящена специфике реализации принципа профессиональной направленности при обучении иностранных студентов-филологов русскому глагольному управлению. Обосновывается необходимость следования данному принципу как на стадиях организации процесса обучения, так и на этапах его воплощения. В статье раскрывается потенциал языковых упражнений аналитического типа как средства овладения декларативными знаниями о системе русского глагольного управления. Усвоенные декларативные знания представляют собой ключевой элемент формируемого профессионального инструментария обучающихся и являются основой для овладения знаниями процедурного типа. Сформулированы условия выполнения языковых упражнений аналитического типа, согласующиеся с положениями принципа профессиональной направленности обучения.

Ключевые слова: глагольное управление; принцип профессиональной направленности; когнитивный подход; декларативные знания; языковые аналитические упражнения; условия использования упражнений.

**THE IMPLEMENTATION OF THE PRINCIPLE OF PROFESSIONAL ORIENTATION
IN TEACHING FOREIGN STUDENTS-PHILOLOGISTS
RUSSIAN VERB GOVERNMENT**

N. A. Sentyurova

*Belarusian State University, K. Marx St., 31, 220030, Minsk, Belarus;
Belgrade University, Student Sq., 3, Belgrade, Serbia, sentyurova@mail.ru*

The article is dedicated to the specifics of implementation of the principle of professional orientation in teaching foreign students-philologists Russian verb government. The need to follow this principle both at the stages of organization of learning process and at the stages of its implementation is justified. The potential of analytical language exercises as the means of acquiring declarative knowledge about Russian verb government system, which are a key element of the formed professional tools for students and the basis for acquiring procedural knowledge is revealed in this article. Key conditions for performing language exercises of analytical type, which are consistent with the provisions of the principle of professional orientation of teaching is formulated.

Key words: verb government; principle of professional orientation; cognitive approach; declarative knowledge; analytical language exercises; terms of use of exercises.

Практической целью подготовки иностранных студентов-русистов предусмотрено, с одной стороны, овладение языком в границах, близких к уровню владения языком его носителями, с другой – приобретение знаний о системе языка и умений пользоваться полученными знаниями в

будущей профессиональной деятельности [1, с. 112]. Подлинное достижение обучающимися поставленной цели возможно при условии:

- формирования сознательного отношения студентов к явлениям изучаемого языка, в том числе в сопоставлении с родным языком;
- понимания изученных явлений иностранного языка как системы, что достигается путем планомерного и последовательного включения получаемых знаний в существующую в сознании обучающихся систему знаний о русском языке;
- корректного оперирования лингвистическими понятиями, описывающими изучаемые грамматические явления, которое вырабатывается в результате управляемого их употребления в учебной деятельности.

Проблема достижения многоаспектной практической цели при обучении иностранных студентов-филологов русскому глагольному управлению (РГУ) осложняется характером изучаемого грамматического явления. Глагольное управление отличается разветвленностью. Реализация синтагматического потенциала глагола требует как осмысления комплекса его грамматических свойств и лексических признаков, так и понимания характера смысловых отношений, передаваемых посредством падежных и предложно-падежных форм имени существительного.

При всей сложности подлежащих усвоению декларативных и процедурных знаний о системе РГУ необходимо учитывать, что в современном учебном процессе формирование знаний должно быть направлено на становление личности студентов [2, с. 4–5]. Следовательно, процесс обучения студентов РГУ должен рационально объединять познавательный, развивающий, воспитательный и учебный аспекты, что является ключевым условием гармоничного развития личности обучающихся [3, с. 14]. Таким образом, очерчивается проблема построения процесса обучения иностранных студентов РГУ, в котором осмысление и усвоение сложных грамматических явлений способствует творческому развитию личности, а усвоенные знания, характеризующиеся системностью, становятся элементом профессионального инструментария обучающихся, что в полной мере отвечает практической цели обучения иностранных студентов-филологов.

Процесс обучения иностранных студентов-филологов РГУ строится в соответствии с когнитивным подходом и соответствующими ему принципами. Эффективность когнитивного подхода при обучении сложным грамматическим явлениям иностранного языка обусловлена

тем, что его реализация предполагает учет многообразных мыслительных операций, сопровождающих усвоение знаний, формирование грамматических навыков и развитие умений. Опора на когнитивные процессы, направленные как на овладение языком, так и на пользование им, ведет к формированию способности объяснять выбор и употребление корректных языковых единиц в процессе общения, что является ключевым элементом приобретаемой профессиональной компетенции обучающихся. Таким образом, специфика одного из ключевых принципов профессиональной направленности при обучении иностранных студентов РГУ предопределена, с одной стороны, положениями когнитивного подхода к обучению, с другой – взаимодействием с принципами, организующими данный подход.

В соответствии с принципом профессиональной направленности обучения отбор грамматического материала предполагает включение в учебный процесс грамматических конструкций с учетом их необходимости и достаточности для развития профессионально значимых коммуникативных умений обучающихся. Следовательно, в состав учебного материала входят типичные грамматические конструкции, репрезентирующие многообразие отношений, возникающих между компонентами словосочетаний в беспредложном, предложном, одиночном, двойном, невариативном и вариативном управлении. При этом отбор грамматического материала для обучения студентов, являющихся носителями одного языка, осуществляется также в соответствии с положениями принципа учета родного языка обучающихся. Данный принцип ориентирует на целесообразное привлечение как сходных, так и различных явлений родного и изучаемого языка студентов. Опора на названные взаимодействующие принципы на стадии отбора грамматического материала позволяет предупредить скачкообразность при выработке грамматических навыков, возникающую под воздействием интерференции родного языка обучающихся, и способствует формированию генерализованного представления о системе РГУ, включающей как эквивалентные, так и специфичные единицы по сравнению с родным языком иностранных студентов.

Положениями принципа профессиональной направленности детерминирована необходимость формирования в сознании обучающихся полной базы декларативных знаний о системе РГУ, являющихся основой для формирования знаний процедурного типа. Усвоение сложного комплекса знаний, необходимого в будущей профессиональной деятельности студентов-филологов, сопровождается

анализом предъявляемых квантов знаний, их осмыслением, раскрытием внутрисистемных связей и включением полученных знаний о системе РГУ в более широкий контекст знаний о грамматической системе русского языка. Анализ и осмысление декларативных знаний осуществляется в ходе выполнения языковых упражнений аналитического типа. Действия в упражнениях данного типа отвечают высоким требованиям к уровню владения языком, характеризующим будущую профессиональную деятельность обучающихся: выполнение упражнений направлено как на формирование навыков идентификации, интерпретации и анализа изучаемых грамматических конструкций, так и на овладение лингвистическими понятиями, описывающими изучаемые грамматические явления, создание условий для корректного оперирования ими. В то же время работа с языковыми упражнениями аналитического типа при соблюдении определенных условий позволяет выработать, совершенствовать и контролировать умения корректного устного и письменного речевого оформления лингвистических результатов проводимой аналитической работы с изучаемыми грамматическими явлениями, что достигается путем решения следующих когнитивных задач:

- раскрытие лексико-семантического значения управляющих глаголов;
- анализ грамматических форм зависимых слов в словосочетаниях;
- раскрытие семантики предлогов;
- аргументированное описание отношений, возникающих между главным и зависимым компонентами словосочетаний;
- анализ и описание результатов фундаментальных научных исследований глагольного управления в русском языке;
- формулирование правил, регламентирующих управление глаголов разных семантических групп;
- анализ ситуаций, в которых употребляются изучаемые грамматические конструкции, аргументированный выбор словосочетаний, употребляющихся в разнообразных контекстах;
- комплексный анализ глагольных конструкций, функционирующих в произведениях художественной литературы.

При введении упражнений данного типа особое внимание уделяется условиям их выполнения, которые обеспечивают пролонгированное сохранение знаний и создают предпосылки для корректного изложения результатов проведенной аналитической работы, что входит в число требований, предъявляемых к профессиональной подготовке студентов

филологического профиля. К таким условиям относятся:

- контроль правильности устного и письменного изложения грамматического материала и оперирования лингвистическими понятиями;
- внимание к структурному оформлению результатов аналитической работы;
- стремление к полноте при описании изучаемых грамматических конструкций;
- сохранение логической последовательности при воспроизведении грамматических знаний;
- установка на эвристический поиск решения поставленных в упражнениях задач и сознательное запоминание полученных результатов.

Соблюдение данных условий способствует пониманию внутренних логических связей в системе изучаемого материала и ведет к осмысленному запоминанию декларативных знаний. Совершенствование полученных знаний происходит при работе над условно-речевыми и речевыми упражнениями, которые в соответствии с принципом профессиональной направленности обучения содержат разнообразные коммуникативные задачи, допускающие вариативность разрешения и затрагивающие личностные интересы обучающихся и тем самым способствующие активизации творческого потенциала студентов.

Таким образом, овладение иностранными студентами-филологами сложным комплексом знаний о системе РГУ на высоком уровне, предусмотренном практической целью обучения, достигается в учебном процессе, построенном в соответствии с когнитивным подходом и организующими его принципами, ключевое место среди которых занимает принцип профессиональной направленности обучения. Положениями данного принципа определяются закономерности организации и реализации процесса обучения. Следованием принципу профессиональной направленности обучения на этапе отбора грамматического материала продиктована необходимость включения в содержание учебного материала типичных грамматических конструкций, отражающих многообразие отношений, возникающих между компонентами глагольных словосочетаний. Анализ и осмысление отобранного грамматического материала осуществляется при разрешении когнитивных задач в языковых упражнениях аналитического типа, направленных на формирование полной базы декларативных знаний о системе РГУ, необходимой в будущей профессиональной деятельности студентов. Условия, в которых выполняются упражнения,

ориентируют на эвристический поиск решения поставленных задач и способствуют формированию умений корректного устного и письменного оформления результатов проведенной аналитической работы, что ведет к раскрытию учебно-исследовательского потенциала студентов.

Библиографические ссылки

1. *Щукин А. Н.* Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие для вузов. М. : Высш. шк., 2003.

2. *Мурина Л. А.* Содержательно-технологическое обновление образовательного процесса в связи с организацией самостоятельной работы студентов // Многоуровневая система подготовки филологов: организация содержания и новые технологии обучения: материалы междунар. науч. конф., 16–17 окт. 2003 г., Минск / редкол.: Л. А. Мурина (отв. ред.) и др. Минск : Изд. центр БГУ, 2004. С. 3–8.

3. *Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е.* Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. М. : Русский язык. Курсы, 2010.

УДК 373. 3

ДА ПЫТАННЯ АБ ФАРМІРАВАННІ КАМУНІКАТЫЎНАЙ КАМПЕТЭНЦЫІ БУДУЧЫХ НАСТАЎНІКАЎ ПАЧАТКОВЫХ КЛАСАЎ

З. М. Тамашэвіч

*УА «Гродзенскі дзяржаўны ўніверсітэт імя Янкі Купалы»,
вул. Э. Ажэшкі, 22, 230023, г. Гродна, Беларусь, Tamashevich_ne@tut.by*

У артыкуле разглядаецца паняцце камунікатыўнай кампетэнцыі і некаторыя метадычныя прыёмы яе фарміравання ў будучых настаўнікаў пачатковых класаў.

Ключавыя словы: віды маўленчай дзейнасці; камунікатыўная кампетэнцыя; складнікі камунікатыўнай кампетэнцыі; маўленча-камунікатыўныя практыкаванні.

ON THE QUESTION OF FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Z. M. Tamashevich

*Yanka Kupala State University of Grodno,
E. Ozheshko St. 22, 230023, Grodno, Belarus, Tamashevich_ne@tut.by*

The article deals with the definition of communicative competence and some methods of formation of this skill for future primary school teachers

Key words: communicative competence; components of communicative competence; speech-communicative exercises.

Апошнія два дзесяцігоддзі ідзе працэс мадэрнізацыі ў сістэме агульнай сярэдняй і вышэйшай адукацыі. У цэнтры адукацыйнай парадыгмы па новай канцэпцыі становіцца фарміраванне моўнай асобы, якая валодае роднай мовай у розных сферах і сітуацыях камунікацыі. Галоўнае, каб настаўнік, а затым і вучань зразумеў, што мова вывучаецца не для таго, каб ведаць моўныя адзінкі, іх будову, значэнне, а для таго, каб з дапамогаю іх удзельнічаць у зносінах. Тут маецца на ўвазе інтэлектуальнае і творчае развіццё вучня, а таксама фарміраванне базавых якасцей асобы: камунікатыўнай актыўнасці, крытычнага мыслення, самастойнасці, ініцыятыўнасці. Для фарміравання і развіцця названых якасцей у вучняў пачатковых класаў павінны быць належным чынам падрыхтаваны настаўнікі. Да настаўнікаў пачатковых класаў прад'яўляюцца наступныя патрабаванні: высокая якасць прафесійнай падрыхтоўкі, здольнасць да самаразвіцця, самаадукацыі, да выкарыстання інавацыйных тэхналогій у адукацыі.

Змены ў мэтах і змесце моўнай адукацыі патрабуюць новых

падыходаў па фарміраванні камунікатыўных кампетэнцый у будучых настаўнікаў, а затым і ў школьнікаў. «Камунікатыўная кампетэнцыя, на думку С. В. Мартынкевіч, – гэта сістэма моўных, маўленчых і маўленча-камунікатыўных ведаў і ўменняў, якая забяспечвае свабоднае маўленне» [1, с. 9]. Рыхтуючы студэнтаў да будучай прафесіі настаўніка, выкладчык паказвае, як фарміраваць камунікатыўныя ўменні і навывкі ў вучняў пачатковых класаў. А ці ведаем мы аб камунікатыўных навыках сваіх студэнтаў? На лекцыях па методыцы выкладання беларускай мовы ў асноўным студэнт канспектуе лекцыю або з’яўляецца пасіўным слухачом і глядачом (бо ён яшчэ засвойвае нейкую інфармацыю з камп’ютарных прэзентацый). На практычных занятках студэнты лёгка могуць паказаць свае веды па тэарэтычных пытаннях па пройдзенай тэме, таму што гэты матэрыял ёсць у лекцыйных сшытках студэнтаў, у вучэбных дапаможніках па дысцыпліне. Іншая справа, калі студэнту неабходна прааналізаваць канкрэтную старонку школьнага падручніка, ці адзін параграф, ці правіла з падручніка, ці практыкаванні для замацавання і г. д. Студэнты тады бездапаможныя, бо яны не могуць знайсці гатовы адказ ні ў вучэбным дапаможніку, ні ў камп’ютары, а самі падумаць, паглядзець на гэту з’яву з розных бакоў, прааналізаваць яе, зрабіць высновы, не хочуць, а нават некаторыя з іх і не могуць. Вось чаму на практычных занятках павінен адбывацца не «маналог выкладчыка», а камунікатыўны дыялог паміж студэнтамі і выкладчыкам, студэнтам і студэнтам(і).

Асновай камунікатыўнага навучання, згодна з праграмай па беларускай мове для 1–4 класаў агульнаадукацыйных навучальных устаноў з’яўляецца «авалоданне культурай маўлення, правіламі маўленчых зносін, уменнямі ствараць самастойныя вусныя і пісьмовыя выказванні розных відаў» [2, с. 2]. Як гэтыя патрабаванні рэалізаваць на практыцы? На нашу думку, неабходна больш звяртаць увагу на віды маўленчай дзейнасці: аўдзіраванне, гаварэнне, чытанне, пісьмо. Ці могуць студэнты з пачутага ці прачытанага тэксту зрабіць высновы; ці могуць правільна інтанацыйна прачытаць тэкст і зразумець яго тэму і ідэю; ці валодаюць яны нормамаі літаратурнага маўлення; тыпамі маўлення, розніцай паміж тэкстам-апавяданнем, тэкстам-апісаннем і тэкстам-разважаннем і інш.? Калі ж гэтымі ўменнямі валодаюць студэнты, то галоўнае – вучыць ствараць уласныя вусныя і пісьмовыя тэксты рознай накіраванасці. Нельга не пагадзіцца з М. Г. Яленскім, што адзін з асноўных прынцыпаў па развіцці маўлення – прынцып тэкставага навучання, бо вучэбны тэкст з’яўляецца «сродкам фарміравання моўнай і лінгвакультуралагічнай кампетэнцый, развіцця маўленча-камунікацыйных

здольнасцей...» [3, с. 112]. І гэта невыпадкова, таму што адна з функцый тэксту – камунікатыўная, г. зн. з дапамогай тэксту мы не толькі будзем працаваць над моўнымі адзінкамі (гук, літара, склад, слова, сказ, тэкст), але і звернем увагу на тэму і ідэю тэксту, на загаловак, як пабудаваны тэкст, як звязаны часткі паміж сабой, як аўтар тэксту адносіцца да апісаных падзей (ці герояў) і інш. На лепшых узорах мастацкіх тэкстаў і студэнты, і вучні вучацца калектыўна і самастойна ствараць: вусныя і пісьмовыя ўласныя тэксты па аналогіі з прачытаным (ці пачутым) тэкстам; будаваць тэксты па дадзеным плане; дапаўняць тэкст апісаннем нейкай з’явы, прадмета ці чалавека; выказваць свае адносіны да герояў; вуснае ці пісьмовае супастаўленне герояў аднаго тэксту ці двух тэкстаў; падбор загатоўка(ў) да тэксту ў адпаведнасці з тэмай ці ідэяй; пабудова тэксту па дадзенай тэматычнай падборцы слоў і словазлучэнняў; пабудова выказванняў па апорных словах і алгарытмах; падрыхтоўка тэкстаў па дадзеным пачатку (і канцы); па серыі малюнкаў ці сюжэтным малюнку і г. д. Усе пералічныя віды работы з тэкстам адносяцца да маўленчых і маўленча-камунікатыўных практыкаванняў.

Для фарміравання і развіцця камунікатыўнай кампетэнцыі студэнтаў неабходна больш увагі звяртаць на граматычна пабудаванае маналагічнае і дыялагічнае маўленне. Маналагічнае маўленне – гэта выказванне па тэме з «улікам наступных характарыстык:

1) бесперапыннасць (выказванне не абмяжоўваецца адной фразай, а ўяўляе сабой звышфразовае адзінства пэўнага аб’ёму);

2) паслядоўнасць выкладу, лагічнасць маўлення;

3) адносная сэнсавая завершанасць;

4) камунікатыўная накіраванасць выказвання;

5) тэматычнасць;

б) сінтаксічная ўскладненасць» [4, с. 165].

Тут магчыма выступленне студэнта(аў) на канкрэтнае тэарэтычнае пытанне па тэме практычных заняткаў; удзел у дыспуце ці выніковай канферэнцыі па педпрактыцы; выступленне студэнта(аў) з падрыхтаваным рэфератам і абмеркаванне выступлення ўсімі студэнтамі; прагляд відэаўрокаў па навучанні грамаце, беларускай мове ці літаратурным чытанні на лабараторных занятках і абмеркаванне іх па дадзеным плане або без яго па этапах урока. Вельмі важна, каб выкладчык звярнуў увагу студэнтаў, што не галоўнае пералік заданняў і практыкаванняў на ўроку, а важна, для чаго настаўнік іх выкарыстоўваў на ўроку, ці дапамаглі яны ў вырашэнні ці рэалізацыі адукацыйных, развіцёвых і выхаваўчых задач і інш. Можна падказаць студэнтам, каб яны падумалі, як будуць пачынаць сваё паведамленне (выступленне),

спыніцца на самых важных момантах урока, а затым зрабіць падагульненне.

Знаёмячы студэнтаў з дыялогам як відам вуснай камунікацыі, мэтай і задачамі дыялогу, відамі работы над гатовымі дыялогамі, можна прапанаваць работу ў парах падрыхтаваць дыялогі ў форме інтэрв'ю, дзе адзін студэнт будзе інтэрв'юіраваць, а другі будзе адказваць на пытанні, хоць разам распрацоўваюць і пытанні, і адказы: студэнт і абітурыент; студэнт і дэкан факультэта (рэктар); студэнт і бібліятэкар; студэнт і работніца сталовай; студэнт і сакратар дэканата і інш. Тут студэнты павінны свядома і мэтанакіравана выбраць моўныя сродкі ў адпаведнасці з сітуацыяй і сферай маўлення. Абавязковай лічыцца рэфлексія ці аналіз пасля правядзення такой работы па наступных крытэрыях:

- а) уменне карыстацца формуламі этыкету;
- б) уменне фармуліраваць цікавыя і змястоўныя пытанні;
- в) уменне папрасіць удакладніць сказанае;
- г) завяршэнне дыялогу з аналізам маўленчых паводзін інтэрв'юера і таго, хто адказвае на пытанні.

Працуючы над фарміраваннем камунікатыўнай кампетэнцыі ў студэнтаў, і вучняў, нельга абысці інтэрактыўныя метады, «як узмоцненую мэтанакіраваную дзейнасць педагога і вучняў па арганізацыі ўзаемадзеяння паміж сабой у мэтах развіцця» [5, с. 37]. Гэтыя метады распрацаваны для заняткаў па педагогіцы, але крэатыўныя настаўнікі-прадметнікі іх адапціравалі для правядзення сваіх урокаў. Пра некаторыя метады мы ўжо расказвалі ў сваіх публікацыях. Сёння нас цікавяць толькі тыя, якія дапамагаюць выкладчыку і настаўніку фарміраваць камунікатыўную кампетэнцыю студэнтаў і вучняў. Так, напрыклад, метады «Камплімент», «Падары кветку», «Закончы фразу», «Каб я быў з'явай прыроды» і інш. добра «ўпісваюцца» для развіцця камунікатыўных уменняў і навыкаў студэнтаў і вучняў. Сутнасць метаду «Камплімент» у тым, каб стварыць спрыяльную атмасферу ў калектыве і ўстанавіць паміж удзельнікамі камунікацыю. Кожны ўдзельнік па чарзе робіць суседу камплімент. Звычайна настаўнік гаворыць камплімент першым (а можа і вучань). Напрыклад, настаўнік гаворыць: «Анатоль, я рада, што ў цябе цудоўны настрой! Захавай яго на працягу ўсяго урока». Анатоль гаворыць суседцы справа: «Дзіяна, я ўпэўнены, што ты сёння за ўрок атрымаеш выдатную адзнаку. Пспехаў табе!» і г. д.

Сутнасць метаду «Каб я быў з'явай прыроды» ў тым, што настаўнік на ўроку прапануе вучням ідэнтыфікаваць сябе з якой-небудзь прыроднай з'явай. Праз 2–3 хвіліны вучні тлумачаць, чаму яны выбралі гэтую з'яву,

што ў адметнае ў ёй ад іншых з'яў, чаму яны атаясамліваюць сябе з гэтай з'явай. Як варыянты названага метаду могуць быць: «Каб я быў дрэвам...»; «Каб я быў кветкай...»; «Каб я быў зубрам (ільвом)...». У такім выглядзе выкарыстоўваецца гэты метада для развіцця звязнага маўлення вучняў, развіцця фантазіі, творчага ўяўлення, папаўнення іх слоўнікавага запасу. А можна яго выкарыстаць на абагульняючым уроку па часцінах мовы. Напрыклад, «Каб я быў назоўнікам (прыметнікам, дзеясловам)» вучань павінен успомніць асаблівасці гэтай часціны мовы, асноўныя яе катэгорыі, прывесці цікавыя прыклады, паказаць, чым гэтая часціна мовы адрозніваецца ад іншых, а што аднолькавае з іншымі часцінамі і г. д.

Апошнім часам для развіцця камунікатыўных кампетэнцый выкарыстоўваюць квест-тэхналогіі (kvest – анг. ‘пошукі’) – гульня, якая патрабуе ад удзельнікаў рашэння разумовых задач для прасоўвання па сюжэце. Задача гэтай тэхналогіі – хутка здабываць інфармацыю з рознах крыніц і выкарыстоўваць яе ў сваёй дзейнасці. Найбольш запатрабаваныя прыёмы гэтай тэхналогіі: ролевая гульня, работа ў малых групах, інтэрв'ю і інш. Галоўнае ў квест-тэхналогіі – гэта павышэнне матывацыі да навучання, выхаванне культуры суразмоўніцтва, уменне працаваць у групе (камандзе), паўтарэнне і абагульненне атрыманых ведаў, уменне ацэньваць узровень сваіх ведаў, уменняў і навыкаў. Лічыцца, што квест-тэхналогія можа выкарыстоўвацца для вырашэння адукацыйных задач, калі неабходна абагульніць веды студэнтаў ці вучняў па пройдзеных тэмах. Гэтая ж тэхналогія можа вырашаць развіваючыя задачы, калі неабходна фарміраваць навыкі пошуку і адбору патрэбнай інфармацыі па новай тэме ў інтэрнеце. Настаўнік на ўроку прадстаўляе спіс сайтаў, з якіх вучні будуць знаходзіць інфармацыю для выканання сваіх заданняў. Вось тут кожная група можа паказаць сваё ўменне хутка знайсці новую інфармацыю, прачытаць, апрацаваць (супаставіўшы са знаёмымі ведамі), узяць толькі тую, што патрэбна. Такая работа актывізуе ўдзел вучняў у адукацыйным працэсе, стымулюе самастойную дзейнасць, а значыць развівае інтэлектуальныя здольнасці. Квест-тэхналогія – гэта адна з форм дыстанцыйнага навучання.

Такім чынам, камунікатыўная кампетэнцыя дазваляе студэнту/вучню:

- 1) арыентавацца ў маўленчай сітуацыі для рэгулявання сваіх маўленчых паводзін (каму, што, якім чынам я буду гаварыць);
- 2) усвядомлена вырашаць камунікатыўныя задачы (умець паведаміць ці папрасіць, прапанаваць ці заклікаць да чаго-небудзь, пагадзіцца ці не пагадзіцца з кім-небудзь, з чым-небудзь і г. д.);
- 3) выбраць адпаведны камунікатыўным задачам моўны матэрыял

(словы, словазлучэнні, сказы);

4) выбраць тып маўлення (апавяданне, апісанне, разважанне);

5) умела выкарыстоўваць формы маўленняга этыкету.

Бібліяграфічныя спасылкі

1. *Мартынкевіч С. В.* Фарміраванне камунікатыўнай кампетэнцыі вучняў 5–6 класаў пры навучанні беларускай мове : аўтарэф. дыс. ...канд. пед. навук: 13.00.02 / БДУ. Мінск, 2012.

2. Вучэбныя праграмы для ўстаноў агульнай сярэдняй адукацыі з беларускай і рускай мовамі навучання і выхавання: 1–4 класы. Мінск : Нац. ін-т адукацыі, 2017. С. 45.

3. *Яленкі М. Г.* Лінгваметадычныя парадыгма асобасна арыентаванага навучання беларускай мове ў пачатковых класах агульнаадукацыйнай школы : дыс. ...докт. пед. навук : 13.00.02. – Мінск, 2003.

4. *Ляшчынская В. А., Шведава З. У.* Методыка выкладання беларускай мовы: вучэб. дапаможнік. Мінск : РІВШ, 2007.

5. *Кацкевіч С. С.* Интерактивные методы обучения педагогике: учеб. пособие. – Минск : Вышэйшая школа, 2004.

УДК 378.147

ЛІНГВАМЕТАДЫЧНАЯ І РЫТАРЫЧНАЯ ПАДРЫХТОЎКА БУДУЧАГА НАСТАЎНІКА-ФІЛОЛАГА: АКСІЯЛАГІЧНЫ АСПЕКТ

Н. Э. Шандроха

*Гродзенскі дзяржаўны ўніверсітэт імя Янкі Купалы,
буль. Ажэшкі, 22, 230023, г. Гродна, Беларусь, nshandroha@yandex.by*

Артыкул прысвечаны актуальнай праблеме лінгваметадычнай і рытарычнай падрыхтоўкі будучага настаўніка-філолага, у тым ліку з пазіцыі аксіялогіі філалагічнай адукацыі. Адзначаны важныя ў аспекце названай праблемы лінгваметадычныя ідэі вядомага айчыннага вучонага-метадыста В. У. Протчанкі: прызначэнне метадычнай навукі з пункту гледжання каштоўнасных арыентацый, узаемасувязь фарміравання моўнай асобы вучня і моўнай асобы настаўніка і інш. Аўтар артыкула канстатуе актуальную праблему недаацэнкі рытарычнага аспекту ў метадычнай падрыхтоўцы будучых настаўнікаў-славеснікаў. Указваюцца прабелы на валоданні маладымі настаўнікамі метадычнай і рытарычнай архітэктонікай урока ў сучаснай школьнай практыцы. Абгрунтаўваецца думка аб міждысцыплінарнай інтэграцыі дысцыплін «Методыка выкладання беларускай мовы» і «Рыторыка» ў сістэме вышэйшай педагагічнай адукацыі.

Ключавыя словы: аксіялагічная лінгваметодыка; настаўнік-філолаг; рытарычная і метадычная падрыхтоўка; рытарычная архітэктоніка ўрока.

LINGUOMETODIC AND RHETORICAL TRAINING OF THE FUTURE TEACHER-PHILOLOGIST: AXIOLOGICAL ASPECT

N. E. Shandrokha

*Yanka Kupala Grodno State University,
Ozheshko str., 22, 230023, Grodno, Belarus, nshandroha@yandex.by*

The article is devoted to the actual problem of linguo-methodological and rhetorical training of the future teacher-philologist, including from the standpoint of the axiology of philological education. The linguo-methodical ideas of the famous Russian scientist-methodologist V. U. Protchenko, which are important in the aspect of this problem, are noted: the appointment of methodological science from the point of view of value orientations, the relationship between the formation of the student's linguistic personality and the language personality of the teacher, etc. The author of the article states the actual problem of underestimating the rhetorical aspect in the methodological training of future teachers-wordsmiths. The gaps in the possession of young teachers of the methodological and rhetorical architectonics of the lesson in modern school practice are called. The idea of interdisciplinary integration of the disciplines «Methods of teaching the Belarusian language» and «Rhetoric» in the system of higher pedagogical education is substantiated.

Key words: axiological linguo-methodology; teacher-philologist; rhetorical and methodical preparation; rhetorical architectonics of the lesson.

Важным арыенцірам пры асэнсаванні задач сучаснай адукацыі з'яўляецца аксіялогія як навук пра каштоўнасці, каштоўнасныя арыентацыі і паняцці. Так, пачынаючы з апошняй трэці ХХ стагоддзя, у лінгваметодыцы праблемы навучання і выхавання як вучняў на ўроках мовы і літаратуры агульнаадукацыйных школ, так і будучых настаўнікаў

у ВНУ, былі ў цэнтры ўвагі шэрагу вучоных і настаўнікаў-практыкаў. У прыватнасці, у апошнія дзесяцігоддзі ўдакладняецца і абгрунтоўваецца тэрмін «аксіялагічная лінгваметодыка». Названы тэрмін гучыць у назве навуковай школы расійскага вучонага, прафесара А. Д. Дэйкінай, паколькі менавіта ёй належыць заслуга ў паслядоўнай распрацоўцы і абгрунтаванні аксіялагічнай тэматыкі. У адной з апошніх манаграфій [1] навукоўцам асветлены шэраг аспектаў аксіялагічнай методыкі выкладання рускай мовы, у цэнтры якой знаходзіцца паняцце каштоўнасці ў дачыненні галоўным чынам да вывучэння рускай мовы ў сярэдняй агульнаадукацыйнай школе. Шматгадовы навуковы і выкладчыцкі вопыт А. Д. Дэйкінай дазволіў раскрыць актуальныя пытанні метадалогіі ў аксіялагічным вымярэнні: мэты, падыходы, прынцыпы, метады і тэхналогіі. У дачыненні да эстэтыкі мовы і маўлення ў сістэме вышэйшай адукацыі расійскі вучоны-метадыст трапіна адзначае: «Адукаваны чалавек характарызуецца ведамі ў мове і іх адлюстраваннем у маўленні. Студэнт, а затым выпускнік ВНУ валодае (павінен валодаць) важнай асобнай якасцю – імкненнем да ўдасканалення сваёй моўнай кампетэнтнасці і сваёй маўленчай культуры. Моўная асоба, якой уяўляецца кожны адукаваны чалавек, і ў сацыуме, і ў прафесійнай дзейнасці, і ў навуковай сферы праяўляе сябе як носьбіт мовы і як уладальнік індыўдуальнага стылю маўленчых паводзін» [1, с. 36].

Акцэнтуючы ўвагу на аксіялагічным аспекце лінгваметадычнай і рытарычнай падрыхтоўкі будучага настаўніка-філолага, аўтар дадзенага артыкула з пашанай і ўдзячнасцю ўспамінае навуковага кіраўніка свайго дысертацыйнага даследавання, вядомага вучонага-метадыста, аднаго з першых дактароў педагагічных навук у галіне методыкі выкладання беларускай мовы, прафесара В. У. Протчанку, чый 90-гадовы юбілей быў адзначаны летась у айчыннай педагагічнай супольнасці. Васіль Ульянавіч заўсёды смела адстойваў надзённыя лінгвадыдактычныя ідэі ў навуковых дыскусіях і смела абараняў права беларускай мовы на прыярытэтную пазіцыю ў грамадстве і школе.

Актуальнай крыніцай у дачыненні да названай праблемы даследавання, а таксама настольнай кнігай для студэнтаў-філолагаў і настаўнікаў-практыкаў з'яўляецца манаграфія В. У. Протчанкі «Актуальныя пытанні тэорыі і практыкі навучання беларускай мове» [2], у якой з улікам апошніх патрабаванняў сучаснай лінгваметодыкі аўтар аргументавана паказаў прызначэнне айчыннай метадычнай навукі: *«Метадычная навукa абавязана дапамагчы настаўнікам-практыкам глыбока асэнсаваць, для чаго (тут і далей падкрэслена мной. – Н. Ш.)*

неабходна школьнікам ведаць родную мову, чаму трэба вучыць на кожным канкрэтным этапе і як гэта рабіць» [2, с. 57]. У заслугу вучонаму-метадысту можна паставіць яго прафесійна высакароднае імкненне ўзнесці беларускую метадычную навуку на якасна новы навуковы ўзровень, запатрабаваны сучаснай школьнай моўнай практыкай. Ён лічыў эфектыўнай такую метадыку выкладання роднай мовы, якая актывізуе маўленчую дзейнасць школьніка.

З пазіцый аксіялогіі неаднаразова ў працах В. У. Протчанкі сцвярджалася: будучы настаўнік-славеснік павінен усведамляць, што школа не можа быць проста месцам працы, бо менавіта тут фарміруецца АСОБА. І не толькі АСОБА ВУЧНЯ, але і АСОБА НАСТАЎНІКА. Выхаванне моўнай асобы з пазіцый каштоўнасных арыентацый В. У. Протчанка разглядаў у якасці дамінантнай ідэі, якая павінна пранізваць увесь навучальна-выхаваўчы працэс у сучаснай школе: «*Наспела неабходнасць пераарыентацыі зместу адукацыі на асобу, але пры ўмове, што вучань жыве і дзейнічае не ў абстрактнай прасторы, а ў канкрэтнай сям'і, нацыянальным калектыве, этнічнай і рэлігійнай групе людзей, мае пэўны вопыт у вучобе, цікавасць і мэту ў жыцці*» [2, с. 32], «... *родную мову варта вывучаць не толькі як знакавую сістэму і сродак абмену думкамі, як гэта нярэдка дэкларуецца ў метадычных распрацоўках і афіцыйных паперах. Неабходна так наладжваць навучальны працэс, каб моўная адукацыя садзейнічала засваенню культуры беларускага народа, а адным з галоўных накірункаў у рабоце настаўнікаў стала фарміраванне вучня як моўнай асобы – носьбіта мовы, яе творцы, суб'екта, які любіць роднае слова, беражэ яго і карыстаецца ім перш-наперш як інфарматыўным сродкам ва ўсіх сферах жыццядзейнасці: пазнавальнай, навучальнай, нацыянальна-культурнай, бытавой*» [2, с. 57].

Сцісла аналізуючы лінгваметадычную і рытарычную падрыхтоўку будучага настаўніка-філолага, заўважым, што сёння існуе праблема **недаацэнкі рытарычнага аспекту ў метадычнай падрыхтоўцы** будучых настаўнікаў-славеснікаў. Так, у сучаснай школьнай практыцы відавочныя прабелы па валоданні маладымі настаўнікамі метадычнай і рытарычнай архітэктонікай урока. Спынім увагу толькі на некаторых заўвагах:

1. На жаль, часта па-за ўвагай настаўніка застаюцца рытарычныя правілы, прыёмы і парады па арганізацыі педагагічнага маўлення, і дыдактычнасць часта перамагае рытарычнасць. Як сведчыць педагагічная практыка студэнтаў у школе, рытарычна няграматныя паводзіны маладога настаўніка могуць прыводзіць да шматлікіх

педагогічных пралікаў.

2. Кожны ўрок, як і педагогічную прамову, пажадана структураваць згодна з класічнымі часткамі рытарычнага канону, дзе настаўнік мэтанакіравана плануе тэму і мэту ўрока (*inventio*), плануе структурныя часткі як самога ўрока, так і свайго маўлення (*dispositio*), аздабляе маўленне сродкамі слоўнай арнаментцыі (*elocutio*), запамінае ход урока і суразмоўніцтва з вучнямі (*memoria*), а таксама валодае тэхнікай выканання прамовы (*actio*).

3. Недастаткова ўвагі надаецца і педагогічнаму маўленню пераканальнага характару. Важна вучыць будучых настаўнікаў-філолагаў правільна фармуляваць сваю думку, аргументаваць яе і захоўваць культуру суразмоўніцтва. Прыродная логіка дадзена не многім, а сістэмнае навучанне лагічнай аргументацыі далёка не заўсёды знаходзіць месца ў працы настаўніка. У прыватнасці, настаўнік-прадметнік, а тым больш настаўнік-філолаг, ідучы на ўрок ці, напрыклад, на педсавет, пасяджэнне матадычнага аб'яднання, бацькоўскі сход і інш., туды, дзе будзе карыстацца словам і праяўляць сябе ў актыўным маўленні, павінен добра карыстацца ўменнямі пераканальнага ўздзеяння на вучняў, калег, бацькоў.

4. Не вывучаецца ў дастатковым аб'ёме ў ВНУ і ўвесь арсенал прафесійна значных для настаўніка рытарычных жанраў. Як сведчаць сучасныя рытарычныя даследаванні, у настаўніцкай прафесіі налічваецца каля 100 жанраў. Больш таго, сёння патрабуюць удасканалення ў рытарычным аспекце і такія класічныя паўсядзённыя маўленчыя жанры ў прафесіі настаўніка, як тлумачальны маналог, інфармацыйная прамова, абагульняльнае слова, вучэбна-маўленчая сітуацыя на ўроку, педагогічны дыялог, канспект урока і інш.

Падагульняючы названае вышэй, адзначым, што лінгваметадычная і рытарычная падрыхтоўка будучага настаўніка-філолага з пазіцыі каштоўнасных арыентацый навучання патрабуе больш пільнага разгляду і далейшага даследавання. Зразумела, што адзін з аргументаў названай сітуацыі – скарачэнне колькасці гадзін на вывучэнне беларускай мовы ў сярэдняй агульнаадукацыйнай школе і неапраўданае скарачэнне як колькасці гадзін, так і цэлых дысцыплін у вучэбных планах ВНУ. Указваючы толькі ў самых агульных рысах метадычныя і рытарычныя пралікі, акцэнтуюем увагу на актуальнасці міждысцыплінарнай інтэграцыі вузаўскіх дысцыплін «Методыка выкладання беларускай мовы» і «Рыторыка». Названую выснову лічым мэтазгодным пацвердзіць словамі прафесара В. У. Протчанкі: «...нельга ўявіць сабе на пасады настаўніка роднай мовы чалавека, які па-майстэрску не валодае родным

словам у сваёй прафесійнай, бытавой, нацыянальна-культурнай, мастацка-творчай і грамадскай дзейнасці» [2, с. 54].

Бібліяграфічныя спасылкі

1. *Дейкина А. Д.* Аксиологическая методика преподавания русского языка: монография. М. : МПГУ, 2019.
2. *Протчанка В. У.* Актуальныя праблемы тэорыі і практыкі навучання беларускай мове. Мінск : НІА, 2001.

УДК 811.161.3'243-054.6

НАВУЧАННЕ КІТАЙСКІХ СТУДЭНТАЎ ДЫЯЛАГІЧНАМУ МАЎЛЕННЮ НА БЕЛАРУСКАЙ МОВЕ

В. В. Шахаб

*Цяньцзінскі ўніверсітэт замежных моў,
вул. Мачандаа, 117, раён Хэсі, 300204, г. Цяньцзінь, Кітай, shahab.olga@yandex.by*

Навучанне беларускай мове як замежнай вылучае на першы план камунікатыўныя задачы, у прыватнасці развіццё вуснага маўлення, здольнасці ўжываць мову ва ўсіх сферах жыццядзейнасці. Артыкул прысвечаны навучанню кітайскіх студэнтаў дыялагічнаму маўленню праз сітуацыйныя дыялогі і сістэму паслятэкставых заданняў. Прапанаваны новыя тэксты дыялогаў, распрацаваныя для курса «Вуснае маўленне», які ўваходзіць у вучэбныя планы спецыяльнасці бакалаўрыяту «Беларуская мова» ў Цяньцзінскім універсітэце замежных моў. Прадстаўлены матэрыял фарміруе ўяўленне толькі аб адным напрамку працы, калі адной з асноўных умоў паспяховай працы ўсведамляецца тэматычная актуальнасць тэкстаў дыялогаў і максімальная набліжанасць іх да сітуацый тыповага суразмоўніцтва. Паслятэкставыя заданні выконваюцца як індывідуальна, так і ў парах і групах.

Ключавыя словы: прадуктыўныя навыкі; дыялагічнае маўленне; камунікатыўная сітуацыя; лексічны запас.

TEACHING CHINESE STUDENTS DIALOGIC SPEECH IN THE BELARUSIAN LANGUAGE

O. V. Shahab

*Tianjin Foreign Studies University,
No.117, Machang Road, Hexi District, 300204, Tianjin, China, shahab.olga@yandex.by*

Teaching the Belarusian language as a foreign language brings to the fore communicative tasks, in particular, the development of oral speech, the ability to use the language in all spheres of life. The article is devoted to teaching Chinese students dialogic speech through situational dialogues and a system of post-text tasks. New texts of dialogues developed for the course «oral speech», which is part of the curriculum of the bachelor's degree program «Belarusian language» at the Tianjin University of Foreign Languages, are presented. The presented material forms an idea of only one direction of work, when one of the main conditions for successful work is the thematic relevance of the texts of dialogues and their maximum proximity to the situations of a typical interview. Post-text tasks are performed individually, as well as in pairs and groups.

Key words: productive skills; dialogic speech; communicative situation; vocabulary.

Фарміраванне і развіццё ў кітайскіх студэнтаў навыкаў дыялагічнага маўлення на беларускай мове – надзвычай складаны і працаёмкі працэс, які ажыццяўляецца сістэмна і пачынаецца ўжо на этапе азнаямлення з фанетыкай і арфаэпіяй. Разам з беларускімі гукамі засвойваюцца націскі, рытміка-інтанацыйныя мадэлі, этыкетныя формулы, невербальныя сродкі зносін, будуюцца мінімальныя сітуацыйныя дыялогі «пытанне – адказ». З улікам прынцыпаў навізны, функцыянальнасці, сітуацыйнасці

зносін, маўленчай накіраванасці і інш. задачы па развіцці дыялагічнага маўлення ўскладняюцца па меры засваення навучэнцамі лексікі і граматыкі. Новая інфармацыя актуалізуецца ўжо ў новых камунікатыўных сітуацыях, мадэляваных выкладчыкам і максімальна набліжаных да сітуацый элементарнага суразмоўніцтва ў разнастайных сферах зносін.

Пры навучанні кітайскіх студэнтаў дыялагічнаму маўленню паўстаюць наступныя пытанні, якія патрабуюць пільнай увагі: недастатковы лексічны запас навучэнцаў, слабае валоданне граматыкай, неразуменне маўленчай сітуацыі ці яе неактуальнасць для студэнтаў і г. д. Таму алгарытм працы выкладчыка павінен утрымліваць наступныя этапы:

- азнаямленне студэнтаў з лексікай тых тэматычных груп, якія прысутнічаюць у дыялогу;
- апытанне па змесце праслуханага/прачытанага тэкста;
- разгляд граматычнага кантэксту дыялогу;
- ролевае чытанне дыялогу з рознымі маўленчымі партнёрамі;
- самастойную працу ў парах ці малых групах паводле дыялогу з адпаведнай устаноўкай на стварэнне аналагічнай сітуацыі зносін.

Прапануем для развіцця дыялагічнага маўлення серыю інфармацыйна насычаных дыялогаў і паслятэкставых заданняў да іх паводле тэмы «Сустрэча. Знаёмства з горадам»¹. Базавая падрыхтоўка навучэнцаў павінна адпавядаць узроўню А1–А2. Падчас правядзення заняткаў дыялогі прадстаўляюцца ў папяровай- і аўдыяверсіі і суправаджацца лексічным мінімумам і граматычным каментарыем. Выкарыстоўваюцца актыўныя віды дзейнасці (праца ў парах і групах, экскурсія з калектыўнымі і індывідуальнымі пытаннямі), павінна быць забяспечана змена суразмоўцаў.

✚ ДЫЯЛОГ 1.

Месца дзеяння – *Нацыянальны аэрапорт Мінск.*

Удзельнікі – *Антось і Лі Ян.*

Антось – *Прывітанне, сябра! Рады вітаць цябе на беларускай зямлі. Ці лёгкай была дарога? Прабач, дружа, дазволь з табой спачатку пазнаёміцца. Як цябе завуць?*

Лі Ян – *Прывітанне! Маё імя Лі Ян, але ты можаш называць мяне проста Ян. Дзякуй за клопат. Дарога была хоць і доўгай, але прыемнай. Са мной*

¹ Студэнты кітайскіх універсітэтаў замежных моў, як правіла, адзін год навучаюцца ў краіне, дзе вывучаемая мова з'яўляецца дзяржаўнай, таму тэкставы матэрыял зарыентаваны перш за ўсё на рэальныя маўленчыя сітуацыі ў беларускім кантэксце.

- ляцелі мае сябры, таму было весела. А як завуць цябе?
- Антось** – Мяне завуць Антось. Так клічуць мяне бацькі. А маё афіцыйнае імя – Антон. Я вельмі рады знаёмству са сваім новым сябрам з Кітая. Ад тваёй усмешкі цёпла на сэрцы. Так сустракаюцца толькі шчырыя сябры.
- Дарэчы, у Беларусі таксама ёсць такое ж мужчынскае імя, як у цябе. Цікава, а з якіх мясцін Кітая ты прыехаў у Беларусь?
- Лі Ян** – Я прыехаў з горада Цяньцзіня, што на поўначы Кітая, непадалёку ад Пекіна. Там пражывае звыш за 15 мільёнаў чалавек.
- Антось** – Чаму ў Беларусь? Што цябе зацікавіла ў нашай краіне?
- Лі Ян** – Хачу бліжэй пазнаёміцца з вашай краінай, вывучыць вашу мову, спазнаць гісторыю, культуру, менталітэт народа. А надалей наладзіць свой бізнес.
- Антось** – Адкуль ты даведаўся пра Беларусь? Чаму менавіта сюды прыехаў?
- Лі Ян** – Я заканчваю аспірантуру Цяньцзінскага ўніверсітэта замежных моў. Буду перакладчыкам. Пра Беларусь даведаўся ад выкладчыкаў, якія навучаюць беларускай мове нашых студэнтаў. У нас створаны і працуе Цэнтр Якуба Коласа, устаноўлены помнік вашаму слаўтаму песняру, якога мы таксама палюбілі.
- Антось** – Як прыемна, што ў Кітаі ёсць сябры, якія любяць Беларусь. Беларуская прыказка кажа, што чалавек без сябра што дрэва без карэння. А цяпер наша беларускае дрэва яшчэ больш моцнае, бо мае кітайскіх сяброў.
- Напэўна, Ян, ты ведаеш, што Беларусь і Кітай маюць цесныя эканамічныя стасункі. Зусім недалёка ад аэрапорта знаходзіцца Беларуска-кітайскі індустрыяльны парк «Вялікі камень». Таму твая мара мець тут свой бізнес можа спраўдзіцца.
- Лі Ян** – Дзякуй, Антось, за словы падтрымкі. Дарэчы, я не ведаю, а чым захапляешся ты? Якая сфера тваіх інтарэсаў?
- Антось** – Я магістр класічнай філалогіі. Ведаю беларускую, рускую, польскую, украінскую, англійскую, лацінскую, старажытнагрэцкую, італьянскую і чэшскую мовы.
- Лі Ян** – Дык і я заканчваю аспірантуру. Буду прафесійным перакладчыкам. Вучыў рускую мову, а цяпер хачу вывучыць і беларускую.
- Антось** – Вось і паразумеліся. Пакуль адпачывай. Да наступнай сустрэчы!
- Лі Ян** – Дабранач, дружа!

Адказьце на пытанні:

1. Дзе адбываецца сустрэча Антося і Лі Яна? У Беларусі ці ў Кітаі?
2. Ці доўга ляцеў Лі Ян у Беларусь? Яго дарога была цяжкай?
3. Што Лі Яна зацікавіла ў Беларусі?
4. Ад каго Лі Ян даведаўся пра Беларусь?
5. Помнік якому беларусу знаходзіцца на тэрыторыі Цяньцзінскага ўніверсітэта замежных моў?

Складзіце словазлучэнні з прапанаванымі словамі: вітаць, даведацца, пазнаёміцца, паразумецца, сустракаць, сустракацца, эканамічны, славуты, шчыры.

Знайдыце аднаведнікі ў рускай і кітайскай мове да слова паразумецца.

Заданне для працы ў парах. Пабудуйце дыялог, які адбываецца ў кітайскім аэрапорце. Вы сустракаеце свайго беларускага сябра, што прыехаў вучыцца ва ўніверсітэце.

✚ ДЫЯЛОГ 2.

Месца дзеяння – *Універсітэт.*

Удзельнікі – *Антось, Лі Ян, Лю Айлін, Чжан Лілі, Ян Фэй, Ван Юй.*

Лі Ян – *Прывітанне, Антось. Я вельмі ўдзячны табе за ўчарашнюю сустрэчу. А сёння я хачу пазнаёміць цябе са студэнткамі нашага ўніверсітэта, якія таксама прыехалі ў Беларусь. Яны вывучаюць беларускую мову, літаратуру, звычаі і традыцыі беларускага народа і хочуць паглыбіць свае веды ў Мінску.*

Антось – *Буду вельмі рады такому знаёмству.*

Лі Ян – *Калі ласка, дзяўчаты, пазнаёмцеся з Антосем.*

Чжан Лілі – *Мяне завуць Чжан Лілі, а сябровак Лю Айлін, Ян Фэй і Ван Юй.*

Антось – *Вельмі прыемна. З задавальненнем пакажу вам горад. Што б вы хацелі наведаць у першую чаргу?*

Лю Айлін – *Паважаны Антось, мы б хацелі наведаць музей Якуба Коласа.*

Чжан Лілі – *Справа ў тым, што ў нашым універсітэце ёсць Цэнтр Якуба Коласа і нават помнік у яго гонар. Мы хочам больш даведацца пра славутага беларускага пісьменніка.*

Ян Фэй – *А я хацела б завітаць у кнігарню і набыць кнігі Якуба Коласа для дзяцей. Я чула, што яны вельмі цікавыя.*

Ван Юй – *А я хачу прайсці на плошчы Якуба Коласа, пабачыць іншыя цікавыя мясціны, адпачыць у кавярні.*

Антось – *Цудоўна. Тады наперад. А вось і тралейбус, які нас туды давязе. Паехалі.*

Адкажыце на пытанні:

1. З кім Лі Ян пазнаёміў Антося?
2. Што студэнткі хацелі б наведаць у першую чаргу?
3. Які цэнтр ёсць у Цяньцзінскім універсітэце замежных моў?
4. Якія кнігі хацела б набыць Ян Фэй?
5. Дзе хацела б адпачыць Ван Юй?

Складзіце словазлучэнні з прапанаванымі словамі: вывучаць, беларускі, цікавы, наведаць, кнігарня, славуты.

Раскажыце, якія кнігі вы звычайна набываеце ў кнігарнях.

Заданне для працы ў малых групах. Пабудуйце дыялог, які адбываецца на кампусе ўніверсітэта. Новыя студэнты з Беларусі цікавяцца тэрыторыяй універсітэта і прылеглымі мясцінамі.

✚ ДЫЯЛОГ 3.

Месца дзеяння – **Дзяржаўны літаратурна-мемарыяльны музей Якуба Коласа.**
Удзельнікі – **Аліна (экскурсавод музея), Лю Айлін, Чжан Лілі, Ян Фэй.**

- Аліна** – Добры дзень, дарагія госці! Рады бачыць вас у доме, дзе жыву і працаваў Якуб Колас. Вы ўбачыце шмат фатаграфій з жыцця пісьменніка, яго асабістыя рэчы і мастацкія творы.
- Ян Фэй** – І мы зможам набыць творы пісьменніка, буклеты пра яго жыццё?
- Аліна** – Так. У музеі маецца шмат сувеніраў і для вас, і для вашых сяброў.
- Лю Айлін** – Аліна, раскажыце нам пра жыццё Якуба Коласа. Якім ён быў як чалавек?
- Чжан Лілі** – Я хачу паслухаць вершы Якуба Коласа на беларускай мове. Вы можаце нам іх пачытаць?
- Аліна** – Я правяду для вас цікавую экскурсію. Пачытаю і вершы. Вы нават паслухаеце музычныя творы на словы Якуба Коласа.
А яшчэ вас чакае сюрпрыз. Да нас у госці завітала ўнучка Якуба Коласа Марыя. Вы зможце з ёй пазнаёміцца і пасябраваць.
- Дзяўчаты** – З радасцю чакаем прыемнай сустрэчы!

Адкажыце на пытанні:

1. Як называецца музей, куды Антось прывёў кітайскіх гасцей?
2. Што госці музея змогуць убачыць падчас экскурсіі?
3. Ці ёсць у музеі сувенірная прадукцыя?
4. Пра што хацела даведацца Лю Айлін?
5. Які сюрпрыз чакаў гасцей музея?

Складзіце словазлучэнні з прапанаванымі словамі: убачыць, паслухаць, пачытаць, расказаць, завітаць.

Як вы думаеце, чаму ў дыялогу ўжываюцца пераважна дзеясловы закончанага трывання?

Заданне для самастойнай падрыхтоўкі. Паслухайце песню «Мой родны кут, як ты мне мілы!» Раскажыце пра пачуцці, якія выклікае ў вас гэты твор.

✚ ДЫЯЛОГ 4.

Месца дзеяння – *Плошча Якуба Коласа.*

Удзельнікі – *Антось, Лі Ян, Лю Айлін, Чжан Лілі, Ян Фэй, Ван Юй.*

- Лю Айлін** – Дзякуй за цікавую экскурсію. Мы сустрэліся з унучкай Якуба Коласа – Марыяй. Яна столькі ведае пра свайго дзеда! Дзе і ў якой сям’і ён рос, дзе вучыўся, колькі цудоўных твораў напісаў.
- Ван Юй** – А яшчэ мы даведаліся, што Марыя дапамагае хворым дзеткам. Яна займаецца дабрачыннасцю, сустракаецца са студэнтамі і школьнікамі і дзеліцца ўспамінамі пра свайго дзеда.
- Лю Айлін** – Мы нават запрасілі яе ў Кітай да нашых студэнтаў. Можна, і адбудзецца такая сустрэча.
- Антось** – Зварніце ўвагу: зусім побач з музеем знаходзяцца Інстытут мовазнаўства імя Я. Коласа і Цэнтральная навуковая бібліятэка імя Якуба Коласа НАН Беларусі. Яны таксама названы ў гонар славутага пісьменніка. А цяпер дазвольце паказаць вам плошчу Якуба Коласа.
- Ян Фэй** – Дзякуй, Антось, за цікавую інфармацыю. Спяшаемся далей.
- Антось** – Тут недалёка. Хадзем!
- Лі Ян** – Антось, я бачу цікавую скульптурную кампазіцыю. У цэнтры – Якуб Колас. А хто побач?
- Антось** – Побач героі яго літаратурных твораў – дзед Талаш і яго сын Панас (з аповесці «Дрыгва»), а таксама Сымон і Алена (з паэмы «Сымон-музыка»). Давайце прысядзем і паглядзім навокал. Што вас зацікавіла?
- Лю Айлін** – А што за будынак насупраць помніка?
- Антось** – Гэта Беларуска-дзяржаўная філармонія, і там часта гучаць музычныя творы на словы Я. Коласа. А яшчэ там ёсць музей, толькі ў памяць пра знакамітага музыку-спевака – Уладзіміра Мулявіна. Менавіта ў гэтым будынку часта гучыць песня «Мой родны кут, як ты мне мілы!» на словы Я. Коласа. Яе выконваў сусветна вядомы ансамбль «Песняры» пад кіраўніцтвам Уладзіміра Мулявіна, які быў візітнай карткай Беларусі. На жаль, спявак трагічна загінуў. У яго гонар названы бульвар насупраць.
- А цяпер азірніцеся назад – тут знаходзіцца Паліграфічны камбінат імя Я. Коласа. Гэта адно з найбуйнешых прадпрыемстваў па выпуску шматтыражнай кніжнай прадукцыі, адзінае ў галіне па распрацоўцы і выпуску мініяцюрных кніг.
- Чжан Лілі** – А якія яшчэ цікавыя месцы ёсць побач?
- Антось** – Тут жа ёсць шэраг цікавых магазінаў, сярод якіх Цэнтральны ўнівермаг (ЦУМ), магазін «Лянок», дзе можна набыць славуцкія беларускія ільняныя вырабы. А самае цікавае для вас, што тут жа знаходзіцца гімназія №23 з беларускай мовай навучання, дзе кітайскую мову вучаць з першага класа. Бачыце, беларусы паважваюць не толькі вашу краіну і народ, але і ахвотна вучаць кітайскую мову.
- Лі Ян** – Прыемна ўражаны!

Адказьце на пытанні 回答问题:

1. Што знаходзіцца каля музея Якуба Коласа?
2. Якія скульптуры ёсць на плошчы Якуба Коласа?
3. Які будынак размяшчаецца насупраць помніка Якубу Коласу? Якая песня там часта гучыць? Хто яе выконваў?
4. Чым знакаміты Паліграфічны камбінат імя Я. Коласа?
5. Якія цікавыя месцы ёсць побач з плошчай Якуба Коласа?

Складзіце словазлучэнні з прапанаванымі словамі: экскурсія, дабрачыннасць, успаміны, бібліятэка, кампазіцыя, памяць, спявак, ансамбль, вырабы.

Параўнайце словы дабрачыннасць і дабрадзейнасць. Знайдзіце да іх кітайскія адпаведнікі. Звярніце ўвагу на шматварыянтнасць выражэння значэнняў гэтых слоў у кітайскай мове. Як вы лічыце, якія цяжкасці могуць з'явіцца ў сувязі з гэтым пры перакладзе на беларускую мову і як іх пераадолець?

Заданне для працы ў вялікай групе. Інсцэніруйце экскурсію па ўніверсітэце для беларускіх студэнтаў з пытаннямі і адказамі экскурсавода(аў).

Дыялогі, якія студэнты будуць паводле ўзораў, можна аднесці да заданняў умоўна-камунікатыўнага тыпу (апошняе заданне да дыялогу 1). Рацыянальным бачыцца паступовы пераход да мадэлявання новых, максімальна набліжаных да рэальных сітуацый зносін з паэтапным ускладненнем маўленчых задач (апошнія заданні да дыялогаў 2, 3, 4). Выкладчык задае камунікатыўную сітуацыю, а моўныя сродкі студэнты выбіраюць самі з апорай на ўжо існуючыя мадэлі.

Такім чынам, мы праілюстравалі, як на аснове паслятэкставых заданняў да сітуацыйных лексічна і граматычна насычаных дыялогаў, тэматычна суаднесеных са сферай інтарэсаў навучэнцаў, можна актыўна стымуляваць развіццё дыялагічнага маўлення кітайскіх навучэнцаў.

СЕКЦИЯ 4

Инновационные технологии формирования ценностных ориентиров в процессе филологического образования

УДК 373.016

АНАЛИЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПЛАТФОРМЫ ZOOM ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Е. С. Батайкина

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, iyabelarus@bsu.by
Научный руководитель: И. Н. Саматя, кандидат педагогических наук, доцент*

Современные учителя всё больше практикуют использование новых форм, технологий для реализации успешного обучения учащихся [1]. В условиях пандемии коронавируса образовательному процессу стал необходим переход на дистанционную форму обучения. Целью данной статьи является анализ опыта использования Zoom в процессе организации дистанционного обучения с точки зрения преподавателей, учащихся, и их родителей. В статье представлены результаты их анкетирования, отражающие плюсы и минусы использования платформы в обучении. Особое внимание уделяется рассмотрению основных характеристик и дидактических возможностей платформы Zoom для организации дистанционного обучения английскому языку в учреждениях образования. В статье представлены результаты исследования о достоинствах и недостатках платформы Zoom, перечислены основные сложности, с которыми на практике столкнулись преподаватели и учащиеся. Рассмотрены этапы работы и предложены методические рекомендации по использованию платформы в процессе обучения английскому языку [2].

Ключевые слова: дистанционное обучение; платформа Zoom; преподавание английского языка; анкетирование.

ANALYSIS OF THE ZOOM USING WHILE TEACHING ENGLISH

E. S. Bataikina

*Belarusian State University,
Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Belarus, iyabelarus@bsu.by
Scientific supervisor: I. N. Samatya, candidate of pedagogical sciences, associate professor*

Nowadays, teachers need to use new forms, technologies for implementation of successful teaching. So, because of the Coronavirus pandemic, the educational process was needed the transition to distance learning. The purpose of this article is to analyze the experience of using the Zoom in the process of organizing distance learning from the point of view of students, teachers and parents. The article presents the results of questionnaire survey of students, parents and teachers, reflecting the usefulness and ease of the platform as the educational item. Particular attention is also paid to the consideration of the main characteristics and didactic capabilities of Zoom for organizing distance learning of a foreign languages in educational establishments. The article draws conclusions about the advantages and disadvantages of Zoom, describes the stages of work and offers methodological recommendations, lists the main difficulties that teachers and students faced in practice.

Key words: distance learning; Zoom platform; English teaching methods; questionnaire.

Zoom – это платформа для проведения интернет-занятий и видео-конференций. Во всем мире многие преподаватели, спикеры и учащиеся используют ее для дистанционного обучения. Организовать онлайн-конференцию может любой преподаватель, создавший учетную запись. Бесплатная учетная запись позволяет проводить видео-конференцию длительностью 40 минут. К конференции может подключиться любой слушатель, имеющий ее идентификатор или ссылку на нее. Можно запланировать занятие заранее или сделать повторяющуюся конференцию, чтобы занятия постоянно начинались в определенное время.

Zoom позволяет преподавателю вести конференцию с включенной камерой, аудио связью, демонстрацией своего экрана (или отдельного окна, части экрана и т.п.) и использовать встроенную интерактивную доску. Кроме того, преподаватель может контролировать подключение и отключение микрофонов слушателей – это удобно, если во время проведения конференции необходима тишина. Можно настроить автоматическую запись конференции, чтобы слушатели, которые не смогли «присутствовать» на занятии, имели возможность просмотреть конференцию в удобное для них время [3].

Многие учителя, руководители учебных заведений, ученики и их родители понимают, что дистанционное виртуальное обучение – это их новая реальность. В настоящее время существует множество образовательных платформ, предлагающих онлайн-учебники, электронные задания, также есть возможность проведения уроков в реальном времени с помощью специальных платформ: Яндекс. Учебник, Skype, Zoom. Возможности последнего ресурса хотелось бы рассмотреть подробнее, так как именно он в последний месяц зарекомендовал себя наилучшей платформой для дистанционного образования по сравнению с другими по таким параметрам, как доступность и набор инструментов.

Для разработки и внедрения методической информации об обучающей платформе Zoom было проведено социальное исследование о наличии знаний о платформе, частоте использования и о затруднениях при использовании платформы для обучения.

Для научного исследования нами использовался метод анкетирования, который представляет особую ценность. Он позволяет в кратчайшие сроки охватить значительный объем респондентов, собрать необходимую информацию: получить правдивые данные по состоянию использования технологии как в традиционной практике преподавания иностранного языка в общеобразовательных учреждениях, так и в других

сферах жизнедеятельности человека. Анкета была составлена с использованием сервиса Google-forms. Она состояла из вопросов, которые включали в себя выяснение следующих моментов: род деятельности (преподаватель, родитель, учащийся), частота использования в учебном процессе; легкость доступа и использования программы; полезность и эффективность в учебном процессе. Все вопросы были закрытого типа и имели похожие формулировки, например: «Что такое Zoom?». Остальные вопросы имели похожие формулировки, где предлагалось оценить легкость и полезность системы в обучении.

В ходе проведения исследования было опрошено 68 человек, из них 20 – учащиеся различных классов, 33 преподавателя и 15 – родители учащихся.

Нами была составлена анкета из 6 вопросов для преподавателей, 3 вопросов – для родителей и 3 вопросов – для обучающихся.

Первый вопрос анкеты для преподавателей был: «Что такое Zoom?»

5 человек из опрошенных – не знают, что это такое. 14 человек – назвали Zoom – платформой для видеоконференций. Остальные респонденты указали Zoom как платформу для обучения (см. рис. 1).

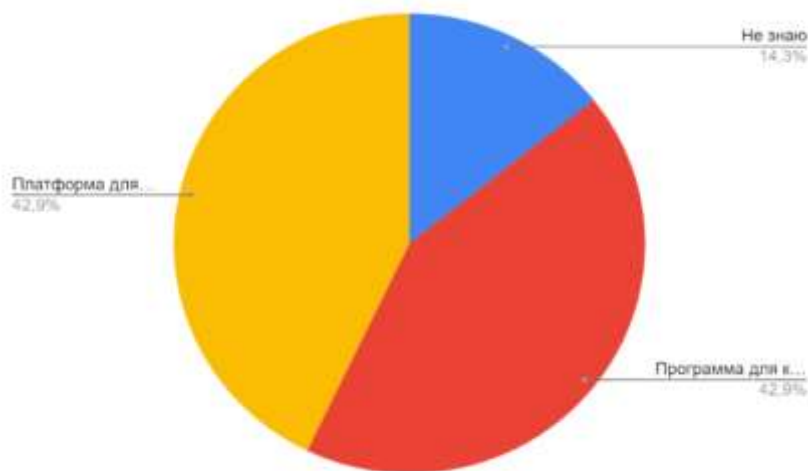


Рисунок 1. Представление об определении платформы Zoom

На второй вопрос анкеты – используете ли вы Zoom 42,9 % опрошенный указали отрицательный ответ. 57,1 % – используют платформу для обучения (рисунок 2).

Используете ли Вы ZOOM?

21 ответ 33 ответа

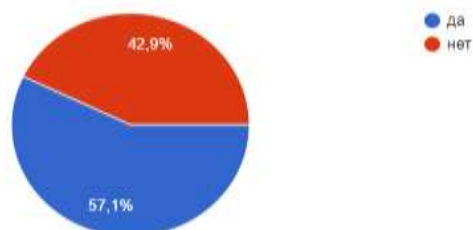


Рисунок 2. Использование платформы Zoom

Из вышесказанного можно сделать вывод, что педагоги (42,9 %) либо не владеют навыками работы с платформой, либо боятся переходить на удаленную работу в интернет.

На третий вопрос анкеты – для развития каких речевых навыков Zoom наиболее эффективен – большинство респондентов (66,7 %) ответили – всех навыков речевой деятельности (рисунок 3).

Для развития каких навыков ZOOM наиболее эффективен?

21 ответ 33 ответа



Рисунок 3. Эффективность использования платформы Zoom

Как видно из рисунка, часть опрошенных респондентов либо не использует Zoom для образовательной деятельности, либо используют платформу в других целях. Опрошенные преподаватели отмечают, то при помощи платформы Zoom можно развивать все виды речевой деятельности, что в свою очередь можно считать альтернативой традиционному обучению.

Вопрос относительно используемых функций платформы также задавался в анкетах. Из сводных данных следует, что 55 респондентов используют чат для получения обратной связи от обучаемых/учителей, 24 респондента используют реакции для получения обратной связи. Также, лидирующую позицию занимает такая функция Zoom как **интерактивная доска** – это то же самое, что и традиционная доска в любом классе или конференц-зале, только виртуальная (см. рис. 4).

Какие функции ZOOM Вы используете на занятии?

68 ответов

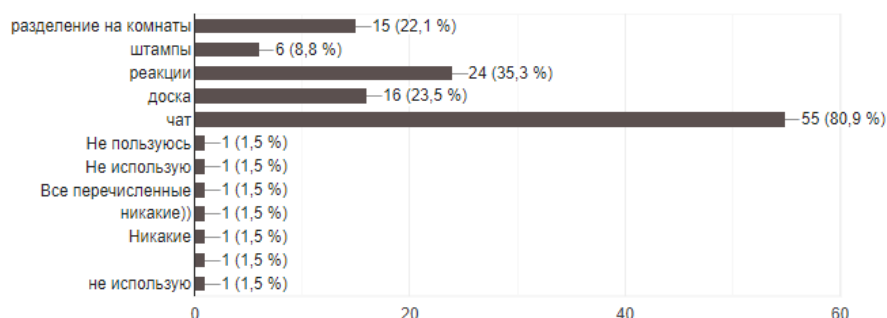


Рисунок 4. Использование функций платформы

Должны отметить, что значительное количество респондентов используют более одной функции платформы, что позволяет разнообразить формы работы с обучаемыми, не позволяет скучать на занятии, а также активизирует внимание обучаемых.

Опыт применения программы позволил разработать поэтапный алгоритм работы на платформе в онлайн режиме с использованием различных инструментов программы для решения различных учебных задач. Данный алгоритм поэтапной работы для преподавателей представлен в таблице [2]:

Таблица

Алгоритм организации поэтапной работы в Zoom

<i>Этап работы</i>	<i>Инструменты Zoom</i>	<i>Виды работы и учебной деятельности</i>
1 этап ознакомления с учебным материалом	Доска сообщений Демонстрация экрана Чат для вопросов Реакция (опция поднять руку)	Лекция, объяснение лексико-грамматического материала, вопросно-ответные задания
2 этап тренировки	Доска сообщений Демонстрация экрана Сессионные залы	Отработка учебного материала в тренировочных упражнениях (письмо говорение аудирование)
3 этап применения	Доска сообщений Демонстрация экрана Чат для вопросов Реакция Сессионные залы	Практика письменной и устной речи
4 этап контроля	Сессионные залы Демонстрация экрана	Дискуссия, доклад, сообщение с презентацией, мини-проект.

Следующий вопрос анкеты касался затруднений и сложностей, связанных с использованием платформы для обучения. Были названы следующие сложности среди родителей и педагогов (рисунок 5):

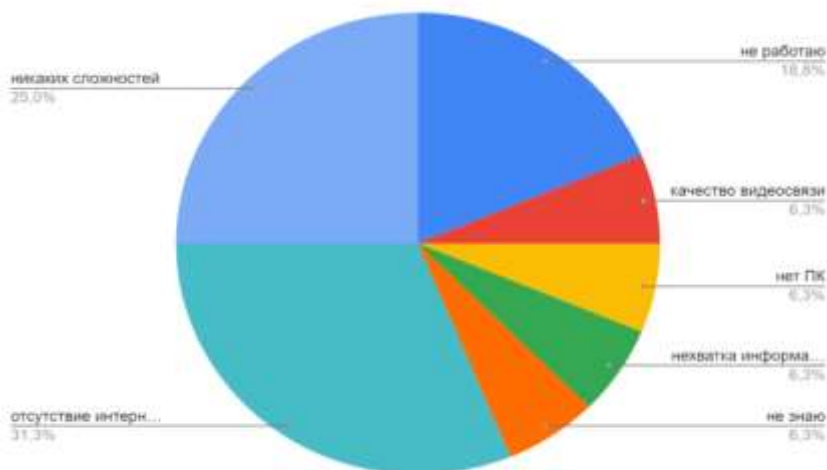


Рисунок 5. Сложности работы с платформой Zoom

Из диаграммы следует, что 31,3 % респондентов испытывают внешние сложности при использовании платформы Zoom для обучения, такие как нестабильное интернет-соединение, качество видеосвязи, не всегда подключаются все необходимые функции (например, микрофон или видеосвязь), также, отмечалось неудобство входа в систему. Так, для того чтобы подключиться к системе и войти на платформу, необходимо создать аккаунт. Для некоторых респондентов это представляет сложность. Необходимо отметить, что бесплатная версия программы имеет ряд существенных ограничений по времени, настройкам и количеству участников. Немаловажную роль играет психологический комфорт на занятии.

Говоря об учащих, необходимо отметить, что немаловажную роль играет эмоциональный и психологический комфорт на занятии. Из исследования следует, что учащиеся испытывают эмоциональные трудности, связанные со стеснением говорить на камеру, задавать вопросы в чат или выходить онлайн со своего рабочего места в силу разных социально-экономических условий проживания [2].

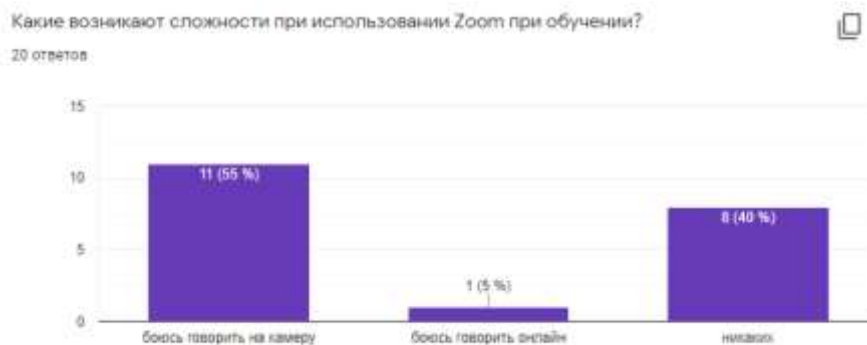


Рисунок 6. Эмоциональный и психологический комфорт на занятии

Также, респонденты-преподаватели нуждаются в дополнительном обучении при работе с платформой. Недостаток методической информации и отработки практических навыков затрудняют использование платформы в учреждениях образования. В настоящее время некоторые учебные заведения не способны обеспечить педагога необходимым техническим оборудованием для работы с платформой, что в свою очередь вызывает затруднения в использовании платформы.

Заключительный вопрос анкеты касался одного из важнейших вопросов при использовании дистанционных платформ обучения – разрешения родителей проводить дистанционные занятия. Так как значительная часть респондентов (48,5 %) – учителя, этот вопрос считаем достаточно актуальным. Согласно сводным данным на рисунке 7 следует, что не все педагоги знают о том, то для проведения дистанционного обучения необходимы специальные разрешения родителей на проведение дистанционных занятий (см. рис. 7).



Рисунок 7. Разрешение родителей на использование платформы Zoom

Из вышесказанного следует, что платформа Zoom может выступать в качестве альтернативного метода обучения в системе образования

Республики Беларусь. Использование платформы способно оптимизировать учебный процесс, а обращение внимания на специальные возможности приложения позволяет расширить границы обычного урока и сделать учебное время увлекательным, ярким и запоминающимся. При правильно выстроенной работе появляется хороший шанс повысить уровень знаний учащихся.

Использование Zoom требует от преподавателя учета дидактических возможностей программы и внешних факторов, которые могут негативным образом влиять на намерение обучающихся пользоваться системой. Создание благоприятных психолого-педагогических условий и учет методических принципов несомненно будет способствовать более эффективному внедрению программы в учебный процесс [2].

Разработка методических пособий, обучающих курсов, наставничества над педагогами-практиками также важная составляющая успешной работы по внедрению платформы Zoom в систему обучения. В условиях пандемии коронавируса при дополнительном обучении педагогов работе с данной платформой может состояться переход от традиционного обучения (классно-урочной системы) к дистанционному обучению.

Библиографические ссылки

1. *Задорожина Н. В.* Использование платформы Zoom в условиях дистанционного обучения [Электронный ресурс]. URL: <https://infourok.ru/statya-ispolzovanie-platformy-zoom-v-usloviyah-distancionnogo-obucheniya-v-shkole-4666395.html> (дата обращения: 13.03.2021).

2. *Денисова И. К.* Возможности использования программы Zoom для дистанционного обучения [Электронный ресурс]. URL: <http://news.scienceland.ru/> (дата обращения: 10.03.2021).

3. *Zoom для преподавателей и спикеров* [Электронный ресурс]. URL: <https://hsbi.hse.ru/articles/zoom-dlya-prepodavateley/> (дата обращения: 10.03.2021).

ОСОБЕННОСТИ ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЯ В УНИВЕРСИТЕТАХ КНР

Ван Синсинь

*Университет Хучжоу,
759, Вторая кольцевая восточная улица, 313000, г. Хучжоу, провинция Чжэцзян, Китай,
wangxingxin1025@163.com*

Статья посвящена проблемам внедрения онлайн-обучения студентов высших учебных заведений КНР в период профилактики и контроля эпидемии коронавируса. Автор анализирует особенности онлайн-обучения студентов, изучающих иностранные языки в университетах провинции Чжэцзян; раскрывает возможности работы в дистанционном режиме с использованием платформы Dingding. Автор утверждает, что онлайн-обучение – это современная реалья, без которой образование XXI века невысказимо. Однако оно может быть только частью или дополнением к традиционной форме обучения современного студента, но никак не заменять ее полностью. Несмотря на популярность и всеобщее одобрение этого вида обучения, онлайн-обучение не сможет заменить общения между преподавателем и студентом, создать атмосферу академической среды, заменить коллектив и дружеское общение между студентами; его задача – только дополнить и расширить возможности классического университетского обучения.

Ключевые слова: платформа Dingding; онлайн-обучение; дистанционное обучение; университет КНР.

ONLINE EDUCATION AT UNIVERSITIES IN CHINA

Wan Xingxin

*Huzhou University,
No.759 Erhuandong Road, Huzhou, Zhejiang Province, 313000, China,
wangxingxin1025@163.com*

The article is devoted to the problems of implementing online education for students of higher educational institutions of the People's Republic of China during the prevention and control of the coronavirus epidemic. The author analyzes the features of online education of students studying foreign languages at universities in Zhejiang province; reveals the possibilities of working remotely using the Dingding platform. The author claims that online learning is a modern reality, without which education of the XXI century is unthinkable. However, it can only be a part or supplement to the traditional form of education of the modern student, but not completely replace it. Despite the popularity and universal approval of this type of education, online learning cannot replace the communication between the teacher and the student, create an atmosphere of an academic environment, replace the team and friendly communication between students; its task is only to complement and expand the possibilities of classical university education.

Key words: the Dingding platform; online learning; distance learning; University of the People's Republic of China.

Особые обстоятельства, вызванные пандемией, потребовали экстренных мер для снижения рисков распространения коронавируса в разных сферах жизнедеятельности людей, в том числе и в образовании, что способствовало ускоренной модернизации систем образования

многих стран мира, развитию форм и методов онлайн-обучения, переводу учебного процесса на дистанционную форму с применением технологий электронного обучения.

Современные инновационные технологии, дистанционное обучение, ориентированное на индивидуальные потребности студентов и уровень их знаний, широко использовались в учебном процессе современной высшей школы КНР и до начала пандемии. Внедрение информационных технологий дает возможность сделать образовательный процесс более гибким, универсальным и личностно-ориентированным, повысить его качество. После начала пандемии информационные технологии и локальные сети получили новый толчок к развитию, в результате чего появились новые возможности обучения, образовательный процесс даже в таких сложных условиях поддерживается на должном уровне.

В феврале 2020 года министерство образования Китая опубликовало «Руководящие мнения по организации и управлению онлайн-обучением в школах и университетах в период пандемии» [1], призвав учебные заведения различных регионов страны продолжить учебный процесс через различные платформы в форме онлайн-уроков. В документе подчеркивается, что в условиях пандемии широкомасштабное внедрение онлайн-уроков также является новой попыткой модернизации системы образования [2].

Онлайн-образование – это формат образования, при котором учебный процесс строится вокруг определенной онлайн-платформы, как единого инструмента, способного решать все учебные задачи (в Китае это в основном платформа Dingding (钉钉), а также Xuexitong, MOOC, Tencent Classroom, DingTalk, QQ, WeChat): уроки и задания, тесты и оценки, общение студентов и преподавателя. На занятиях используются как традиционные методики, которые просто переносятся из аудиторий в Интернет, так и методики онлайн-обучения, авторские методики.

В настоящее время в онлайн-обучении используются компьютерные и интернет-технологии для реализации трех форм взаимодействия:

- взаимодействие преподавателя и учащихся;
- взаимодействие человека с обучающей системой;
- взаимодействие человека с компьютером, что повышает эффективность дистанционного обучения.

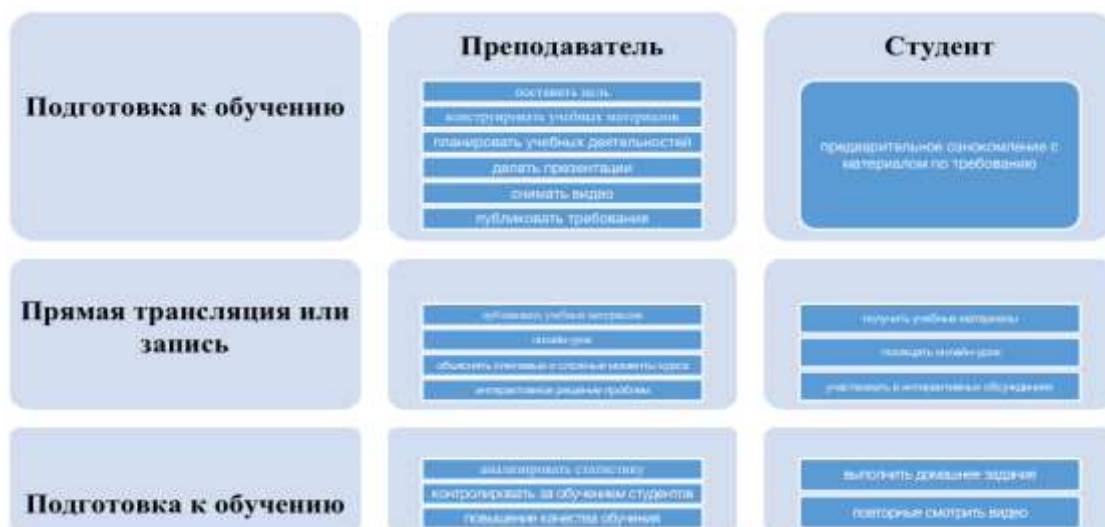


Рисунок – Процесс онлайн-обучения

Преимущества онлайн-обучения очевидны:

- возможность дифференцированного и индивидуального обучения для всех студентов;
- интерактивность и наглядность;
- оправданность применения аудио, видео;
- возможность использования данного вида обучения для работы с талантливыми студентами;
- дистанционное участие в конкурсах, конференциях.

Благодаря онлайн-обучению содержание обучения может быть расширено и дополнено. Например, учебный контент может быть выражен в различных формах, таких как изображения, видео и аудио. Абстрактное и непонятное содержание, которое трудно отобразить интуитивно при традиционном обучении, может отображаться с помощью анимации, видео, аудио и т. д., что способствует повышению интереса студентов к обучению, положительно влияет на его результативность.

Однако, как показывает практика, онлайн-обучение имеет и ряд недостатков. Прежде всего, в университетах нет специального отдела, отвечающего за управление онлайн-обучением, не хватает профессионалов, способных создать на уровне университета целостную многоуровневую систему онлайн обучения, оказать квалифицированную помощь преподавателям в разработке онлайн-курсов, осуществлять контроль за процессом обучения и посещаемостью занятий. Необходима переподготовка лиц, занимающихся организацией процесса обучения с

учетом новых реалий. Управление обучением онлайн имеет свои особенности и специфический режим, что невозможно игнорировать в процессе управления обучением.

Кроме того, большинство используемых для онлайн-обучения учебных материалов (учебников, пособий, аудио- и видеоматериалов, тестовых заданий и т.п.) создавались для традиционного обучения и не учитывают специфику онлайн-занятий. В результате студентам доступен в Интернете ограниченный выбор онлайн-курсов, что не способствует удовлетворению студентами своих разнообразных образовательных потребностей, развитию их способностей.

В режиме онлайн-обучения студентам нет необходимости сдавать экзамены в аудитории, что в свою очередь имеет как преимущества, так и недостатки. Полученные в результате онлайн-тестирования результаты не всегда отображают реальные результаты обучения. Преподаватель не может полностью контролировать всех учащихся, обеспечивать самостоятельность работы и, соответственно, гарантировать справедливость оценки. Невозможность преподавателю и учащемуся объективно оценить результативность обучения в свою очередь не лучшим образом влияет на самодисциплину студентов, их прилежность, что в дальнейшем ведет к снижению успеваемости.

Внедрение онлайн-обучения в разных провинциях КНР имеет свои особенности и зависит как от выбора стратегии обучения самим учебным заведением, так и от политики регионального правительства, во многом определяющей длительность онлайн-обучения и его формы. Проанализируем тенденции развития онлайн-обучения студентов на примере института иностранных языков Университета Хучжоу.

Для отработки навыка говорения и аудирования преподавателями университета использовалась в основном интернет-платформа Dingding. Данная платформа предоставляет большие возможности в организации онлайн-занятия:

- видеть студента (преподаватель имеет возможность включать видео у слушателя);
- отрабатывать в группе диалоги, монологические высказывания;
- использовать «виртуальную» доску; демонстрировать экран ноутбука преподавателя;
- отправлять файлы студентам в группу и персонально;
- организовывать чаты студентов.

Во время урока студенты имеют возможность задавать вопросы преподавателю напрямую.

На факультете русского языка в 2020 году студентам предлагалось в

общей сложности 76 обязательных и 8 факультативных курсов для онлайн-обучения. Согласно статистическим данным посещаемость студентами онлайн-занятий в среднем составляла 98,8 %. Проводились итоговые опросы преподавателей и студентов, задачей которых было определить удовлетворенность участников онлайн-обучения процессом и учебными результатами (вопросы касались как самих занятий, подготовки к ним, ожидаемых и полученных результатов, так и эффективности взаимодействия студентов и преподавателей). Онлайн-обучение в той или иной степени оправдало ожидания более 75 % студентов и менее 60 % преподавателей. Неудовлетворенность преподавателей была вызвана как более низким уровнем знаний и умений студентов (сравнивались результаты аудиторного и онлайн-обучения) при достаточно высоких результатах тестирования, так и сложностями контроля учебной активности учащихся. И студенты, и преподаватели в опросах подчеркнули недостаточность коммуникации между преподавателем и студентами, общения между студентами, ограниченные возможности университетского онлайн-обучения.

Таким образом, онлайн-обучение – это современная реалья, без которой образование XXI века немислимо. Однако, по нашему мнению, оно может быть только частью или дополнением к традиционной форме обучения современного студента, но никак не заменять ее полностью. Несмотря на популярность и всеобщее одобрение этого вида обучения, онлайн-обучение не сможет заменить «живого» общения между преподавателем и студентом, создать атмосферу академической среды, заменить коллектив и дружеское общение между студентами; его задача – только дополнить и расширить возможности классического университетского обучения.

Библиографические ссылки

1. Руководящие мнения относительно организации и управления онлайн-обучением в школах и университетах в период пандемии [Электронный ресурс]. URL: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A08/s7056/202002/t20200205_418138.html (дата обращения: 22.02.2021).

2. Ли Чжэнь. В условиях эпидемии онлайн-классы являются одновременно неотложными и инновационными [Электронный ресурс]. URL: <https://wap.cnki.net/touch/web/Newspaper/Article/RMRH202002180050.html> (дата обращения: 22.02.2021).

3. Ян Идан. Нормализованное построение «гибридного аудиторного и офлайн-обучения» в высших профессиональных колледжах [Электронный ресурс]. URL: <https://wap.cnki.net/touch/web/Journal/Article/JSGJ202006014.html> (дата обращения: 22.02.2021).

4. Министерство образования Китайской Народной Республики. Руководящие мнения одиннадцати отделов, включая Министерство образования, по содействию здоровому развитию онлайн-образования [Электронный ресурс]. http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/s5987/201909/t20190930_401761.html?ivk_sa=1024320u (дата обращения: 22.02.2021).

5. *Ли На*. Сравнительный анализ онлайн-преподавания и офлайн-классов в высшем профессиональном образовании [Электронный ресурс]. URL: <https://wap.cnki.net/touch/web/Journal/Article/XZSY202024052.html> (дата обращения: 22.02.2021).

6. *Ду Юхуа, Динь Цзинь*. Сравнительный анализ преимуществ и недостатков преподавания в Интернете и традиционного преподавания в колледжах и университетах [Электронный ресурс]. URL: <https://wap.cnki.net/touch/web/Journal/Article/CAIZ202020057.html> (дата обращения: 22.02.2021).

7. *Цзян Цинхуа*. Исследование онлайн-преподавания в колледжах и университетах в условиях эпидемии коронавируса [Электронный ресурс]. URL: <https://wap.cnki.net/touch/web/Journal/Article/YZDG202006012.html> (дата обращения: 22.02.2021).

8. *Лю И, Чжан Хуйрон*. Исследование онлайн-преподавания в колледжах и университетах [Электронный ресурс]. URL: <https://wap.cnki.net/touch/web/Journal/Article/YXXY202005007.html> (дата обращения: 22.02.2021).

УДК 371.315.5

**ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ЗАДАНИЯ НА УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЯХ
ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ
КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ И РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА**

О. Д. Дрозд

*Государственное учреждение образования «Гимназия г. Шклова»,
ул. Днепровская, 31, 213004 г. Шклов, Беларусь, leonid.gribachev@mail.ru*

Данная статья представляет собой практическую разработку, дающую представление о возможностях применения практико-ориентированных заданий на учебных занятиях по русскому языку для формирования ключевых компетенций у обучающихся

Ключевые слова: русский язык; практико-ориентированные задания; ключевые компетенции; творческая интерпретация.

**PRACTICE-ORIENTED TASKS IN RUSSIAN LANGUAGE CLASSES
AS A MEANS OF FORMING KEY COMPETENCIES
AND DEVELOPING CREATIVE POTENTIAL**

O. D. Drozd

*State Educational Institution «Gymnasium of Shklov»,
Dneprovskaya St., 31, 213004 Shklov, Belarus, leonid.gribachev@mail.ru*

This article is a practical development that gives an idea of the possibilities of using practice-oriented tasks in Russian language classes for the formation of key competencies in students

Key words: Russian language; practice-oriented tasks; key competencies; creative interpretation.

В современной образовательной парадигме одним из ведущих подходов в обучении языку становится системно-деятельностный, отражающий совокупность взглядов и способов проектирования и организации образовательного процесса, в котором системообразующим элементом являются различные виды деятельности; учащийся как субъект обучения и воспитания занимает активную позицию, а деятельность является основой, средством и условием развития его личности; обучение и воспитание осуществляются через активизацию деятельности учащегося [1].

Учитывая психологические возрастные особенности учащихся, при проведении учебных занятий с использованием практико-ориентированных заданий упор делаю не только на формирование предметных компетенций, но и на воспитательный потенциал. Такой подход находит свое отражение и в требованиях Образовательного

стандарта, который направлен на обеспечение доступности базового образования; духовно-нравственного развития, воспитания учащихся и сохранения их здоровья; формирования гражданской идентичности учащихся; достижения учащимися личностных, метапредметных и предметных образовательных результатов; развития творческих способностей учащихся, вовлечения их в различные виды социально значимой деятельности.

Именно это наиболее полно отражает признаки практико-ориентированных заданий:

1. Это деятельностное задание;
2. Моделирует практическую, жизненную ситуацию;
3. Строится на актуальном для обучающихся материале;
4. Структура задается определенными элементами.

Каким образом при этом реализовать обучающий и воспитательный потенциал уроков? Чем руководствоваться? Ответ на этот вопрос лежит в Концепции предмета [2], где особое внимание уделяется ключевым компетенциям: языковой, речевой, коммуникативной, лингвокультурологической.

На мой взгляд, признаки сформированности каждой из компетенций будут проявляться через те или иные качества личности. Другими словами, созданные на учебных занятиях условия для воспитания и развития, будут содействовать формированию тех или иных компетенций. Эти условия можно создать за счет сочетания отбора предметного содержания учебных занятий и использования соответствующих методов и приемов обучения.

Использование практико-ориентированных заданий, на мой взгляд, будет в значительной мере способствовать развитию коммуникативной и социальной компетенций и таким качествам личности, как ответственность, добросовестность, практичность, умение работать в команде, доброжелательность и т.д.

Стоит отметить тесную близость к практико-ориентированным заданиям КОЗ – заданий, которые имеют и учебное, и жизненное обоснование. КОЗ любого типа и уровня имеет пятикомпонентную структуру: стимул (введение в проблему), собственно формулировку задания, указание на источник информации, бланк для выполнения задания и инструментарий для его проверки. По такому плану я составляю и практико-ориентированные задания, добавляя в их содержание возможность применения не только на отдельном уроке или его этапе, но возможность его дальнейшей реализации *в практическом обиходе учащихся*. Данные задания расширяют возможности учителя по

организации самостоятельной работы учащихся, помогают более точно определить проблемы учащихся по изучаемой теме, по овладению ими основных лингвистических компетенций. Такие задания можно использовать на различных этапах урока и в разных формах организации учебной деятельности (от индивидуальной до групповой).

В качестве примера предлагаю фрагмент урока по теме «Глагол. Глаголы повелительного наклонения». Исходя их требований программы, формулируется образовательную цель занятия: умение употреблять глаголы в устной и письменной речи в соответствии с перечисленными языковыми нормами; умение использовать глагольные формы как текстообразующее средство; умение использовать глагольные формы в этикетной функции [3].

Готовлю задание для этапа *операционно-познавательного этапа*.

Цель этапа: Восприятие, запоминание и анализ учащимися основного учебного материала. На данном этапе урока учащиеся в основном достигают целей урока. Планируется, что в ходе выполнения данной работы в соответствии с целью этапа урока учащиеся в основном запомнят и усвоят основные знания по теме; сформулируют правила поведения в общественном транспорте и будут применять их в быту; укрепят навыки командной работы; продолжат формировать учебно-познавательную, *социальную*, информационную компетенции, развивать творческие способности.

При составлении четко ориентируюсь на структурные компоненты практико-ориентированного задания. Каждая составляющая таких заданий должна мотивировать учащегося на организацию деятельности. Так, например, работа со стимулом позволяет учащимся увидеть проблему, сформулировать ее, убедиться в ее актуальности, подумать о путях решения, соединить жизненную проблемную ситуацию и необходимость получения определенных знаний для разрешения данной ситуации.

После создания стимула, необходимо продумать формулировки задач. Для этого использую таблицу «Конструктор задач», предложенную Л. С. Ильюшиным. Наиболее удачно такая работа проходит в группе. На выполнение задания отвожу 5–7 минут. Результаты групповой коммуникации предъявляет руководитель группы, только затем учитель предъявляет модельный ответ. Первоначально всю работу проводила в тетрадях, затем стала предлагать учащимся часть работы выполнять на специально подготовленных бланках. На данном уроке работаем в специальных бланках-книжечках, которые в течение урока будут использоваться и на итогово-рефлексивном этапе, и на этапе

предъявления домашнего задания (табл. 1).

Таблица

**Пример практико-ориентированного задания по теме
«Глаголы повелительного наклонения»**

<i>Компетенции</i>	Учебно-познавательная, <i>социальная</i> , информационная.
<i>Аспекты</i>	Планирование познавательной деятельности, извлечение и анализ информации, умение создать творческий продукт и транслировать его.
<i>Стимул</i>	Многие из вас добираются до гимназии на общественном транспорте. Всегда ли такие поездки оказываются приятными? Влияет ли ваше плохое настроение на ваш дальнейший день, качество учебы? Хотите исправить ситуацию?
<i>Задачная формулировка</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Определите тему творческого задания, прочитав QR-коды. 2. Составьте алгоритм образования повелительного наклонения глаголов. 3. Пользуясь алгоритмом, проанализируйте слова для справок и вставьте их в предложенный текст бланка-книжечки в нужной форме (для того, чтобы определиться с формой числа глаголов подумайте, предназначен он для исполнения одним человеком или обязателен для всех).
<i>Источник информации</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. QR-коды [Приложение 1] 2. Русский язык: учебник для 7 кл. учреждений общ. сред. образования с белорус. и рус. яз. обучения / Л. А. Мурина и др. – 2 изд., испр. и доп. – Минск: Нац. ин-т образования, 2015. – 320 с. 3. Карточки с текстом: (Ожидать) общественный транспорт только на остановках. (Входить) в задние двери, а (выходить) из передних дверей транспорта. Прежде чем зайти, (выпустить) тех, кто выходит из транспорта. В транспорте (вести) себя достойно. Не (шуметь) и не (толкаться), (уступить) места пожилым людям и инвалидам, женщинам с тяжелыми сумками, (держаться) во время движения транспорта за поручни, вежливо (спрашивать) и вежливо (отвечать) на вопросы пассажиров. Не (стоять) около дверей, не (высовываться) из окон движущегося транспорта. (Выходить) из общественного транспорта, не толкаясь. (Быть) вежливыми.
<i>Бланк выполнения задания</i>	Заполненный бланк-книжечка.

<i>Инструмент проверки (ключ)</i>	<p>Модельный ответ:</p> <p>1. Определяю тему: «Правила поведения в общественном транспорте».</p>
<i>Критерии оценивания</i>	<p>2. Составляю алгоритм:</p> <p>1. Выделяю основу настоящего или будущего времени глагола.</p> <p>2. Форму 2-го лица ед.ч. повелительного наклонения образую от основы настоящего или будущего времени с помощью окончания -и или нулевого окончания</p> <p>Форму 2-го лица мн.ч. повелительного наклонения образуются от форм 2-го лица ед.ч. повелительного наклонения с помощью постфикса <i>-те</i>.</p> <p>Мягкий знак сохраняется перед <i>-ся</i> и <i>-те</i>.</p> <p>3. Так как правила обязательны для всех, использую в тексте глаголы повелительного наклонения в форме мн.ч.</p> <p>4. Заполняю бланк-книжечку:</p> <p>Ожидайте общественный транспорт только на остановках. Входите в задние двери, а выходите из передних дверей транспорта. Прежде чем зайти, выпустите тех, кто выходит из транспорта. В транспорте ведите себя достойно. Не шумите и не толкайтесь, уступайте места пожилым людям и инвалидам, женщинам с тяжелыми сумками, держитесь во время движения транспорта за поручни, вежливо спрашивайте и вежливо отвечайте на вопросы пассажиров. Не стойте около дверей, не высовывайтесь из окон движущегося транспорта. Выходите из общественного транспорта, не толкаясь. Будьте вежливыми.</p>

После проверки задания работа с ним продолжается и на следующих этапах урока, так как оно дает возможность не только реализовать обучающую и воспитательную задачу, но и реализовать творческий потенциал учащихся.

При проведении итогово-рефлексивного этапа обращаем внимание на следующие вопросы:

- Что представляет полученный текст? (инструкцию)
- Жанром какого стиля речи являются инструкции? (официально-делового)
- Сделаем вывод: для реализации основной задачи официально-делового стиля – дать указания, выразить просьбу – мы используем глаголы в форме повелительного наклонения.
- Как образуются данная форма глагола?
- Для того чтобы наши правила исполнялись, какую интонацию

будем использовать? Можно ли говорить о вежливости в форме приказа?

- Посмотрите, если мы добавим название и книжечку, у нас получится интересная стенгазета. (Дорабатываем) Где ее можно использовать?

- Поэтому одной из составляющих вашего домашнего задания и будет выступление перед учащимися начальных классов. Ведь вежливости нужно учить с детства. Фотоотчет предоставить. Письменное задание – упражнение 132.

Данное задание направлено на оценку умения извлекать и систематизировать информацию, планировать познавательную деятельность, создавать творческий продукт и уметь его представлять на публике. Свою работу (групповую) учащиеся оценивают на основании модельного ответа и критериев оценки.

Практико-ориентированных заданий в учебниках, учебных пособиях, дидактических материалах немного. Составление такого задания само по себе достаточно трудоемкое. При составлении таких заданий большое внимание уделяю его воспитательной составляющей, творческой интерпретации и возможности последующей практической реализации вне учебного занятия. Первые результаты применения таких заданий на уроках позволили сделать вывод: выбор в пользу практико-ориентированных заданий был сделан правильный. На мой взгляд, использование практико-ориентированных заданий на уроках русского языка позволяет организовать деятельностное усвоение учебного материала. Учащийся при этом воспринимается как личность, а не объект обучения. Кроме этого, такие задания содействуют раскрытию не только познавательной, но и творческой активности учащихся, развитию коммуникативной и социальной компетенций.

Библиографические ссылки

1. Образовательные стандарты общего среднего образования. Постановление Министерства образования Республики Беларусь от 26 декабря 2018 г. № 125 [Электронный ресурс]. URL: <https://adu.by/images/2019/01/obr-standarty-ob-sred-obrazovaniya.pdf> (дата обращения: 25.02.2021).

2. Концепция учебного предмета «Русский язык». Приказ Министерства образования Республики Беларусь от 29.05.2009 № 675 [Электронный ресурс]. URL: <https://edu.gov.by/sistema-obrazovaniya/glavnoe-upravlenie-obshchego-srednego-doshkolnogo-i-spetsialnogo-obrazovaniya/srenee-obr/kontseptsii> (дата обращения: 25.02.2021).

3. Русский язык. VII класс // Сборник учебных программ для VII класса учреждений общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания. Минск : Нац. ин-т образования, 2017.

4. *Фасоля А. Н.* Компетентностно-ориентированные задачи. Проблемы терминологии, типологии и создания [Электронный ресурс] // Изд. группа «Основа». 2015. № 11. С. 6–9. URL: http://www.e-osnova.ru/PDF/osnova_9_47_13154.pdf (дата обращения: 06.03.2021).

5. *Хуторской А. В.* Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. М. : ИОСО РАО, 2002.

УДК 811

ВЫКАРЫСТАННЕ КВЭСТ-ТЭХНАЛОГІІ Ў ФІЛАЛАГІЧНАЙ АДУКАЦЫІ БУДУЧЫХ ПЕДАГОГАЎ

А. М. Лапкоўская

*Гродзенскі дзяржаўны ўніверсітэт імя Янкі Купалы,
вул. Ажэшкі, 22, 230023, г. Гродна, Беларусь, lapkouskaja.alena@gmail.com*

У артыкуле прадстаўлены віды інтэрактыўных тэхналогій, што прымяняюцца ў вузаўскім адукацыйным працэсе. Вылучаюцца прынцыпы класіфікацыі вэб-квэстаў. Разглядаюцца асноўныя кампаненты адукацыйнага вэб-квэста, прыводзіцца прыклад распрацаванага аўтарам артыкула вэб-квэста «Дапамажыце краіне “Просты сказ” стаць развітай» для студэнтаў педагагічнага факультэта для арганізацыі кантралюемай самастойнай работы. Робіцца выснова пра тое, што вэб-квэст дапамагае палепшыць філалагічную адукацыю студэнтаў-педагогаў, навучыць іх самастойнаму пошуку, прымяненню атрыманых ведаў у далейшай прафесійнай дзейнасці.

Ключавыя словы: адукацыйны вэб-квэст; інтэрактыўныя тэхналогіі; камп’ютарныя тэхналогіі; даследчая дзейнасць студэнтаў.

USE OF QUEST-TECHNOLOGY IN PHILOLOGICAL EDUCATION OF FUTURE TEACHERS

A. M. Lapkovskaya

*Yanka Kupala State University of Grodno,
Orzeszki St., 22, 230023, Grodno, Belarus, lapkouskaja.alena@gmail.com*

The article presents the types of interactive technologies used in the university educational process. The principles of classification of web quests are allocated. The main components of the educational web-quest are considered, an example of the web-quest article «Help the country “Simple sentence” to become developed» for students of the pedagogical faculty for the organization of controlled independent work is given. It is concluded that the web-quest helps to improve the philological education of students-teachers, to teach them to search independently, to apply the acquired knowledge in further professional activities.

Key words: educational web quest; interactive technologies; computer technologies; research activities of students.

Сучасны падыход да навучання арыентаваны на ўкараненне ў працэс адукацыі новых інтэрактыўных тэхналогій, абумоўленых патрэбамі асобы, грамадства і дзяржавы. Іх гістарычны і канцэптальны сэнс заключаецца ў выпрацоўцы ў студэнтаў-педагогаў сацыяльна карысных ведаў, перакананняў, асобных якасцей, адносін і вопыту паводзін. Тым больш адным з патрабаванняў да ўмоў рэалізацыі асноўных адукацыйных праграм з’яўляецца шырокае прымяненне ў навучальным працэсе інтэрактыўных метадаў у спалучэнні з пазааўдыторнай працай.

Для вырашэння выхаваўчых і навучальных задач у вузаўскай адукацыйнай прасторы прымяняюцца разнастайныя інтэрактыўныя

тэхналогіі: дыскусія, круглы стол, дэбаты, мазгавы штурм, дзелавыя і ролевыя гульні, метады case-study, метады «дрэва рашэнняў», інтэрактыўная экскурсія, відэаканферэнцыя, фокус-група, метады партфолія, праектны метады, метады «Займі пазіцыю», дуэтная лекцыя, метады прэзентацыі, тэатралізацыі, бінарных заняткаў і іншыя [1].

Сярод даволі вялікага выбару гульнявых адукацыйных тэхналогій, да якіх мы адносім квэст і вэб-квэст, у апошнія гады набіраюць усё большую папулярнасць у філалагічнай адукацыі. Канечне, дадзеныя віды не замяняюць тэкст, слова, аналіз тэкстаў. Яны пашыраюць сэнсавае поле, выкарыстоўваючы цікавасць студэнтаў да камп'ютарных тэхналогій. Сістэма актыўнага пошуку і збору інфармацыі, яе сістэматызацыя і атрыманне новага змястоўнага прадукта, прывабнасць набыцця новага даследчага вопыту (асабліва на першых–другіх курсах ВНУ) дае магчымасць гаварыць пра дадатковыя падыходы ў адукацыі.

Прыкладзём кароткую інфармацыю пра тэхналогію прымянення квэстаў. Квэст (англ. Quest) – прыгодніцкая гульня – выступае як адна з асноўных жанрава-камп'ютарных гульняў, якія ўяўляюць сабой інтэрактыўную гісторыю з галоўным героем, якім кіруе той, хто выконвае квэст. Найважнейшымі элементамі гульні ў жанры квэста з'яўляюцца ўласна апавяданне і даследаванне свету [2].

Існуе вялікая разнастайнасць квэстаў (тэкставыя прыгоды, графічныя квэсты, квэсты-галаваломкі, віртуальныя раманы і інш.). Узнікшы як камп'ютарныя гульні ў 70-х гадах дваццатага стагоддзя, перажыўшы свой узлёт у 90-х, яны практычна завяршылі сваё існаванне са з'яўленнем 3D-тэхналогій.

Аднак камп'ютарная ідэя была паспяхова трансфармавана ў педагагічны працэс, на яе аснове былі створаны адукацыйныя квэсты, якія, у сваю чаргу, далі разгалінаваную сетку гнуткіх тэхналогій, якія дазваляюць свабодна перайсці з віртуальнага свету ў рэальны, ужываючы правілы сюжэтна-ролевай гульні. Некаторыя даследчыкі сталі разглядаць квэст як тэхналогію, якая мае выразна пастаўленую дыдактычную задачу, гульнявую задуму, кіраўніка (выкладчыка), дакладныя правілы і рэалізуецца з мэтай павышэння ведаў студэнтаў [3].

Пры даследаванні аказалася, што дадзеная тэхналогія ўжо мела свае метакарні ў гісторыі сусветнай літаратуры. Міфалогія дала прыклады квэстаў праз спосабы арганізацыі і пабудовы некаторых сюжэтаў (міф пра Персея); антычнасць – падзвігі Геракла; Сярэднявечча – шматлікія «хаджэнні» і «бачанні», цыклы рыцарскіх раманаў і аповесцей, эпоха Адраджэння – утопіі; «вяршыню квэста» мы бачым у раманах Вальтэра, Д. Дэфо і Дж. Свіфта. Героі аб'яднаны адным – пошукамі (шчасця,

кахання, славы, новых зямель і да т. п.), яны пераадольваюць цяжкасці (у асобе рэальных і ірэальных сіл), але выконваюць сваю задачу.

Шырокае распаўсюджанне атрымалі і вэб-квэсты, якія даюць студэнтам магчымасць працаваць з сайтамі, выконваючы тое ці іншае навучальнае заданне. Але сэнс вэб-квэста складаецца ў тым, што не існуе сайтаў, дзе была б выкладзена ў поўным аб'ёме ўся канкрэтная інфармацыя па заданні. Даследчыку неабходна правесці вялікую аналітычную работу, самастойна адбіраючы матэрыял (этап пошуку, кампіляцыі, арганізацыі атрыманых звестак у адзіную сэнсавую сістэму). У літаратуры пра вэб-квэсты досыць падрабязна выкладзены віды заняткаў, структура, этапы работы, крытэрыі ацэнкі вэб-квэста [4].

Такім чынам, вэб-квэст – гэта сцэнарый арганізацыі праектнай дзейнасці, які можа ахопліваць як асобную праблему, навучальны прадмет, тэму, так і быць міжпрадметным. Аднак яго галоўная асаблівасць складаецца ў наступным: замест таго, каб прымушаць студэнтаў бясконца блукаць па Сетцы ў пошуках неабходнай інфармацыі, выкладчык дае ім спіс вэб-сайтаў, якія адпавядаюць тэматыцы праекта і ўзроўню ведаў. Вэб-квэст накіраваны на развіццё ў студэнтаў навыкаў аналітычнага і творчага мыслення.

Вылучаюць тры прынцыпы класіфікацыі вэб-квэстаў:

1) па працягласці выканання: кароткатэрміновыя (мэта: набыццё і замацаванне ведаў; засваенне дадатковай інфармацыі) і доўгатэрміновыя (мэта: пашырэнне і абагульненне ведаў; аналіз інфармацыі, стварэнне новага прадукту);

2) па прадметным змесце: манапраекты і міжпрадметныя вэб-квэсты;

3) па тыпу заданняў, што выконваюцца студэнтамі: пераказ, загадкі, журналісцкія, канструктарскія, творчыя, рашэнне спрэчных праблем, пераконваючыя, самапазнанне, аналітычныя, ацэначныя, навуковыя.

Тэматыка вэб-квэстаў можа быць самай разнастайнай, праблемныя заданні могуць адрознівацца ступенню складанасці.

Вынікі выканання вэб-квэста, у залежнасці ад вывучаемага матэрыялу, могуць быць прадстаўлены ў выглядзе вуснага выступлення, камп'ютарнай прэзентацыі, эсэ, вэб-старонкі. Для таго, каб кожны жадаючы мог прайсці вэб-квэст у любы час, мае сэнс зрабіць яго на асобным сайце.

Згодна з уяўленнямі Тома Марча, добры вэб-квэст павінен мець інтрыгуючыя ўводзіны, выразна сфармуляванае заданне, якое правакуе мысленне вышэйшага парадку, размеркаванне роляў, якое забяспечвае розныя пункты гледжання на праблему; абгрунтаванае выкарыстанне інтэрнэт-крыніц.

Разгледзім прымяненне вэб-квэст тэхналогіі для арганізацыі кантралюемай самастойнай работы студэнтаў па дысцыпліне «Беларуская мова», тэма «Даданыя члены сказа».

Намі быў створаны адукацыйны вэб-квэст «Дапамажыце краіне «Просты сказ» стаць развітай».



Малюнак 1 – Выява галоўнай старонкі вэб-квэста

Спачатку на сайце вэб-квэста студэнты знаёмяцца з інтэрактыўнай гісторыяй: *«Жылі-былі ў краіне “Просты сказ” даданыя члены сказа: Дапаўненне, Азначэнне, Акалічнасць і Прыдатак. Калі хто звяртаўся ў краіну, то ўсё пытаўся: “Хто? Што? Што робіць?” І на гэты зварот выходзілі Дзейнік і Выказнік. А пра іх ніхто і не ўспамінаў. А калі і ўгадваў, то з памылкамі ставіў пытанні, блытаў і не мог адрозніць па тыпах. Пакрыўдзіліся даданыя члены сказа, сабраліся разам. І Акалічнасць сказала: “А давайце з вамі пакінем гэту краіну! Няхай яна будзе неразвітай!” Так і вырашылі: сабралі свае рэчы і пайшлі прэч!».*

Затым студэнты атрымліваюць «Запрашэнне» і «Пуцявы ліст» для работы над вэб-квэстам:



Малюнак 2 – Выявы «Запрашэння» і «Пуцявога ліста»

Фраза, якую павінны скласці студэнты: «Незвычайнае хараство і зладжанасць чуецца нам у гучанні роднага слова» (А. Крывіцкі). Выконваючы заданні вэб-квэста студэнты праходзяць 10 этапаў (1 этап на адно кодавае слова): Этап 1. «Высвятляем, каго шукаем»: размежаванне галоўных і даданных членаў сказа; практыкаванне «Пазлы» (мал. 2); Этап 2. «Знойдзем “навучыцца пісаць”»: прыдзеяслоўныя дапаўненні: тыпы і сродкі выражэння; практыкаванне «Знойдзі пару»; Этап 3. «Адшукаем “вышыню гука”»: прыйменныя дапаўненні, спосабы і сродкі выражэння; практыкаванне «Сарціроўка малюнкаў»; Этап 4. «Дагонім «весела адпеваў»»: прыадвербіяльныя дапаўненні спосабы і сродкі выражэння; практыкаванне «Устаўце прапушчаныя словы»; Этап 5. «Вернем “сіні шарык”»: дапасаваныя азначэнні спосабы і сродкі іх выражэння; практыкаванне «Крыжаванка»; Этап 6. «Папросім вярнуцца “піражкі з лімонам”»: недапасаваныя азначэнні спосабы і сродкі іх выражэння; практыкаванне «Храналагічная лінейка»; Этап 7. «Дзе? Калі? Чаму? З якой мэтай?»: акалічнасці месца, часу, прычыны, мэты; практыкаванне «Стужка часу»; Этап 8. «Як? Да якой меры і ступені? Пры якой умове? Нягледзячы на што?»: акалічнасці спосабу дзеяння, меры і ступені, умовы і ўступкі; практыкаванне «Адшукай словы ў сетцы»; Этап 9. «Дзе “папараць-кветка”»?»: віды прыдатка і яго характарыстыка; практыкаванне «Скачкі»; Этап 10. «Вяртанне да дому»: даданыя члены сказа; практыкаванне «Хто хоча стаць мільянерам».



ЭТАП 1. "ВЫСВЯТЛЯЕМ, КАГО ШУКАЕМ!"

Паважаныя ўдзельнікі вэб-квэста! Вітаю Вас на першым этапе! Вы ўжо атрымалі пучывы ліст, а значыць гатовыя адправіцца ў цікавае адукацыйнае падарожжа ў краіну "Просты сказ"!

На першым этапе Вам неабходна выканаць практыкаванне, паказваючы сваё ўменне размежюваць галоўныя і даданыя члены сказа.

Выканаеце заданне правільна - атрымаеце першае кодавае слова!

Жадаю поспехаў!

Дзеяслоў	Прыслоў	Дзеясловы	Акаліччвы	Акаліччвы	Прыдаткі
Падзея тут мае пачатак (ПАПОСЫЛАЕМ)	САЦАТ	Малпа тавары на рэчцы (ТА)	Вочы пераважна (ПЕРВАНА)	КОЖНЫ З НАС (КОЖНЫ)	ДЗЯКУЮЧЫ (ДЗЯКУЮЧЫ)
Свае (САВА)	Салодкі на таты (СА)	Цікава (ТА)	Цікава (ТА)	АДНЫ з (АДНЫ)	Цікава (ТА)
Прыналежнасць (ТА)	Народзе (ТА)	Цікава (ТА)	Цікава (ТА)	АДНЫ з (АДНЫ)	Цікава (ТА)
Дзеяслоў (ТА)	Тыя, то быў (ТА)	Там (ТА)	І (ТА)	Пасля (ТА)	Мы (ТА)

Заданне
Адзначце, якія члены сказа з'яўляюцца выдзеленымі словамі.
Выканаеце правільнае заданне - атрымаеце кодавае слова!

ON

Малюнак 3 – Практыкаванне «Пазлы»
(размежаванне галоўных і даданных членаў сказа)

Вынікам выканання гэтага вэб-квеста з'яўляецца не толькі абагульненне і сістэматызацыя ведаў удзельнікаў па тэме «Даданыя члены сказа». Студэнты атрымліваюць вопыт пошуку і выкарыстання інфармацыі, неабходнай для эфектыўнага выканання вучэбных задач. Такія заданні спараджаюць магутнае гульнявое псіхалагічнае поле, якое залучае ў дзеянне ўсіх удзельнікаў, выклікаючы вялікі эмацыйны ўздым, спрыяюць станоўчай матывацыі да вучэння; ствараюць спрыяльныя ўмовы для фарміравання камунікатыўных якасцей, развіцця інфармацыйнай культуры студэнтаў.

Такім чынам, час патрабуе, каб выпускнікі ўніверсітэта былі канкурэнтаздольнымі на рынку працы. Для гэтага неабходна не проста ўзброіць іх наборам ведаў, але і сфарміраваць такія якасці як камунікацыйнасць, ініцыятыўнасць, здольнасць творча мысліць і знаходзіць нестандартныя рашэнні. У сувязі з гэтым у адукацыйнай дзейнасці важныя арыентацыя на развіццё пазнавальнай актыўнасці, фарміраванне ўменняў праблемна-пошукавай, даследчай дзейнасці. Вэб-квест тэхналогія цалкам адказвае патрабаванням сучаснай адукацыі.

Бібліяграфічныя спасылкі

1. *Kurbatova O. A., Grebenshikova N. N.* The use of interactive teaching methods in philological disciplines in the high school education sphere // Literature, language and culture influenced by globalization. Vienna: «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH 2014. P. 66–77.

2. *Сокол И. Н.* Классификация квестов // Молодой ученый. 2014. № 6 (09). С. 138–140.

3. *Быховский Я. С.* Образовательные веб-квесты [Электронный ресурс] // Информационные технологии в образовании. URL: <https://ito.edu.ru/1999> (дата обращения: 18.03.2021).

4. *Николаева Н. В.* Образовательные квест-проекты как метод и средство развития навыков информационной деятельности учащихся [Электронный ресурс] // Вопросы интернет-образования. URL: <https://vio.uchim.info> (дата обращения: 28.03.2021).

УДК 808.2 (072.3) (043.3)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СХЕМНЫХ И ЗНАКОВЫХ МОДЕЛЕЙ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ПУНКТУАЦИОННОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ (С ОПОРОЙ НА ЦЕННОСТНО ЗНАЧИМОЕ РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОГО ЧТЕНИЯ)

А. Г. Лобанов¹⁾, И. В. Таяновская²⁾

¹⁾*Учреждение образования «Средняя школа № 129 г. Минска»,
ул. Плеханова, 51, 220085, г. Минск, Беларусь, 07anton07@mail.ru*

²⁾*Белорусский государственный университет,
ул. К. Маркса, 31, 220030, г. Минск, Беларусь, tayanovskayaiv@bsu.by*

Материалы доклада посвящены вопросам повышения пунктуационной грамотности учащихся во взаимосвязи с развитием умений выразительного чтения. Цель исследования, определившая элементы его новизны, заключается в разработке актуализированных рекомендаций по развитию умений выразительного чтения для дальнейшего использования при изучении правил пунктуации. В ходе обучающего эксперимента также были использованы схемно-знаковые модели учебного материала. На основе практического опыта работы предлагаются к проведению конкурсы по составлению опорных конспектов, а также мини-конкурсы выразительного чтения ценностно ориентированных речевых произведений, что может становиться основой для взаимодиктантов. При этом в качестве дополнительного критерия для оценки образовательных достижений учащихся может учитываться воспитательная направленность привлекаемых речевых примеров. В дальнейшем результаты исследования можно использовать при развитии пунктуационных навыков и комплекса умений выразительного чтения у учащихся.

Ключевые слова: пунктуационная грамотность учащихся; схемные и знаковые модели; умения выразительного чтения; логическое ударение; пауза; воспитательная направленность материала.

THE USE OF SCHEME AND SIGN MODELS IN THE FORMATION OF PUNCTUATIONAL LITERACY OF STUDENTS (BASED ON THE VALUABLE SIGNIFICANT DEVELOPMENT OF EXPRESSIVE READING SKILLS)

A. G. Lobanov¹⁾, I. V. Tayanovskaya²⁾

¹⁾*Educational institution «Secondary School No. 129 in Minsk»,
Plekhanov St., 51, 220085, Minsk, Belarus, 07anton07@mail.ru*

²⁾*Belarusian State University,
K. Marx St., 31, 220030, Minsk, Belarus, tayanovskayaiv@bsu.by*

The materials of the report are devoted to the issues of improving the punctuation literacy of students in conjunction with the development of expressive reading skills. The purpose of the study, which determined the elements of its novelty, is to develop updated recommendations for the development of expressive reading skills for further use in the study of punctuation rules. In the course of the training experiment, schematic-symbolic models of the training material were also used. On the basis of practical experience, it is proposed to conduct contests for compiling basic notes, as well as mini-contests for expressive reading of value-oriented speech works, which can become the basis for inter-dictation. At the same time, the educational orientation of the speech examples involved can be taken into account as an additional criterion for assessing the educational achievements of students. In the future, the research results can be used in the development of punctuation skills and a complex of expressive reading skills of the students.

Key words: students' punctuation literacy; schematic and symbolic models; expressive reading skills; logical stress; pause; axiological orientation of the material.

Неоспоримым аксиологическим потенциалом в сфере филологического образования обладает процесс развития у школьников умений выразительного чтения. Действительно, осознанное, логически и эмоционально выверенное прочтение речевого материала строится на основе глубокого внутреннего усвоения, «проживания» его прагматического посыла, содержания и формы, придания им личностной значимости и смысла. Таким образом, углубленному осмыслению подвергается закодированная в тексте система интеллектуальных представлений и духовно-нравственных ценностей. В данной работе с учетом практического опыта преподавания языка дополнительно акцентируется значимость умений выразительного чтения для формирования у учащихся способности к верной постановке знаков препинания.

В ходе передачи предметно-смыслового и эмоционально-образного содержания высказывания знаки препинания играют общепризнанно важную роль. Если в виде мысленного эксперимента попытаться их исключить из письменной речи, то, безусловно, мы потеряем существенную часть представлений об интонационном облике фразы, включая движение мелодики, темп речи, ее паузы. Именно этот пример рассуждения подтверждает, что пунктуационная система не только служит внешним оформлением текста, но и является и той органичной частью системы языка, которая в определенной степени диктует нам воспринимаемое смысловое содержание.

В качестве неотъемлемой части владения письменной речью выступают умения нормативной постановки знаков препинания. Данные умения можно считать подчиненными умению выражать свои мысли в целом. Именно поэтому необходимо уделять особое внимание формированию пунктуационной грамотности учащихся.

Формирование пунктуационной грамотности учащихся проходит несколько этапов. Для начала необходимо четко осознать правило и синтаксические закономерности, лежащие в его основе. На этом этапе учащиеся знакомятся с условиями принятия решения о постановке пунктуационных знаков. Первостепенным фактором для овладения знаниями является правильно подобранная форма подачи материала, которая будет учитывать ключевую для усвоения правила информацию и его особенности. Так, использование наглядного материала лучше способствует дальнейшему запоминанию, чем устное высказывание без зрительной опоры. Традиционно обучение пунктуации сопровождается составлением схем пунктуационных правил и графических схем

структурно-смысловой организации предложений. Как отмечается профессором Ф. М. Литвинко, это способствует развитию абстрактно-логического мышления школьников [2, с. 294].

Однако знание правила не может быть конечной целью, и поэтому информацию из учебного источника бывает желательным трансформировать в инструкцию. Важно осознавать, что информация в учебнике не будет равна знаниям учащихся, поскольку знание приходит через личный опыт, соединяясь с уже существующими представлениями в одну систему. Люди, которые пишут грамотно, «...умеют действовать на основании правил, в соответствии с правилами» [1, с. 10].

Важнейшую роль играет следующий этап, от которого зависит результат сформированности умений постановки знаков препинания. Путь от информации к знаниям идёт через личное восприятие ее обучающимся, поэтому целесообразно создать инструкцию, основанную на личных представлениях учащегося, для облегчения запоминания и осмысления применения правила. Один из эффективных способов создания такой инструкции – использование схемно-знаковых моделей. Представление информации в образной форме позволяет облегчить ее запоминание и учитывать личное представление о правиле. Если мы рассмотрим большинство пунктуационных правил, то они используют для объяснения схемы-образцы, которые в дальнейшем необходимо применять в качестве шаблона для анализа предложений. Стоит отметить, что данные правила в большинстве случаев строятся по имплицитивной модели «если – то». Использование линий, стрелок в схемно-знаковых моделях позволяет заменить целостные языковые конструкции на компактную схему, которая будет проста для восприятия.

Для трансформации схем в схемно-знаковые модели необходимо разработать систему знаков и условных обозначений. Так, при изучении пунктуации в предложении с однородными членами предложения можно использовать цветное обозначение для объединения схожих явлений или выделения групп по противоположным признакам. Например, разные цвета можно использовать для выделения противительных по семантике или повторяющихся по характеру своего употребления союзов.

Для улучшения запоминания правила необходимо использовать кодирование информации в знаки или образы. Данный навык можно сформировать при использовании изолированных упражнений, направленных на развитие ассоциативного мышления через кодирование

слова в образ/знак. В качестве знака может выступать ассоциативный образ, сокращение слова или буква.

Однако составление такого рода инструкций не является конечным этапом, поскольку для формирования навыка необходима практика. Многократное повторение с обращением к созданной учащимся схемно-знаковой модели позволяет перейти от сознательного применения правила к уровню автоматического навыка. При достаточном уровне практики учащийся не просто вспоминает пункты правила, а опирается на сформированный опыт, как бы видя в тексте аналогии с другими ранее изученными предложениями.

В результате прохождения названных этапов формируется навык постановки знака на полуавтоматизированном, частично интуитивном уровне. «Умение “чувствовать” знак прежде всего связано со способностью предугадывать текст» [1, с. 13]. Можно отметить, что подобное предугадывание связано с умениями выразительного чтения. Данные умения не только необходимы на первой ступени образования, когда они изначально формируются, но и также будут полезны для учащихся более старших классов при изучении правил пунктуации.

Готовность к выразительному прочтению текста состоит из сложного комплекса умений. Так, для ее становления необходимо формировать умение делать логическое ударение. Особое внимание этому аспекту можно уделить, к примеру, на уроках изучения сложноподчиненных предложений, в которых используются указательные слова: *Добрый человек – не тот, кто умеет делать добро, а тот, кто не умеет делать зло (В. Ключевский); Там, где люди борются с пургой, встанет над тайгой наш город юный (М. Исаковский).*

В указанных примерах мы видим, что близкое расположение указательного слова и подчинительного союза интонационно выделяет первое. Однако при отсутствии указательного слова интонация на союзе или союзном слове будет нисходящей: *Жизнь течение своё изменила, как река изменяет русло (Н. Некрасов); Посмотрите, как художник передал идею духовного единства людей в сцене «Отдыха после боя».*

Умение выделять с помощью логического ударения части предложения тесно связано с умением делать паузы. Учащимся необходимо осознавать, что в соответствии с каждым знаком препинания длительность паузы может отличаться.

Ещё одним аспектом в развитии умений выразительного чтения является умение использовать интонацию для построения и «предчувствия» характера повествовательных, вопросительных и

восклицательных предложений. Данный комплекс умений формируется в ходе выбора понижения или повышения тона голоса, темпа, эмоциональной окраски отрывка. Умение владеть своим голосом формирует технику живого, звучащего слова. В работах профессора Л. А. Муриной по риторике [4; 5] отражена методика техникоречевого тренинга, которая способствует развитию у учащихся умений выразительно озвучивать текст. Важное место в развитии данных умений имеет привлечение метода партитурных пометок (составление фрагментарной исполнительской партитуры), практика которого обстоятельно разработана в методике обучения выразительному чтению.

В ходе совершенствования умений выразительного чтения педагог и учащиеся должны осознавать, что необходимо уделять преимущественное внимание смысловому анализу предложения по ходу чтения. Выразительное чтение не может являться главным критерием для постановки знаков препинания, поскольку бывают случаи, когда голосовой акцент не вполне «подсказывает» норму пунктуации. Рассмотрим следующее предложение: *Но благодаря поразительному мужеству наши военные сумели одержать победу.* В приведенном примере предлог *благодаря* созвучен омонимичному деепричастию, поэтому в процессе чтения учащийся на основе техникоречевого восприятия предложно-падежной синтагмы может ошибочно представить, что перед ним деепричастный оборот.

Как рационально использовать выразительное чтение при изучении знаков препинания? С учетом материалов работ по проблемам формирования пунктуационной грамотности учащихся представляется возможным ориентироваться на следующий примерный порядок этапов: 1. Запись предложения. 2. Смысловый и синтаксический анализ фразы. 3. Выразительное чтение с целью определения возможных мест для постановки знаков препинания. 4. Аргументация постановки знака с использованием правил. При рассмотрении данной последовательности мы видим, что выразительное чтение является вспомогательным компонентом для постановки знака препинания, и окончательное решение будет основано на обращении к определенному правилу.

С учетом практического опыта работы пунктуационного характера можно предложить такую ее форму, как конкурсы по составлению опорных сигналов и конспектов среди учащихся. При этом дополнительным критерием для оценивания знаково-символической наглядности может выступать, помимо лаконизма, целостности, упорядоченности, акцентированности, простоты, оригинальности и др.

[см. об этом подробнее, в частности: 6, с. 7–8], воспитательная направленность речевых иллюстраций. При комментировании знаково-символической наглядности в виде опорных сигналов и конспектов на пунктуационные темы обращается внимание на выразительное озвучивание речевых примеров воспитательной направленности с соблюдением интонационных контуров, характерных для соответствующих знаков препинания. Кроме того, могут эпизодически использоваться мини-конкурсы выразительного чтения ценностно ориентированных речевых произведений при опоре на текстовый материал воздействующего характера, в широком понимании эффекта ответственности речи [3]. Это может становиться основой для проведения взаимодиктантов пунктуационной направленности.

В связи с изложенным нами содержанием можно сделать вывод, что всем учащимся необходимо стремиться к идеалу выразительного прочтения текста, однако педагогу нужно учитывать индивидуальные особенности школьников, давать возможность самостоятельной смысловой интерпретации высказывания. Именно поэтому педагог должен ориентироваться на единую систему оценки прочтения текста, но также учитывать своеобразие индивидуального прочтения. Первоначально на занятиях с элементами развития умений выразительного чтения можно «держаться равнение» на идеальный образец прочтения (звукозаписи актёров, прочтение учителя), но в дальнейшем должны появляться «нотки» самовыражения учащихся.

Подводя итоги, можно сказать, что выразительное чтение является одним из основных необходимых комплексных умений для формирования пунктуационной грамотности. Данному аспекту во взаимосвязи изучаемых дисциплин правомерно уделять внимание не только на уроках русского языка, но и на уроках русской литературы. Наивысшая степень развития комплекса умений выразительного чтения проявится в том случае, если учащиеся будут максимально использовать синтез возможностей движения мелодики голоса и его громкости, темпа, паузы для решения коммуникативных и пунктуационных задач.

Библиографические ссылки

1. Речь, язык и секреты пунктуации: пособие для школьников и поступающих в ВУЗы. М. : Просвещение, 1995.

2. Литвинко Ф. М. Методика обучения пунктуации // Методика преподавания русского языка в школе. Минск : Вышэйш. шк., 2015. С. 279–298.

3. Мальцевич Т. В., Таяновская И. В. Феномен воздействующей речи в аспекте коммуникативно-риторического развития учащихся [Электронный ресурс]. URL: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/125348> (дата обращения: 21.03.2021).

4. Мурина Л. А. Риторика. Минск : Універсітэцкае, 1994.

5. Мурына, Л. А. Рыторыка. Мінск : ТАА «Аракул», 1998.

6. Таяновская И. В. Проектирование педагогической деятельности: учеб. программа учреждения высш. образования [Электронный ресурс]. URL: <https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/172147/1/%D0%9F%D1%80%D0%BE%D0%B5%D0%BA%D1%82%D0%B8%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5%20%D0%BF%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%BE%D0%B9%20%D0%B4%D0%B5%D1%8F%D1%82%D0%B5%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B8.pdf> (дата обращения: 21.03.2021).

УДК 373.1

ПАТЭНЦЫЯЛ УРОКАЎ БЕЛАРУСКАЙ ЛІТАРАТУРЫ Ў РАЗВІЦЦІ МЕДЫЯПІСЬМЕННАСЦІ ВУЧНЯЎ

Ю. С. Паўлава

*Дзяржаўная ўстанова адукацыі «Гімназія № 1 г. Барысава»,
б-р Грэчкі, 28, 222511, г. Барысаў, Беларусь, julietta78@mail.ru*

Артыкул прысвечаны раскрыццю важнай праблемы, звязанай з фарміраваннем медыяграмацнасці вучняў у працэсе навучання беларускай літаратуры. Прыводзяцца кароткія тэарэтычныя звесткі аб розных аспектах медыяграмацнасці, а таксама разглядаюцца прыклады выкарыстання розных відаў медыятэкстаў на ўсіх этапах урока. Можна быць выкарыстаны настаўнікамі беларускай мовы і літаратуры, якія імкнуцца разнастаіць свае заняткі, зрабіць іх больш цікавымі для вучняў, развіваць не толькі прадметныя кампетэнцыі, але і медыяграмацнасць.

Ключавыя словы: медыяакампетэнцыя; медыяграмацнасць; медыятэксты; крытычнае мысленне.

THE POTENTIAL OF BELARUSIAN LITERATURE LESSONS IN MEDIA LITERACY EDUCATION

Y. S. Pavlova

*Gymnasium № 1 of Borisov,
Grechko Boul., 28, 222511 Borisov, Belarus, julietta78@mail.ru*

This article pays attention to an important problem of formation and developing media literacy while teaching Belarusian literature. The article provides brief theoretical information on various aspects of media literacy, as well as the examples how to use different types of media texts at all stages of the lesson. The article is for teachers of the Belarusian language and literature who want to make lessons more interesting for students, develop not only subject competencies, but also media literacy.

Key words: media competence; media literacy; media texts; critical thinking.

Праблема фарміравання медыяграмацнасці вучняў сёння стаіць асабліва востра, бо сродкі масавай інфармацыі часам адыгрываюць больш важную ролю ў выхаванні і адукацыі дзіцяці, чым бацькі або педагогі. Сёння немагчыма быць ізаляваным ад медыя. Безумоўна, меў рацыю нямецкі сацыёлаг Ніклас Луман, калі казаў: «Тое, што мы ведаем аб нашым грамадстве і нават аб свеце, у якім мы жывем, мы ведаем са сродкаў масавай інфармацыі». У гэтым патоку інфармацыі часам губляемся нават мы, дарослыя. Што ж казаць пра нашых дзяцей? Ці ўмеюць яны фільтраваць інфармацыю, атрыманую з розных СМІ, ці здольны не толькі бачыць і чуць, але і аналізаваць, крытычна ацэньваць яе? Гэтаму можна і трэба вучыць. Медыяграмацнасць не адмаўляе традыцыйную грамацнасць, якую дае школа, а пашырае яе адпаведна

патрэбам сучаснага грамадства.

Медыяадукацыя ўзнікла як шлях дапамогі вучням, якія жывуць у інфармацыйным грамадстве, залежаць ад тэхналогій, гэта выхаванне ў іх здольнасці глядзець на свет самастойна і прымаць свае ўласныя рашэнні.

Медыяграмаатнасць – гэта сукупнасць навыкаў і ўменняў, якія дазваляюць людзям знаходзіць патрэбнае, аналізаваць, ацэньваць паведамленні ў розных відах медыя, жанрах і формах, а таксама ствараць такія паведамленні [1, с. 11].

Такім чынам, медыяадукацыя – гэта працэс, а медыяграмаатнасць – вынік адпаведнай адукацыйнай практыкі [1, с. 12].

Медыяадукацыя, па меркаванні А. В. Фёдарова, «...у сучасным свеце разглядаецца як працэс развіцця асобы з дапамогай і на матэрыяле сродкаў масавай камунікацыі (медыя) з мэтай фарміравання культуры зносін з медыя, творчых, камунікатыўных здольнасцей, крытычнага мыслення, уменняў паўнаважнага ўспрымання, інтэрпрэтацыі, аналізу і ацэнкі медыятэкстаў, навучання розным формам самавыяўлення пры дапамозе медыятэхнікі» [2, с. 23].

Медыяграмаатнасць – сукупнасць навыкаў і ўменняў, якія дазваляюць людзям аналізаваць, ацэньваць і ствараць паведамленні ў розных відах медыя, жанрах і формах. Задача медыяадукацыі – спрыяць фарміраванню медыйнаадукаванага маладога чалавека [2, с. 25].

Зразумела, пры навучанні медыяграмаатнасці найперш трэба паказаць вучням, якую ролю медыя адыгрываюць у іх жыцці. Ды і самім настаўнікам не перашкодзіць пераканацца, што медыяграмаатнасць – не чарговая мода, а адзін з самых неабходных навыкаў выжывання ў інфармацыйным свеце, якому павінна вучыць школа.

Таму фарміраванне медыякампетэнцый стала адным з прыярытэтных напрамкаў у сферы маёй педагагічнай дзейнасці.

Такім чынам, можна вызначыць актуальныя на сённяшні дзень медыякампетэнцыі:

- пошук інфармацыі, уменне вызначаць галоўную думку, крытычная ацэнка, вызначэнне сапраўднасці інфармацыі;
- уменне адрозніваць факты ад іх інтэрпрэтацыі; супрацьстаянне маніпуляцыям;
- інфармацыйны этыкет; стварэнне ўласных медыятэкстаў.

Гэта прадугледжвае тое, што вучні павінны ўмець ствараць медыяпрадукты, маючы пры гэтым неабходныя веды пра законы гукарокавага ўспрымання, крос-культурнай камунікацыі; валодаць медыяканвергентнымі навыкамі, паняццем інфаэтыкі і быць гатовымі да

бяспечнага выкарыстання медыятэкстаў для павышэння ўзроўню сваёй адукаванасці [1, с. 32].

Як настаўнік імкнуса на ўроках і пазакласных мерапрыемствах вучыць дзяцей працаваць з медыятэкстамі. Зразумела, на розных этапах урока настаўніку трэба выкарыстоўваць розныя метады і прыёмы работы з імі.

На **арыенціровачна-матывацыйным** этапе, задачы якога сфарміраваць матывацыю, стварыць умовы для самавызначэння вучняў на мэту ўрока, добра адразу стварыць праблемную сітуацыю для пагружэння ў тэму. Напрыклад, паказаць вучням *малюнак ці карыкатуру* і спытаць, чаму менавіта яны абраны сімвалам урока.

Часта ў інтэрнэце можна знайсці *фотаздымкі і плакаты з памылкамі*. Вучням будзе цікава паглядзець на білборд, на назвы вуліц, кафэ, прыпынкаў, знайсці памылку, прапанаваць правільны варыянт напісання. Напрыклад, на адным білбордзе замест выявы Якуба Коласа, пра якога ішла гаворка, быў размешчаны фотаздымак Янкі Купалы.

Ключавыя пытанні на пачатку ўрока таксама заахвочваюць і матывуюць вучняў да пошуку адказаў на іх. Напрыклад, на ўроку, прысвечанаму падзеям Вялікай Айчыннай вайны варта звярнуцца да *скульптурных кампазіцый*, аб'яднаных у трыпціх «Тыл-фронту», «Радзіма-маці заве», «Воін-вызваліцель» і прапанаваць ключавое пытанне: якая агульная ідэя гэтых трох скульптурных кампазіцый?

Праца з эпіграфам – асобны від работы, які можна выкарыстаць у пачатку ўрока. Варта не проста запісаць на дошцы эпіграф ці цытату вядомага чалавека, а і прадэманстраваць яго фотаздымак, распавесці некалькі слоў пра аўтара.

На **аперацыйна-пазнавальным** этапе, задача якога стварыць умовы для актыўнай пазнавальнай дзейнасці вучняў, паспяховага выканання ўсіх заданняў урока, можна прапанаваць некалькі варыянтаў работы з рознымі відамі медыятэкстаў.

Шмат чаго могуць расказаць *фотаздымкі*. Карысным будзе прапанаваць, напрыклад, вучням здымак Васіля Быкава ў ваеннай форме з медалямі, якія ён атрымаў у гады Вялікай Айчыннай вайны, чым звычайны фотаздымак пісьменніка, а затым ужо расказаць пра яго жыццёвы і творчы шлях.

Прыём «*Медыязбука*» развівае вобразнае мысленне, інтэлектуальныя здольнасці вучняў, пашырае агульны круггляд. Медыязбука – гэта віктарына з выкарыстаннем розных відаў медыятэкстаў (малюнкаў, фатаграфій), якія служаць падказкай для адказу на пытанне. Пытанні да

такой віктарыны павінны быць зададзены так, каб адказы адпавядалі літарам алфавіта.

Прыём «15 малюнкаў». Вучні працуюць у групах і атрымліваюць канверт з малюнкамі. Сярод іх трэба выбраць толькі тыя, якія прадстаўляюць вобразы пэўнага верша. Затым вучням прапануецца стварыць сваю інтэрпрэтацыю дадзеных вобразаў.

Правакацыйныя пытанні, якія суправаджаюцца фотаздымкамі. Вучням прапануецца адказаць на пытанне тыпу «Ці можа быць такое?...Аўтар падручніка па вышэйшай матэматыцы выдала кнігу пра Янку Маўра». Вучні прапануюць свае варыянты, а потым настаўнік агучвае правільны адказ: Марыя Міхайлаўна Міцкевіч – унучка Янкі Маўра і Якуба Коласа. Яе маці Наталля Іванаўна – дачка Янкі Маўра, а бацька Міхась Канстанцінавіч – сын Якуба Коласа. Яна сама матэматык, а выдала кнігу пра свайго знакамітага дзядулю.

Цікавыя факты пра пісьменніка. Разам з фотаздымкамі пісьменніка дэманструюцца цікавыя факты пра яго жыццёвы шлях. Напрыклад, Аркадзь Куляшоў меў італьянскія карані, яго прадзед быў сынам італьянца-арганіста, прывезенага з Польшчы. Таксама Куляшоў любіў спяваць дуэтам з Петрусём Броўкам падчас сяброўскіх пасядзелак.

Вучням карысна і цікава будзе даведацца пра тое, *кім працавалі беларускія пісьменнікі да таго, як сталі знакамітымі.* Напрыклад, Аляксей Дудараў быў слесарам на нафтапрацоўчым заводзе.

Малюнак як медыятэкст. Вучням прапануецца разгледзець малюнак Г. Вашчанкі «Мацярынскія крылы» і паразважаць, што дазваляе суаднесці яе з нарысам У. Караткевіча «Зямля пад белымі крыламі?» і г. д.

Помнік як медыятэкст. Вучні разглядаюць помнікі вядомым людзям (А. Міцкевіч, Ф. Скарына і г. д.) ці падзеям (Вялікая Айчынная вайна, помнікі матулям, Халакост і г. д.), а далей адказваюць на шэраг пытанняў, тыпу пра што нам распавядаюць дэталі: сімвалы, адзенне, фігура? Якія каштоўнасці трансліруе помнік?

Прыём «Анкета героя», калі пэўнаму герою ствараецца характарыстыка з дапамогай анкетных дадзеных. *Старонка героя УКантакце*, дзе таксама на аснове анкетных даных вучні прыдумваюць і ствараюць профіль героя ў інтэрнэце.

Работа з філвордамі. Гэта разнавіднасць крыжаванкі ў выглядзе поля з наборам літар. Вучням прапануецца знайсці схаваныя ў філвордзе словы (напрыклад зашыфраваць словы па тэорыі літаратуры, прапанаваць вучням знайсці іх усе, а затым двум-трас паняццям даць

азначэнне).

На **кантрольна-карэкцыйным этапе**, задача якога стварыць умовы для кантролю, праверкі і карэкцыі ведаў, уменняў і спосабаў дзеянняў добра выкарыстаць творчае ці тэставае заданне. Напрыклад, можна прапанаваць вучням адгадаць *фільм па кадры*, запісаць назву фільма, назву кнігі, аўтара, галоўных герояў. Добра падыдзе і *воблака слоў*. Тут можна прапанаваць запісаць асноўныя паняцці па вывучанай тэме, а можна ўключыць лішніяе слова, не звязанае з тэмай урока і папрасіць, каб вучні яго знайшлі.

Таксама можна прапанаваць *тэкст з белымі плямамі, параўнальныя характарыстыкі герояў твора з дапамогай кругоў Эйлера-Вена, пошук неадкладнасцей у тэксце, разгадку твора па смайліках і інш.*

На этапе **інфармацыі пра дамашняе заданне**, задача якога стварыць умовы для ўсвядомленага выбару дамашняга задання і яго паспяховага выканання, вучням можна прапанаваць заданні творчага характару. Напрыклад, прыдумаць і намаляваць *вкладку да кнігі* (Я. Купала «Курган», З. Бядуля «На Каляды к сыну» і г. д.) ці *стварыць рэкламу для кнігі*.

Таксама цікавае заданне для вучняў *буктрэйлер* – кароткі відэаролік, які ў вольнай форме расказвае пра якую-небудзь кнігу. Каб стварыць рэкламны відэаролік, вучням трэба добра папрацаваць: прадумаць змест, фотаздымкі, уставіць фрагменты фільма (калі твор быў экранізаваны) і г. д. Адным словам, прыдумаць яркую візуальную рэкламу кнігі з цікавым зместам.

На этапе **падвядзення вынікаў, рэфлексіі**, задача якога стварыць умовы для развіцця рэфлексійнай дзейнасці, добра падыходзіць прыём *воблака слоў*, які можна замяніць *воблакам эмоцый*. На гэтым этапе таксама вучням можна прапанаваць стварыць *уласнае выказванне* «Каму б ты параіў прачытаць апавяданне? Чаму?»

Такім чынам, прымяненне медыятэкстаў на розных этапах урокаў беларускай літаратуры адкрывае вялікія магчымасці для пашырэння адукацыйных рамак па прадмеце, дазваляе зрабіць урок цікавым, насычаным, спрыяе фарміраванню ў вучняў навыкаў работы з рознымі інфармацыйнымі крыніцамі і крытычным стаўленнем да іх.

Бібліяграфічныя спасылкі

1. Медыяадукацыя ў школе: Фарміраванне медыяграмацкасці вучняў: дапаможнік для настаўнікаў / М. І. Запрудскі [і інш.]; пад рэд. М. І. Запрудскага. Мінск, 2016.

2. *Фёдоров А. В.* Медиаобразование: История, теория и методика. Ростов-на-Дону : Изд-во ЦВВР, 2001.

3. *Кузьмина М. В.* Деятельность медицентра современной школы в условиях ФГОС второго поколения // Образование в Кировской области. 2013. № 3 (27). 68 с.

4. Медыяадукацыя ў сучаснай школе: зб. навукова-метадычных артыкулаў / Т. Ваврава [і інш.]; пад рэд. М. Запрудскага. – Мінск, 2016.

УДК 37.091.12:378+378.147

**ІНТЭГРАЦЫЯ ТРАДЫЦЫЙ І ІНАВАЦЫЙ У МЕТАДЫЧНАЙ ПАДРыхтоўцы
БУДУЧЫХ ПЕДАГОГАЎ: ВОПЫТ ФІЛАЛАГІЧНАГА ФАКУЛЬТЭТА
БЕЛАРУСКАГА ДЗЯРЖАЎНАГА ЁНІВЕРСІТЭТА**

В. У. Праскаловіч

*Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт,
пр. Незалежнасці, 4, 220030, г. Мінск, Беларусь, praskalovich@tut.by*

У артыкуле раскрываюцца праблемы метадычнай падрыхтоўкі будучых педагогаў ва ўмовах кампетэнтнаснай адукацыі; асэнсоўваюцца пытанні выніковасці прафесійнай падрыхтоўкі будучых спецыялістаў у святле новай стратэгіі навучання. Аб'ект аналізу – працэс метадычнай падрыхтоўкі будучых спецыялістаў на аснове інтэграцыі традыцый і інавацый у прафесійнай адукацыі філолагаў. Аўтар разглядае ў якасці найважнейшых напрамкаў інаватызацыі ў вышэйшай навучальнай установе: павышэнне метадычнага майстэрства будучых педагогаў, арганізацыю адукацыйнага працэсу ў інавацыйнай парадыгме, укараненне тэхналогіі дыдактычнай эўрыстыкі ў навучальны працэс і інш. Асэнсоўваецца педагогічны вопыт філалагічнага факультэта Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта па ўкараненні метадыкі крэатыўнага навучання, рэалізацыі інавацыйных падыходаў да выкладання дысцыплін сацыягуманітарнага цыкла.

Ключавыя словы: традыцыі і інавацыі; метадычная падрыхтоўка; будучыя педагогі; філфак.

**INTEGRATION OF TRADITIONS AND INNOVATIONS IN METHODOLOGICAL
TRAINING OF FUTURE TEACHERS: EXPERIENCE OF THE PHILOLOGICAL
FACULTY OF THE BELARUSIAN STATE UNIVERSITY**

O. V. Praskalovich

*Belarusian State University,
Niezaliežnasci Ave., 4, 220030, Minsk, Belarus, praskalovich@tut.by*

The article reveals the problems of methodological training of future teachers in the context of competence-based education, conceptualizes the issues of the effectiveness of professional training of future specialists from the point of view of a new teaching strategy. The object of the analysis is the process of methodological training of future specialists based on the integration of traditions and innovations in the professional education of philologists. The author scrutinizes improving the methodological skills of future teachers, organizing the educational process using an innovative paradigm, rooting of the technology of didactic heuristics into the educational process as the most important direction of innovation in a higher educational institution. The article comprehends the pedagogical experience of the philological faculty of the Belarusian State University in rooting of the methods of creative teaching, the implementation of innovative approaches to teaching the disciplines of socio-humanitarian cycle.

Key words: traditions and innovations; methodological training; future teachers; philological faculty.

Праблема прафесійнай падрыхтоўкі будучых спецыялістаў з'яўляецца найбольш вострай ва ўмовах двухузроўневай вышэйшай адукацыі ў Рэспубліцы Беларусь.

Згодна з адукацыйным стандартам вышэйшай адукацыі для будучых

настаўнікаў мовы і літаратуры [1] кампетэнтнасная мадэль перадусім асэнсоўваецца як фундаментальная аснова навучальнага працэсу ў ВНУ і вынік падрыхтоўкі ў выглядзе сістэмнай якасці выпускніка – кампетэнтнасці.

Ва ўмовах двухузроўневай вышэйшай адукацыі карэннае паляпшэнне выніковасці прафесійнай падрыхтоўкі будучых спецыялістаў бачыцца ў новай стратэгіі навучання, якая сарыентавана на развіццё ў студэнтаў творчых здольнасцей да самастойнага атрымання і інтэрпрэтацыі прафесійных ведаў, авалоданне сучаснымі спосабамі трансляцыі ведаў, укараненне ў навучальны працэс актыўных метадаў і сучасных адукацыйных тэхналогій, выкарыстанне інавацыйных кантрольна-ацэначных сродкаў вынікаў вучэбнай дзейнасці.

Пагодзімся, што «філасофска-тэарэтычную інтэрпрэтацыю будучай прафесійнай дзейнасці студэнтаў-філолагаў можна было б ахарактарызаваць старажытнагрэчаскім словам *paideia*, якое асацыявалася з адукацыяй у самым шырокім сэнсе слова» [2, с. 51]. Гэта азначае, што класічная ўніверсітэцкая адукацыя (у тым ліку філалагічная) забяспечвае падрыхтоўку навучэнскай моладзі да паўнаwartаснага ўключэння ў жыццё і дзейнасць ва ўмовах сучаснага соцыуму.

Аднак новае напаўненне ў сённяшняй адукацыйнай прасторы набывае праблема прафесійнай матывацыі. Ні для кога не сакрэт, што прэстыж выкладчыцкай дзейнасці, статус настаўніка ў апошнія дзесяцігоддзі катастрофічна знізіўся. Для спецыяліста любой сферы, і педагагічная – не выключэнне, сацыяльна і прафесійна важным з'яўляецца станоўчае стаўленне да выбранай прафесіі, разуменне значнасці прафесійнай дзейнасці для грамадства, усведамленне каштоўнасці будучай прафесіі як адзінай або асноўнай крыніцы задавальнення сваіх матэрыяльных і духоўных запатрабаванняў.

Дазволім выказаць глыбокую занепакоенасць з той прычыны, што базавай кваліфікацыяй выпускніка філалагічнага факультэта БДУ застаецца «Філолаг. Выкладчык мовы і літаратуры». З улікам гэтага адной з тактычных задач, у сістэме якіх і павінна рэалізоўвацца стратэгія прафесійнай падрыхтоўкі, з'яўляецца стварэнне такой адукацыйнай прасторы, якая стымулявала б матывацыю студэнта да навучання. У гэтым сэнсе надзвычай эфектыўнай магла б стаць актуалізацыя ў адукацыйнай прасторы філолага самых розных траекторый навучання, уключаючы дыстанцыйнае / змешанае навучанне, а таксама навучанне на мяркуемым працоўным месцы, што дазволіць ВНУ больш чуйна рэагаваць на запатрабаванні заказчыкаў кадраў, а апошнім – лепш

разумець пазіцыю адукацыйных інстытутаў. Да таго ж, як адзначае рэктар БДУ А. Д. Кароль, «дыстанцыйнаму навучанню патрэбны інавацыйныя тэхналогіі, нацэленыя на камунікацыю і даследаванне, раскрыццё творчых якасцей студэнта, яго патэнцыялу і таленту. Студэнт не будзе механічна капіраваць “чужую” інфармацыю, а створыць свой адукацыйны прадукт, не падобны на вынік аднагрупніка» [3].

У кантэксце прыведзеных палажэнняў уяўляецца неабходным засяродзіць увагу на наступных праблемных аспектах.

У сённяшняй вышэйшай адукацыі пазначылася істотная дыстанцыя паміж дамінантным «традыцыйна-сцыенісцкім» і яшчэ фрагментарна прадстаўленым асобасна-арыентаваным навучаннем. Нельга не пагадзіцца з думкай вучоных, што ведавацэнтрывая сістэма навучання выклікае дэфармацыю асобы. Таму не выпадкова Г. Бель называе гэта «адукацыйнай траўмай» [4]. У падобнай сітуацыі ўсё больш шырокае прызнанне знаходзіць крэатыўнае навучанне, якое прадугледжвае фарміраванне творчых якасцей асобы студэнта, вызначае неабходнасць падрыхтоўкі будучага спецыяліста, педагогічна дзейснага як «акушэра думкі» (Сакрат), што валодае крэатыўнымі, кагнітыўнымі, аргументацыйнымі якасцямі асобы і прафесіянала.

На філалагічным факультэце Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта маецца досыць паспяховае практыка ўкаранення метадыкі крэатыўнага навучання, пра што сведчаць ужо арганізаваныя мерапрыемствы па рэалізацыі інавацыйных падыходаў да выкладання дысцыплін сацыягуманітарнага цыкла. У межах гэтай метадычнай ініцыятывы розныя структурныя падраздзяленні факультэта прапануюць свае навукова-практычныя распрацоўкі. Вынікі гэтых мерапрыемстваў размяшчаюцца ў новай рубрыцы сайта філалагічнага факультэта – **«Інавацыі ў філалагічнай адукацыі»** (<http://philology.bsu.by/ru/news/inavatsyi-u-filalagichnaj-adukatsyi>), а таксама на міжвузаўскім адукацыйным партале **«Метадалогія, змест, практыка крэатыўнай адукацыі»** (<http://didact.bsu.by/opinions-technologies>).

Рэалізуючы канцэптуальныя падыходы да крэатыўнага навучання, педагогічны калектыў філалагічнага факультэта Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта абапіраецца на наступныя ідэі А. В. Хутарскога, аўтара метадыкі эўрыстычнага навучання (або тэхналогіі дыдактычнай эўрыстыкі): асобасная арыентацыя навучання, у працэсе якога навучэнец не засвойвае гатовыя веды, а сам адкрывае іх у выніку даследавання пэўнай прадметнай рэальнасці (стварае ўласны адукацыйны прадукт); вядучым суб'ектам адукацыйнага працэсу прызнаецца навучэнец;

адукацыя найперш арыентуецца на развіццё здольнасцей і індывідуальнасці навучэнцаў; навучанне грунтуецца на эўрыстычнай тэхналогіі дзейнасці згодна з прынцыпамі асобнага мэтавызначэння, сітуацыйнасці і суправаджальнага навучання, адукацыйнай рэфлексіі [5].

«Творчае навучанне» вымагае «творчага выкладання» і, адпаведна, выбару арганізацыйных формаў навучання, накіраваных на падрыхтоўку студэнтаў да педагагічнай дзейнасці як да прафесійнай творчасці (у шырокім сэнсе). Вырашэнню гэтай задачы спрыяе ўкараненне ў адукацыйны працэс арганізацыйна-творчых формаў навучання. Асабісты вопыт працы з будучымі настаўнікамі беларускай мовы і літаратуры наглядна сцвердзіў прадуктыўнасць такіх формаў, як майстэрня, дзелавая гульня, тэатралізацыя, драматызацыя, віртуальныя падарожжы, візіты ў розныя эпохі станаўлення і развіцця беларускай метадычнай думкі, творчая справаздача, метадычны рынг, фестываль метадычных ідэй, конкурс педагагічнага майстэрства і інш. Мадэляванне арганізацыйна-педагагічных формаў шмат у чым абапіраецца на тыя ж псіхалагічныя законы, якія вызначаюць логіку і дынаміку творчага працэсу ў мастацтве. Прытрымліванне прынцыпу «навучанне мастацтву ў формах самога мастацтва» і вызначае прыярытэт арганізацыйных формаў, уласцівых педагагіцы мастацтва.

Нарэшце, характар педагагічнай сутворчасці дэтэрмінаваны выкарыстанымі выкладчыкам педагагічнымі тэхналогіямі.

Сярод інавацыйных адукацыйных тэхналогій, адэкватных кампетэнтнасмаму падыходу, можна вылучыць наступныя: тэхналогію эўрыстычнага (крэатыўнага) навучання, тэхналогію перспектыўных ліній, тэхналогію педагагічных майстэрняў, тэхналогію праектнага навучання, тэхналогію праблемнага навучання, тэхналогію развіцця крытычнага мыслення праз чытанне і пісьмо, модульную тэхналогію, суб'ектна-арыентаваную тэхналогію, інш. Што датычыцца суб'ектна-арыентаванай тэхналогіі, то яна выкарыстоўваецца ў перыяд вытворчай (педагагічнай або пераддыпломнай) практыкі, падчас якой кожны студэнт праходзіць свой індывідуальны маршрут ад самадыягностыкі і самааналізу гатовасці да выканання прафесійных функцый, мэтавызначэння і планавання да самаацэнкі дасягненняў пры падвядзенні вынікаў практыкі, карэкціроўкі і пастаноўкі мэт і задач на наступную практыку [6, с. 147–160].

Ва ўстановах вышэйшай адукацыі ўсё большую папулярнасць набываюць такія педагагічныя метады і тэхналогіі, якія ствараюць умовы для станаўлення асобы студэнта і яе паспяховай адаптацыі ў сучасным інфармацыйным грамадстве. Менавіта таму ўзрастае запатрабаванасць у

электронных сродках навучання (ЭСН). Прынцыпова па-новаму арганізаваць вучэбны працэс дазваляць сучасныя сеткавыя камп'ютарныя тэхналогіі, у прыватнасці электронныя адукацыйныя рэсурсы (гл.: напрыклад, на базе адукацыйнага партала філалагічнага факультэта БДУ: <https://eduphil.bsu.by>). Вялікі патэнцыял ЭСН як неабходнага элемента фарміравання сучаснага інфармацыйна-адукацыйнага асяроддзя падкрэслівае і прафесар Г. У. Пальчык [7].

Актуальнай праблемай ВНУ па-ранейшаму застаецца сістэма кантролю ведаў студэнтаў і, першым чынам, яе аб'ектыўнасць, формы і навучальная функцыя. Традыцыйныя метады ажыццяўлення кантролю: вусны кантроль (франтальнае і індывідуальнае апытванне, адказ, залік, экзамен у вуснай форме); пісьмовы кантроль (пісьмовая кантрольная работа, напісанне рэфератаў, сачыненняў, эсэ, залік, экзамен у пісьмовай форме); камп'ютарны кантроль (выкарыстанне дыягнастычных камп'ютарных праграм); тэставы кантроль (падбор кароткіх адказаў у адпаведнасці з заданнямі, тэстамі) [8, с. 141]. Пры кампетэнтнасным падыходзе ў кантрольна-ацэначнай сферы вымяральных набываюць спецыфічныя характарыстыкі. У сучасных умовах і ў святле новай педагагічнай парадыгмы іншы падыход павінен ажыццяўляцца да арганізацыі кантролю вынікаў вучэбнай (у тым ліку самастойнай пазааўдыторнай) дзейнасці студэнтаў па такіх практыка-арыентаваных вучэбных дысцыплінах прафесіянальнага кампанента, як «Методыка выкладання мовы», «Методыка выкладання літаратуры». Тут правільней ацэньваць не толькі тэарэтычныя веды, але (і ў большай ступені!) і ўзровень сфарміраванасці ключавых адукацыйных кампетэнцый. Для забеспячэння аб'ектыўнага кантролю апошнім часам выкарыстоўваюцца кампетэнтнасна арыентаваныя заданні, якія дазваляюць правесці кампетэнцыі, заяўленыя ў адукацыйным стандарце спецыяльнасці [1]. У змесце большасці заданняў студэнтам прапануецца псеўдажыццёвая або псеўдапрафесійная сітуацыя: настаўнік у школе, стваральнік віртуальнага музея метадычных знаходак, каардынатар адукацыйнай анлайн-платформы, ментар стартапаў, трэнер па майнд-фітнесу, інш. Да таго ж спецыяльна створаная квазісітуацыя не разглядаецца як самадастатковая, г. зн. безадносна да таго тэарэтычнага матэрыялу, які вывучаецца студэнтамі.

Такім чынам, вылучаныя намі праблемы прафесійнай падрыхтоўкі высокакваліфікаваных спецыялістаў у ВНУ не могуць быць прызнаны вычарпальнымі. Яны падаюцца найперш з улікам стратэгічнай мэты вышэйшай адукацыі, якая б задавальняла патрэбы сучаснасці. Інавацыі ў адукацыі (у тым ліку – філалагічнай) варта разглядаць у якасці

натуральнай і неабходнай умовы яе развіцця ў адпаведнасці з патрэбамі (сённяшнімі і перспектыўнымі) чалавека і грамадства. У кантэксце кампетэнтнаснага падыходу нацыянальная сістэма адукацыі павінна арыентавацца на дасягненне жыццёвых вынікаў (кампетэнцый), якія разумеюцца не толькі як прадметныя вынікі адукацыі, але якія ўключаюць і асобасныя вынікі. Аднак, па нашым глыбокім перакананні, на атрыманне хуткага выніку не варта разлічваць. Педагагіцы ўласціва такое паняцце, як «адтэрмінаваны вынік».

Але, гаворачы пра інфармацыйна-адукацыйнае асяроддзе ўніверсітэта, дзе нароўні з традыцыйным падыходам да навучання і выхавання студэнтаў назіраецца павышэнне цікавасці да педагагічных інавацый, нельга не зазначыць, што па-ранейшаму вызначальную ролю ў падрыхтоўцы спецыялістаў адыгрывае асоба выкладчыка, які сам павінен быць прыкладам Настаўніка, вучонага, творцы для сучаснай моладзі. Філалагічнаму факультэту Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта ў гэтых адносінах шанцуе. Усіх выбітных вучоных-філолагаў нашай Alma Mater цяжка пералічыць, але ўспомнім тых, якія застаюцца сярод першых, – Ларысу Аляксандраўну Мурыну. У вянок памяці Настаўніка праводзіцца Міжнародная навукова-практычная канферэнцыя «Аксіялогія філалагічнай адукацыі ў кантэксце падрыхтоўкі педагога будучыні».

Самаадданая навукова-педагагічная і метадычная дзейнасць прафесара Л. А. Мурынай заслугоўвае таго, каб мы, аддаючы даніну павагі геніяльнаму таленту вучонага, педагога, метадыста, кіраўніка, настаўніка, зноў і зноў звярталіся да яе спадчыны і знаходзілі ў ёй нешта вельмі важнае і патрэбнае для сябе. Нам яшчэ трэба будзе асэнсаваць пакінутую Л. А. Мурынай навукова-метадычную спадчыну. Нам – вучням прафесара Л. А. Мурынай – выпала адказная грамадзянская і педагагічная місія – працягваць справу Настаўніка, узяць у сэрца, як паходню, яе ідэі.

І меў рацыю паэт: *«Настаўнікі не паміраюць, // А аддаляюцца ад нас // І зверху строга назіраюць, // Як мы вядзём свой рэй і час...»* (Г. Бураўкін).

Бібліяграфічныя спасылкі

1. Адукацыйны стандарт I ступені вышэйшай адукацыі. Спецыяльнасць 1-21 05 01 Беларуская філалогія (па напрамках): стандарт / прадм. Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт. Зацв. Пастановай Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь, 30.08.2013 г., № 88 [Электронны рэсурс]. URL: <https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/104671/1/%D0%9E%D0%A1%D0%92%D0%9E> (дата звяртання: 16.05.2021).

2. *Шамякіна Т. І.* Адукацыя і культура: тэарэтычна-метадычны аспект // Многоуровневая система подготовки филологов: организация содержания и новые технологии обучения: материалы Междунар. научн. конф., Минск, 16–17 окт. 2003 г. / Белорус. гос. ун-т ; редкол.: Л. А. Мурина (отв. ред.) [и др.]. Минск, 2004. С. 44–51.

3. У адукацыйны працэс трэба прыўносіць больш крэатыўнасці – рэктар БДУ [Электронны рэсурс]. URL: <https://blr.belta.by/society/view/u-adukatsyjny-pratses-treba-pryunosits-bolsh-kreatyunastsi-rektar-bdu-96796-2021> (дата зьяртаньня: 12.05.2021).

4. *Бель Г.* Франкфуртские чтения // Самосознание европейской культуры XX века: Мыслители и писатели Запада о месте культуры в современном обществе / [сост. Р. А. Гальцева; пер. и примеч. С. А. Аверинцев и др.]. М. : Политиздат, 1991. С. 293–351.

5. *Хуторской А. В.* Развитие одарённости школьников: методика продуктивного обучения: пособие для учителя. – М. : Владос, 2000.

6. *Байбородова Л. В., Артемьева Л. Н., Кривунь М. П.* Индивидуализация и сопровождение в образовательном процессе педагогического вуза [Текст]: монография. Ярославль : РИО ЯГПУ, Изд-во «Канцлер», 2014.

7. Приоритетные направления научных исследований в сфере общего среднего образования в контексте развития информационного общества в Республике Беларусь / Г. В. Пальчик [и др.] // Весн. адукацыі. 2011. № 12. С. 3–9.

8. Методыка выкладання беларускай мовы: вучэб. дапам. для студэнтаў філал. спецыяльнасцей / М. Г. Яленскі [і інш.]; пад рэд. М. Г. Яленскага. – Мінск : Адукацыя і выхаванне, 2007.

УДК 378.147.88.

**КРЕАТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ В ФОРМИРОВАНИИ
РИТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИДЕАЛА
СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ-ФИЛОЛОГА**

Т. В. Рубаник

*Белорусский государственный университет,
ул. К. Маркса, 31, 220030, г. Минск, Беларусь, tatyana-rubanik@mail.ru*

Обозначены ценностные ориентиры в современном понимании риторико-педагогического идеала, представлена креативная составляющая работы над формированием индивидуального стиля общения молодого учителя.

Ключевые слова: педагогический процесс; риторико-педагогический идеал; креативность; стиль педагогического общения.

**CREATIVE COMPONENT IN THE FORMATION OF THE RHETORIC AND
PEDAGOGICAL IDEAL OF A MODERN TEACHER-PHILOLOGIST**

T. V. Rubanik

*Belarusian State University,
K. Marx St., 31, 220030, Minsk, Belarus, tatyana-rubanik@mail.ru*

Value guidelines in modern understanding of rhetorical and pedagogical ideals are indicated, creative component of the work on the formation of the individual style of communication of the young teacher is presented.

Key words: pedagogical process; rhetorical and pedagogical ideal; creativity; style of pedagogical communication.

Важным направлением в подготовке педагога XXI века является формирование у студентов-филологов представления о риторико-педагогическом идеале – основе мировоззрения современного учителя, которая была заложена в культуре и образовании человечества. Взаимобусловленность риторических умений и методического мастерства прекрасно осознавала Л. А. Мурина – языковед, всемирно известный ученый в области педагогики. При непосредственном участии Ларисы Александровны в 1988 г. на филологическом факультете БГУ создаётся уникальная и единственная в Республике Беларусь кафедра риторики и методики преподавания языка и литературы.

Ценностные ориентиры в понимании риторико-педагогического идеала включают определенные составляющие, а именно:

- мнение о педагоге (значимая фигура в обществе с высокими морально-нравственными и профессиональными качествами);

- восприятие ученика как главной ценности (признание индивидуальности и уникальности ребенка, его творческих способностей);

- выстраивание педагогических отношений (выбор стиля общения и верный подход к восприятию учеников, оптимальные способы педагогического воздействия). Каждое указанное направление является важным компонентом целостного представления об образцовом характере речевого педагогического взаимодействия.

Современная подготовка к педагогической деятельности предполагает, в первую очередь, осознание студентами-филологами своих риторико-педагогических особенностей (какими реальными данными (риторическими, профессиональными) обладаю я?) и желаемых возможностей (каким должен быть педагог XXI века и как мне им стать?). Исследователь В. А. Кан-Калик отмечает основные трудности, которые нередко возникают у начинающих учителей в общении со школьниками: неумение наладить контакт; непонимание внутренней психологической позиции ученика; сложности в управлении общением на уроке; неумение перестраивать общение в зависимости от педагогических задач; проблемы в управлении собственным психическим состоянием в общении [1, с.7–8]. Чтобы в дальнейшем избежать указанных затруднений, коллективно анализируем примеры, рассуждаем о том, как наладить коммуникацию с ребятами, которые не смогли раскрыться в учебе, как преодолеть сложившиеся стереотипы «троечника» или «отличника», как не поддаться проецирующему или инерционному восприятию. Так формируется социально-перцептивная культура будущих учителей. Управлять собственным психологическим состоянием студенты учатся в процессе моделирования поведения в ситуациях быстрого реагирования, например:

- на классный час пришли два ученика;
- ученик отказывается писать сочинение, потому что ему не нравится ни одна из предложенных тем, и грубо высказывает свое мнение;
- ребята не прочитали текст изучаемого произведения;
- на уроке после формулировки вопроса затягивается молчание;
- ученик списывает текст диктанта с телефона;
- ученик возмущается по поводу выставленной за ответ оценки, утверждает, что учитель постоянно занижает его результат.

Задача – выработать креативную стратегию поведения, которая продемонстрирует речевое мастерство и высокую культуру учителя и в

то же время обеспечит воспитательное воздействие на учеников.

Великое предназначение преподавателя – ощутить потребности, увидеть склонности школьника, помочь в нравственном развитии и становлении, с одной стороны, сформировать интерес к предмету и обеспечить прочное усвоение знаний – с другой. Студенты это понимают и подтверждают в своих эссе: «Хочу вспомнить моего школьного преподавателя белорусского языка и литературы, который заслуживает теплых слов и который имеет прямое отношение к тому, что я учусь в БГУ на филологическом факультете на данной специальности. Я бы никогда не начала писать и не заинтересовалась процессом создания рассказов, если бы учитель проявил равнодушие. Когда учителю всё равно, что написал ученик, отбивается желание стараться. Совсем другое дело, если учитель обязательно прочитает и не только так, вскользь, чтобы поставить оценку. Мне повезло с учителем, который заметил мои способности, помог развить их. Отношения с учителем подталкивали вкладывать в сочинения душу. Только это неравнодушие привело впоследствии к многочисленным победам. И уже после выпуска я не сомневалась, куда мне идти учиться и что «моё»» (Надежда).

Такие откровения наводят на мысль, что педагогическое общение – это сильнейший инструмент воздействия, с помощью которого можно завоевать ученика, вовлечь его в творческий процесс. Однако правильное формирование стиля требует определенной теоретической подготовки, практических усилий, размышлений. Студенты знакомятся с понятием стиля, различными подходами к классификации стилей общения (К. Левина, В. А. Кан-Калика, А. К. Марковой, А. В. Петровского и др.), индивидуально-типологическими особенностями взаимодействия педагога и учеников в рамках каждого стиля.

Практическая работа над стилями педагогического общения продолжается в процессе просмотра фильмов «Доживем до понедельника» Станислава Ростоцкого, «Большая перемена» Алексея Коренева и анализа эпизодов, отражающих реальную коммуникацию. Наблюдая за речевым поведением героев фильма – обычных школьных учителей, студенты определяют характерные черты стилей общения, выявляют риторические и педагогические находки и ошибки, предлагают возможные способы коррекции речевого поведения для оптимизации педагогического взаимодействия и улучшения психологического состояния участников.

Разобраться в себе и определить склонности к конкретному стилю общения студенту помогают различные виды тестов:

- тест Айзенка (определение типа темперамента);

- тест Я. Стреляу (выявление индивидуальных особенностей темперамента, силы нервных процессов: возбуждения, торможения и подвижности);
- тест Холла (использование эмоций, эмоционального интеллекта);
- тест Лири (определение особенностей взаимоотношения с окружающими);
- тест Томаса (выявление типа поведения в конфликтной ситуации).

Изучение собственного психофизического аппарата как компонента творческой индивидуальности, анализ свойств личности (темперамента, характера, способностей), эмоционально-волевых и познавательных процессов являются исходными данными и ориентирами в выполнении креативного задания – написания эссе о моделировании собственного стиля общения. Приведем некоторые цитаты из работ студентов.

«Проанализировав пройденные тесты, а точнее – их результаты, с уверенностью могу сказать, что на многое повлияла школа. Определенные черты характера, коммуникативные навыки выработались у меня в процессе обучения и взаимодействия с преподавателями. В старших классах у меня была прекрасная возможность оказывать помощь в проведении уроков, общаться с учениками, то есть почувствовать, что же значит быть педагогом. Тогда я поняла всю ответственность учителя. Уверена, что без определённых черт характера у меня бы ничего не получилось» (Надежда).

«Анализ свойств личности, состояния в процессе деятельности необычайно важен не только для самоопределения в выборе стиля педагогического общения, но и для выявления своих ошибок и недочетов в работе, поиска путей для их исправления. Именно поэтому на первый урок во второй четверти я раздала каждому ученику листочек с предложением, которое нужно было закончить: «Я хочу, чтобы мой учитель знал, что...». Для меня очень важно мнение ребят. Также это возможность сделать занятие более комфортным для всех» (Мария).

«По душе мне следующее высказывание Льва Николаевича Толстого: «Если учитель имеет только любовь к делу, он будет хороший учитель. Если учитель имеет только любовь к ученику, как отец, мать, – он будет лучше того учителя, который прочёл все книги, но не имеет любви ни к делу, ни к ученикам. Если учитель соединяет в себе любовь к делу и к ученикам, он – совершенный учитель». Кажется, это будет моим педагогическим кредо» (Надежда).

«Вообще я в какой-то степени чувствую себя больше не учителем, а другом для детей. Как-то раз семиклассник сказал мне, что я его друг. Мне было невероятно приятно. Не существует какой-то одной идеальной

манеры общения, какого-то идеального стиля. И тут важно понять, что в преподавании хочешь нести конкретно ты. Например, я бы хотела быть ориентированной на процесс, на работу. Но я очень эмоциональная. На этом и строится мое общение с детьми. Разве это плохо? Вовсе нет» (Ирина).

«Учитель – это призвание, учительство – это служение, а не работа. Учитель совместно с детьми проживает, переживает все, что происходит каждый день, соединяя в одно творческое целое и кропотливую подготовку к урокам, и методические находки, и внеклассную работу по предмету. Та степень самоотдачи, которая присуща людям данной профессии, рано или поздно будет заслуженно оценена обществом будущего» (Наталья).

Современные ученики всегда имеют необходимую информацию под рукой: в интернете найти ее легко. А вот как продвинуться дальше, как использовать эти знания для новых открытий? Тут и становится ясно, что великая миссия педагога будущего – формировать более совершенных людей, чем его поколение. Умением давать своим ученикам стимул к самосовершенствованию отличалась Л. А. Мурина. Она видела в каждом человеке методический и научный потенциал, умела раскрыть до предела способности и заставить изменить устоявшийся взгляд на проблему, шагнуть к открытию.

Представленная работа с элементами креативности готовит студентов-филологов ориентироваться и правильно строить коммуникацию в нестандартных педагогических ситуациях, которыми насыщена школьная реальность XXI века, помогает раскрыть личностные особенности и развить необходимые риторические и педагогические качества, чтобы утвердиться в непростой профессии – быть учителем.

Библиографические ссылки

1. *Кан-Калик В. А.* Учителю о педагогическом общении. М. : Просвещение, 1987.

УДК 81.23.37

РАЗВИТИЕ АССОЦИАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

В. В. Хомич

*Минский государственный лингвистический университет,
ул. Захарова, 21, г. Минск, Беларусь, viktoriaxhomich@gmail.com.*

Данная статья посвящена рассмотрению нетрадиционного ассоциативного подхода к обучению иностранным языкам. В статье описывается метод ассоциативных полей, основанный на принципах организации ментального лексикона в сознании носителей языка, рассматривается воздействие словесных ассоциаций на развитие образного мышления. Ассоциативное мышление представляется как процесс накопления ассоциаций, связывающих прошлое с настоящим.

Ключевые слова: ассоциативный подход; ассоциативное мышление; ментальный лексикон; ассоциативное поле.

DEVELOPMENT OF ASSOCIATIVE THINKING IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING

V. V. Khomich

*Minsk State Linguistic University,
21 Zakharova St., Minsk, Belarus, viktoriaxhomich@gmail.com.*

This article is devoted to the consideration of a non-traditional associative approach to a foreign language training. The article deals with the method of associative fields, based on the principles of organization of the mental lexicon in the minds of native speakers. The impact of verbal associations on the development of figurative thinking is examined in the article. Associative thinking is presented as a process of accumulation of associations which connect the past with the present.

Key words: associative approach; associative thinking; mental lexicon; associative field.

В настоящее время всё более популярными становятся нетрадиционные методы и приемы преподавания иностранных языков. Подобные методы представляют собой альтернативу традиционной классической системе.

Как известно, долгие годы иностранные языки преподавались по классической методике, которая ранее использовалась для изучения латыни и греческого языка.

Одним из классических методов является грамматико-переводной метод, который заключается в изучении грамматических правил, расширении словарного запаса, переводах текстов и работе со словарем.

Ещё один известный метод – это так называемый прямой. Он основывается на регулярной практике разговорной речи и направлен на

эффективное усвоение языка с глубоким пониманием английского в любой повседневной ситуации. Этот метод направлен на понимание речи и развитие навыков разговорного языка.

Аудиолингвальный метод предполагает устное изучение языка путем многократного повторения стандартных фраз, лексических и грамматических основ для механического запоминания.

Одним из наиболее современных методов обучения иностранному языку считается коммуникативный метод, основанный на изучении языка в реальных спонтанных ситуациях, что позволяет быстро и естественно овладевать навыками общения и легко применять иностранные языки в повседневной жизни.

Классические традиционные методы преподавания иностранных языков испытаны временем и считаются достаточно эффективными, однако сейчас нередко говорят о том, что традиционные методы и приемы обучения иностранным языкам устарели, их считают трудными, порой скучными, поскольку приходится усваивать множество грамматических правил. Анализ педагогической практики показывает, что многие современные учащиеся испытывают затруднения при обучении иностранным языкам и теряют интерес к их изучению. Нетрадиционные ассоциативные методики обучения способствуют формированию мотивации в процессе обучения языкам.

Одним из таких нетрадиционных методов при изучении иностранного языка выступает ассоциативный метод, а именно метод ассоциативных полей, который направлен на более продуктивное овладение иноязычной лексикой.

Под словесно-ассоциативным полем понимаются все ассоциации, данные на выбранное слово-стимул, совокупность реакций на слово-стимул, организованных по принципу поля, включая ядро (наиболее частотные реакции) и периферию.

Основными компонентами ассоциативного поля выступают ядро, центр и периферия, которые состоят из ассоциатов, соотнесенных иерархически, парадигматически и синтагматически [1, с. 19].

К периферийной зоне ассоциативного поля принято относить менее частотные ассоциации. Не следует пренебрегать и единичными реакциями, так как большинство из них продолжает направления ассоциирования, которые намечены ассоциациями центральной ассоциативной зоны.

Ассоциативное поле – это инструмент изучения ассоциативной стороны сознания индивида, оно позволяет вербализовать сложную, системную организацию ментального лексикона, являющуюся

результатом мыслительной деятельности индивида [2, с. 44]. Ассоциативное поле выступает методом исследования мышления индивида, так как ассоциации отражают отношения между понятиями и их элементами в нашем сознании и подсознании, то есть позволяет выявить их глубинные связи.

Ассоциативные реакции субъекта раскрывают внутренние связи, имеющие место в лексическом компоненте языковой способности, а потому являются частью значения лексической единицы.

Так, при изучении тематической лексики можно предложить учащимся создавать ассоциативные поля вокруг новых слов. Например, возьмём ассоциативное поле слова «*Christmas*» (Рождество):

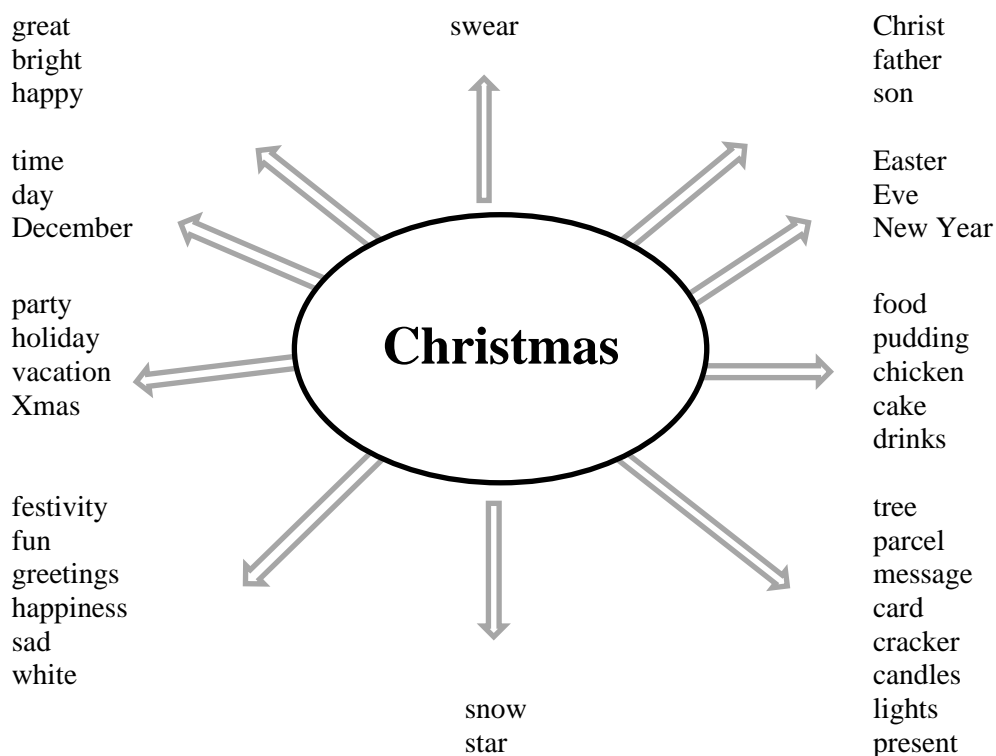


Рисунок – Ассоциативное поле слова «Рождество»

Данный рисунок показывает, как ассоциации к слову «*Christmas*» (Рождество) распределяются по тематическим группам, образуя ассоциативное поле. Например, «*Christmas*» (Рождество) ассоциируется с такими прилагательными как *bright* (яркий), *great* (великий), *happy* (счастливый); с другими праздниками *New Year* (Новый год), *Easter* (Пасха); едой и напитками *cake* (торт), *pudding* (пуддинг), *drinks* (напитки); праздничными предметами *card* (открытка), *candles* (свечи), *present* (подарок).

Образование ассоциативных полей помогает не только запоминать

новые слова, но и вспоминать слова, уже существующие в сознании, помогает развивать ассоциативное восприятие и ассоциативное мышление.

Ассоциативное мышление – понятие, которое отражает использование ассоциаций: одно из представлений вызывает в сознании другое. Ассоциативное мышление помогает знакомиться с новым, открывать для себя мир, познавая его. Под развитием этого вида мышления понимается процесс накопления ассоциаций, связывающих прошлое с настоящим. Ассоциативное мышление учит мыслить нестандартно.

Изучая иностранные языки, мы учимся мыслить ассоциативно, проводим аналогии иностранных слов со словами в родном языке, ищем способы их запоминания, стараемся отыскать в сознании ассоциации со знакомыми предметами, событиями и явлениями. Каждое новое слово вызывает в сознании определённый образ, за которым стоит ряд ассоциаций, его создающих, поскольку именно ассоциации помогают создать ряд образов в сознании носителей языка.

Образы новых слов в изучаемых иностранных языках всегда ассоциативны и абстрактны, конкретными они становятся лишь тогда, когда описываются при помощи слов как материального проявления существующих в сознании идей. Принципы организации ментального лексикона в сознании носителей языка основываются на ассоциативной связи. Это происходит благодаря главному свойству ассоциаций, заключающиеся в том, что появление одной идеи, мысли, образа обязательно влечёт за собой появление новых, иных идей, образов и мыслей, возникающих в сознании в результате мыслительной деятельности [3, с. 134]. В ментальном лексиконе слова упорядочены по тематическим группам, в которых слова ассоциативно связаны друг с другом. Подобным образом они упорядочены в словарях и текстах, что позволяет ассоциативному мышлению выбирать тематические группы слов, связанные с изучаемыми группами иностранной лексики.

Под тематическими ассоциациями понимаются такие ассоциации, которые могут быть употреблены в рамках тематически отражённых новшеств. Большую роль в этом играет развитие ассоциативного мышления, способность мыслить нестандартно и организовывать группы новых слов в сознании при изучении иностранных языков. В языковой системе отношения между словами достаточно свободны, использование каждого из слов может происходить независимо от использования других.

Использование наглядного материала, различных иллюстраций поясняющих значения иностранных слов, также является значимым в

развитии ассоциативного мышления. Обучение иностранным языкам затрагивает не только мыслительные процессы, оно происходит через чувственное познание, через образы и представления, которые становятся стимулами, вызывающими в сознании потоки ассоциаций.

За каждым иностранным языком стоит множество ассоциаций, связанных с культурой и историей людей, говорящих на этих языках. Познавая новый мир иностранных слов, мы учимся мыслить нестандартно, оторвано от стереотипов, основываясь на своих представлениях о новом для нас мире.

Развитие ассоциативного мышления является одним из продуктивных методов обучения иностранным языкам. Ассоциации провоцируют активную мыслительную деятельность и позволяют осуществить личностно-ориентированный подход в обучении иностранным языкам.

Ассоциативное мышление лежит в основе каждого творческого процесса, если рассматривать обучение иностранному языку как особый вид творческой деятельности, то можно говорить о том, что развитие ассоциативного мышления может стать бесконечным. Чем больше новых слов мы запоминаем, тем больше образов они вызывают в нашем сознании. В процессе обучения иностранным языкам новые слова выстраиваются в ассоциативные цепочки, и у каждого носителя языка эти цепочки будут разными, индивидуальными и неповторимыми.

Основой ассоциативного мышления выступают связи между словами и образами в сознании, что делает обучение иностранным языкам более ярким, наглядным, творческим, развивает фантазию, воображение и память. Развитие ассоциативного мышления даёт возможность познавать мир неординарно и глубоко. И чем глубже мы изучаем иностранные языки, тем более ассоциативными становятся мыслительные процессы, что отражается на эффективности образовательного процесса.

Библиографические ссылки

1. *Клименко А. П.* Лексическая системность и ее психолингвистическое изучение: учеб. пособ. Минск : МГПИИЯ, 1974.
2. *Клименко А. П.* Ассоциативное поле и текст // *Функционирование и развитие языковых систем.* Минск, 1990. С. 44–46.
3. *Карпенко С. М.* Ассоциативные связи слова и его актуальный смысл // *Коммуникативные аспекты слова в текстах разной жанрово-стилевой ориентации.* Томск, 1995. С. 132–140.

УДК 378.147:811.161.1'243(045)

КОМПЕТЕНТНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ЗАДАНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ

А. В. Чуханова¹⁾, Т. В. Балущ²⁾

¹⁾ *Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка,
ул. Советская, 18, 220050, г. Минск, Беларусь, chuhanova@mail.ru*

²⁾ *Минский государственный лингвистический университет,
ул. Захарова, 21, 220034, г. Минск, Беларусь, t.balush@mail.ru*

В условиях европейской интеграции и универсализации образовательной системы в практике преподавания иностранных языков в учреждениях высшего образования широкую популярность приобретает компетентностный подход, позволяющий решать дидактические задачи, способствующий формированию всесторонне развитой личности и предполагающий формирование у иностранных студентов основных компетенций – лингвистической, социолингвистической и прагматической, каждая из которых включает большой комплекс знаний, умений и навыков.

В статье представлены наиболее эффективные методы и приемы обучения студентов русскому языку как иностранному с позиций компетентностного подхода, разработана система заданий, способствующих реализации компетентностного подхода в практике преподавания РКИ.

Ключевые слова: компетентностный подход; коммуникативная компетенция; лингвистическая, социолингвистическая, прагматическая компетенции.

COMPETENCE ORIENTED TASKS IN THE CLASSES IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

A. V. Chukhanova^{a)}, T. V. Balush^{b)}

^{a)} *Belarusian State Pedagogical University,
Sovietskaya St., 18, 220050, g. Minsk, Republic of Belarus, chuhanova@mail.ru*

^{b)} *Minsk State Linguistic University,
Zakharova St., 21, 220034, Minsk, Republic of Belarus, t.balush@mail.ru*

In the context of European integration and universalization of the educational system in the practice of teaching foreign languages in higher education institutions, a competence-based approach has gained wide popularity which allows solving didactic problems, contributing to the formation of a comprehensively developed personality and assuming the formation of the main competencies among foreign students – linguistic, sociolinguistic and pragmatic each of which includes a large set of knowledge, skills and abilities.

The article presents the most effective methods and techniques for teaching students Russian as a foreign language from the standpoint of a competence-based approach, a system of tasks has been developed that contribute to the implementation of a competence-based approach in the practice of teaching Russian as a foreign language.

Key words: competence-based approach; communicative competence; linguistic, sociolinguistic, pragmatic competence.

Процесс европейской интеграции высшего образования предполагает качественные изменения в современной парадигме профессиональной подготовки в целом и системе языкового образования в частности. Одним из подходов, позволяющих успешно решать

дидактические задачи в условиях нового образовательного контекста, является компетентностный, получивший особый статус и в практике обучения иностранным языкам. Для студентов, которые проходят обучение в условиях «языкового погружения», в рамках нового лингвопространства, компетентностный подход приобретает особый статус, поскольку уровень сформированности определяет как степень лингвокультурологической адаптации обучающихся, так и возможность эффективной учебной деятельности. Не случайно в таком документе Совета Европы, как «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка» («Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment»), внимание акцентируется на формировании коммуникативной компетенции как конечной цели овладения иностранным языком. В этом программном документе коммуникативная компетенция представлена как система, которая включает лингвистическую, социолингвистическую, прагматическую компетенции и реализуется через систему языковых речевых действий рецептивного и продуктивного характера [1, с. 13–14].

Рассмотрим систему заданий, направленных на формирование коммуникативной компетенции китайских студентов при работе с текстом «Верность».

ВЕРНОСТЬ

В один из осенних дней в московском аэропорту «Внуково» шла посадка на отлетающий самолёт. Люди семенили за дежурной. Лишь один пассажир не торопился. Он пропускал всех, потому что летел с собакой – овчаркой. На собаку был билет, но в самолёт её не пустили, так как не оказалось справки от врача. Человек доказывал что-то, уговаривал пилотов. Но не уговорил. И тогда хозяин обнял пса, снял ошейник и ... улетел, оставив собаку на аэродромном бетоне. Овчарка, решив, что её выпустили погулять, обежала самолёт, а когда вернулась на место, трап был убран. Она стояла и смотрела на закрытую дверь. Это была какая-то ошибка. Потом побежала по дорожке за гудящим самолётом. Она бежала за ним сколько могла. Самолёт обдал её горячим керосиновым запахом и ушёл в небо. Собака осталась на пустой взлётной полосе. И стала ждать.

Первое время она бегала за каждым взлетающим самолётом по взлётной полосе. Позже, спустя некоторое время, она, видимо, сообразила, что уходящие в небо машины не принесут ей встречу, и перебралась ближе к стоянке. Теперь, поселившись под вагончиком строителей, прямо напротив здания аэровокзала, она видела приходящие

и уходящие самолёты. Едва подавали трап, собака приближалась к нему и, остановившись на безопасном от людей расстоянии, ждала. В течение почти двух лет каждый день встречала все прилетавшие во «Внуково» самолёты. Собака подбегала к трапу и терпеливо ждала, пока с борта не сходил последний пассажир. Хозяина она встречала днём, ночью, в лютый мороз и зной, в метель и под дождём. К себе она никого не подпускала, питаясь тем, чем делились с ней работники аэродрома... Назвали они собаку Пальма.

Сотни людей из разных городов собирались забрать собаку к себе домой, а улетела она в Киев. К моменту, когда доцент киевского пединститута Вера Котляревская с помощью аэродромных служащих добралась до Пальмы, собака была напугана чрезмерным вниманием. Нужно было преодолеть настороженность собаки и завоевать её доверие. Настал день эвакуации. Овчарке дали снотворное и внесли в самолёт.

Первое время Пальма чувствовала себя неуютно в новом киевском жилище. Но большая семья Котляревских хорошо подготовилась к приезду внуковской овчарки. Дома говорили тихо, чтобы не напугать собаку, не закрывали дверей комнат, чтобы она не чувствовала себя пойманной... Постепенно Пальма стала приживаться. А потом у Пальмы появились щенки. И собака успокоилась.²

1. Прочитайте новые слова и словосочетания, запомните их.

Семенить – идти частыми, мелкими шагами.

Девушка семенила маленькими ножками по песчаной дороге.

Бетон – строительный материал.

Садовую дорожку залили бетоном.

Керосиновый – состоящий из горючей жидкости.

Керосиновый запах мешал сосредоточиться.

Снотворное – лекарственное средство, вызывающее сон.

Она приняла снотворное и крепко уснула.

2. Составьте предложения с новыми словами и словосочетаниями.

3. Замените выделенные слова и сочетания слов синонимами.

1. Лишь один пассажир **не торопился**. 2. И тогда хозяин обнял пса, снял ошейник и ... улетел, оставив собаку **на аэродромном бетоне**. 3. Собака осталась на **пустой** взлётной полосе. 4. **Первое время** она бегала за **каждым** взлетающим самолётом по взлётной полосе. 5. **Сотни людей** из разных городов собирались **забрать** собаку к себе домой. 6. Собака

² По материалам сайта <http://www.seti/ee/modules/news>

была напугана **чрезмерным вниманием**. 7. **Первое время** Пальма чувствовала себя **неуютно** в новом киевском жилище.

4. Замените выделенные слова и сочетания слов антонимами.

1. Люди **семенили** за дежурной. 2. Она **стояла** и смотрела на закрытую дверь. 3. В течение почти двух лет **каждый день встречала** все прилетающие во «Внуково» самолёты. 4. Едва **подавали** трап, собака **приближалась** к нему и, остановившись на **безопасном** от людей расстоянии, ждала. 5. Нужно было **преодолеть настороженность** собаки и **завоевать её доверие**. 6. **Постепенно** Пальма стала приживаться. 7. И собака **успокоилась**.

5. Ответьте на вопросы:

1. Как собака оказалась в аэропорту «Внуково»? 2. Почему её не пустили на борт самолёта? 3. Как собака вела себя первое время? 4. Как долго собака жила в аэропорту? 5. Каким образом Пальму перевезли в Киев? 6. Почему у текста именно такое название?

6. Прочитайте предложения. Расположите их в соответствии с последовательностью фактов и событий в тексте.

1. Первое время Пальма чувствовала себя неуютно в новом киевском жилище. 2. В течение почти двух лет каждый день встречала все прилетающие во «Внуково» самолёты. 3. Лишь один пассажир не торопился. 4. И тогда хозяин обнял пса, снял ошейник и ... улетел, оставив собаку на аэродромном бетоне. 5. Настал день эвакуации. 6. Хозяина она встречала днём, ночью, в лютый мороз и зной, в метель и под дождём. 7. Человек доказывал что-то, уговаривал пилотов.

7. Раскройте скобки. Слова и сочетания слов употребите в нужной форме.

1. На (собака) был билет, но в самолет (она) не пустили, так как не оказалось (справка) от врача. 2. Едва подавали трап, собака приближалась к (он) и, остановившись на (безопасный) от людей (расстояние), ждала. 3. Но большая семья Котляревских хорошо подготовилась к (приезд) внуковской (овчарка). 4. К (момент), когда доцент киевского пединститута Вера Котляревская с помощью (аэродромный) служащих добралась до (Пальма), собака была напугана **чрезмерным вниманием**.

8. Каким, на Ваш взгляд, должен быть настоящий друг?

9. Сравните русские и китайские пословицы. Что в них общего? Какие черты настоящего друга ценятся в русской и китайской культурах?

1. Друг познаётся в беде (русс.). 2. Не имей сто рублей, а имей сто друзей (русс.). 3. Дерево держится корнями, а человек – друзьями

(русск.). 4. Дружбу не выменяешь на тысячу скакунов (кит.). 5. Золота в мире много, старых друзей – мало (кит.). 6. Найти друга трудно и в год, потерять можно в час (кит.).

10. Перескажите текст от имени: а) работников аэропорта; б) Веры Котляревской; в) хозяина собаки.

11. Посмотрите фильм «Пальма» (2021). Сравните сюжеты рассказа и кинофильма. Что их объединяет? Чем они различаются?

12. Расположите иллюстрации³ в соответствии с хронологией событий фильма. Опишите их.



13. Какое символическое значение имеет собака в китайской культуре?

14. Расскажите о красной небесной собаке Тьен-ку и пятицветной собаке Паньху. Каковы их роль и место в китайской мифологии?

³ Источник:

https://www.google.com/search?q=%D1%84%D0%B8%D0%BB%D1%8C%D0%BC+%D0%BF%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BC%D0%B0+%D1%84%D0%BE%D1%82%D0%BE&sxsrf=ALeKk02jaM1CWmHQIBfEFgTaEJpvXT3H1g:1617275012377&tbm=isch&source=iu&ictx=1&fir=e5SK2xiyVam9VM%252CyJVGeRjA1pRBsM%252C_&vet=1&usg=AI4

Таким образом, переход на компетентностную основу в практике преподавания РКИ позволяет вывести процесс обучения на качественно иной уровень, предполагающий формирование у студентов-иностранцев лингвистической, социолингвистической, прагматической компетенций. Сущность компетентностного подхода заключается не только и не столько в приобретении обучающимися определенных умений, которые позволят им в будущем эффективно действовать в речевых ситуациях, сколько в формировании способности самостоятельно приобретать знания, стремиться к самообразованию.

Библиографические ссылки

1. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment [Электронный ресурс]. URL: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680459f97> (дата обращения: 08.04.2021).

УДК 8.1751.

АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИГРОВЫХ МЕТОДОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Л. К. Шаматранова

*ГУО «Средняя школа №19 г. Могилева»,
ул. Краснозвездная, 50, 212039, г. Могилев, Беларусь, shamatranova@bk.ru*

В статье рассмотрены игровые методы обучения. Игры в сочетании с другими методами и приемами повышают эффективность преподавания русского языка, делают процесс обучения более интересным, способствуют усиленному усвоению изучаемого материала; активизируют учебную деятельность, повышают познавательный интерес к предмету и улучшают взаимоотношения.

Цель: повышение активности познавательной деятельности учащихся на уроках русского языка посредством использования игровых методов.

Задачи:

- 1) выявить игровые методы, активизирующие познавательную деятельность учащихся на уроках русского языка;
- 2) разработать и апробировать оптимальную модель игровых методов активизации познавательной деятельности учащихся на различных этапах обучения русскому языку;
- 3) оценить эффективность применения игровых методов активизации познавательной деятельности учащихся.

Эффективность использования игровых методов обучения активизации познавательной деятельности на уроках русского языка зависит от реализации определённых условий и требований:

- 1) соответствие игры учебно-воспитательным целям урока;
- 2) доступность для учащихся данного возраста;
- 3) умеренность в использовании игр на уроках;
- 4) систематическое использование.

Ключевые слова: игровые методы; активизация познавательной деятельности; этап урока; интерес; эффективность.

ACTIVATION OF THE COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS THROUGH THE USE OF GAME METHODS IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS

L. K. Shamatranova

*State Educational Institution «Secondary School No. 19 of the city of Mogilev»,
Krasnozvezdnaya St., 50, 212039, Mogilev, Belarus, shamatranova@bk.ru*

The article discusses game teaching methods. Games in combination with other methods and techniques increase the effectiveness of teaching the Russian language, make the learning process more interesting, contribute to the enhanced assimilation of the studied material; intensify learning activities, increase cognitive interest in the subject and improve relationships.

Purpose: increasing the activity of the cognitive activity of students in the lessons of the Russian language through the use of game methods.

Tasks:

- 1) identify game methods that activate the cognitive activity of students in the lessons of the Russian language;
- 2) develop and test an optimal model of game methods for enhancing the cognitive activity of students at various stages of teaching the Russian language; 3) to evaluate the effectiveness of the use of game methods

for enhancing the cognitive activity of students.

The effectiveness of using game methods of teaching the activation of cognitive activity in the lessons of the Russian language depends on the implementation of certain conditions and requirements:

- 1) compliance of the game with the educational goals of the lesson;
- 2) availability for students of a given age;
- 3) moderation in the use of games in the classroom;
- 4) systematic use.

Key words: game methods; activation of cognitive activity; lesson stage; interest; efficiency.

Принцип активности ребенка в процессе обучения был и остается одним из основных в дидактике. Сейчас ни для кого не секрет, что успешность школьника определяется не только и не столько его способностями, сколько его желанием учиться, то есть мотивацией. Готовясь к уроку, всегда ставлю перед собой вопрос: как преодолеть равнодушное отношение к учёбе, ко всему новому? Что делать, чтобы победить реакцию «Не хочу!»?

Я считаю, для того чтобы у учащегося было желание учиться, он должен чувствовать необходимость в знаниях и интерес к ним. На мой взгляд, это зависит во многом от личности и деятельности учителя, отобранного им материала и методов преподавания.

Как сделать урок русского языка интересным? Как создать атмосферу поиска и творчества на уроке?

Одно из эффективных средств развития интереса к учебному предмету, наряду с другими методами и приемами, используемыми на уроках, – дидактическая игра [5, с. 12–34]. Еще К. Д. Ушинский советовал включать элементы занимательности, игровые моменты в учебный труд учащихся для того, чтобы процесс познания был более продуктивным [5, с. 31–92].

Игровые методы работы позволяют разнообразить учебную деятельность, они способствуют повышению интеллектуальной активности учащихся, следовательно, и эффективности урока. Игра на уроке позволяет создать атмосферу непринужденности, увлекает, разряжает обстановку.

В своей деятельности я основываюсь на трудах П. М. Баева [1, с. 11], который даёт основное понятие игры как средства обучения и делает такие выводы:

- 1) игра – эффективное средство воспитания познавательных интересов и активизации деятельности учащихся;
- 2) правильно организованная с учётом специфики материала игра тренирует память, помогает учащимся выработать речевые умения и навыки;
- 3) игра стимулирует умственную деятельность учащихся, развивает

внимание и познавательный интерес к предмету;

4) игра – один из приёмов преодоления пассивности учеников;

5) в составе команды каждый ученик несёт ответственность за весь коллектив, каждый заинтересован в лучшем результате своей команды, каждый стремится, как можно быстрее и успешнее справиться с заданием. Таким образом, соревнование способствует усилению работоспособности всех учащихся.

В учебной деятельности использую игровую деятельность в основном в 5–8-ых классах в следующих случаях:

- в качестве урока или его части (введения, объяснения, закрепления, упражнения, контроля);
- в качестве технологий внеклассной работы (коллективные творческие дела, лингвистический КВН, экскурсии, вечера, олимпиады и т. п.).

Это связано с тем, что пятый класс – переходный этап в жизни детей: из начальной в среднюю. И важно сделать так, чтобы встреча с незнакомым не испугала, не разочаровала, а, наоборот, способствовала возникновению интереса к учению. Имея педагогический опыт, я убедилась, что на таких уроках учащиеся работают более активно. Игра помогает оживить урок, пробуждает интерес не только к изучаемым вопросам, но и к русскому языку как учебному предмету. Игра обеспечивает более высокую, по сравнению с обычными формами урока, результативность. Особенно радует, что те учащиеся, которые учатся неохотно, на таких уроках работают с большим увлечением.

Реализация игровых методов при урочной форме занятий происходит по таким основным направлениям:

- дидактическая цель перед учащимися в форме игровой задачи;
- учебная деятельность подчиняется правилам игры;
- учебный материал используется в качестве её средства, в учебную деятельность вводится элемент соревнования, который переводит дидактическую задачу в игровую;
- успешное выполнение дидактического задания связывается с игровым результатом.

Анализируя эффективность применения методов обучения организации познавательной деятельности учащихся на уроке, опираясь на классификацию игр Л. В. Петрановской [3], разработала модель применения игровых методов, которая позволяет организовать активную учебную деятельность учащихся. Представляю модель по этапам урока.

Чтобы понять, какую игру использовать на уроке, представляю каждый этап урока в виде законченного модуля с определёнными целями

и планируемыми результатами (таблицы 1–3). Такой подход даёт возможность отслеживать результаты деятельности каждого учащегося в течение всего урока на каждом этапе. Следует отметить, что один и тот же метод может быть использован в разных модулях урока для достижения различных целей.

Таблица 1

Конструктор игровых методов, организующих познавательную деятельность учащихся на ориентировочно–мотивационном этапе урока

<i>Цель этапа</i>	<i>Планируемый результат</i>	<i>Методы</i>
Психологическая готовность к уроку. Актуализировать опорные знания, сформировать познавательные мотивы, создать условия для самоопределения учащихся на деятельность и её результаты.	Наличие мотивации, психологическая и познавательная готовность учащихся к получению новых знаний, самоопределение на конечный результат урока	Игровые ситуации. Разыгрывание ролей (инсценировка). Аналитические игры. Ассоциативные игры.

Начало урока является одним из его важных этапов, во многом определяет успех всего урока. Задача учителя на этом этапе – сразу ввести обучающихся в атмосферу русского языка, заменяя формальный организационный момент речевой зарядкой в форме деятельностных дидактических игр – различных разминок, рифмовок, элементов театрализации, эпиграфов к уроку; эмоционального вхождения в урок: поделись улыбкою своей, музыка в подарок, развиваем эмоции, посмотри в окно, цвет и настроение, моменты радости. С целью актуализации знаний или постановки проблемы нового урока использую комбинаторные игры.

Таблица 2

Конструктор игровых методов, организующих познавательную деятельность учащихся на операционно–познавательном этапе урока

<i>Цель этапа</i>	<i>Планируемый результат</i>	<i>Методы</i>
Организовать целенаправленную познавательную деятельность учащихся по усвоению новых знаний, создать ситуацию взаимодействия.	Познавательная активность учащихся, осознанное усвоение нового материала, самостоятельная деятельность учащихся, решение проблемы.	Контекстные игры. Комбинаторные игры. Творческие игровые задания. Настольные игры.

На этом этапе провожу обучающие игры. Они помогают снять усталость, преодолеть психологический барьер. Их использование

повышает интерес к предмету, позволяет сконцентрировать внимание на главном.

Использую в работе опорные конспекты, которые ребята ведут с 5-го по 11-й класс. В них находят отражение основные правила русского языка в виде схем, таблиц, иллюстрированных и зарифмованных грамматических правил «Зарифмуем правила», что позволяет лучше продумать и запомнить изучаемый материал. Здесь же находится орфографический словарик, словарь фразеологизмов, словарь паронимов, словарик «Говори правильно». Практика показала, что эти формы работы ребята хорошо воспринимают, стихотворений на уроках ждут, стараются их запомнить и, главное, видят в них пользу для себя.

Таблица 3

Конструктор игровых методов, организующих познавательную деятельность учащихся на контрольно-корректировочном этапе урока

<i>Цель этапа</i>	<i>Планируемый результат</i>	<i>Методы</i>
Установить осознанность усвоения нового материала, стимулировать учащихся к самообразованию.	Успешное написание диктанта, обнаружение своих ошибок, затруднений, их коррекция.	Диктант – игра. Диктант с элементами игры: цифровой, немой, музыкальный, творческий, шуточный, с сигнальными карточками.

Работа со словарными словами является обязательной на каждом уроке русского языка. Эту работу можно сделать более эффективной и интересной. Записываю на доске 10 ранее изученных словарных слов, читаю их по слогам. Даю ребятам для запоминания 1 минуту. Закрываю доску, даю 2 минуты для того, чтобы дети записали (необязательно по порядку) и подсчитали количество записанных слов (цифру ставят на полях тетради). Затем открываю доску, и ребята проверяют сами или взаимопроверкой.

Последователям данного опыта необходимо учитывать и негативные стороны в использовании игр в процессе обучения:

- во-первых, нередко объяснение правил и демонстрация игры занимает много времени. Часто это приводит к тому, что дети не успевают за оставшееся время изучить или закрепить материал;
- во-вторых, нередко нарушается механизм игры, т. е. нарушается строгий порядок выполнения игровых действий. Чаще всего это наблюдается в групповых и коллективных формах игр, что приводит к путаницам, а главное, к сомнительным результатам;
- в-третьих, после проведения игр бывает трудно восстановить

дисциплину в классе.

Таким образом, выбор игровых методов, приёмов и форм обучения не может быть произвольным, он требует учёта вышеуказанных условий, которые в практической деятельности учителя русского языка могут рассматриваться как методические рекомендации по организации познавательной деятельности на уроке.

Библиографические ссылки

1. *Ушинский К. Д.* Собрание сочинений: В 11 т. М., 1949.– Т. 6: Родное слово.
2. *Баев П. М.* Играем на уроках русского языка. М. : Русский язык, 2000.
3. *Петрановская Л. В.* Игры на уроках русского языка: пособие для учителя. М. : МИРОС – МАИК «Наука/Интерпериодика», 2000.
4. *Волина В. М.* Учимся, играя. М. : Новая школа, 1994..
5. *Селевко Г. К.* Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. М.: НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1.

УДК 372.881.161. + 372.882

ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ XXI ВЕКА С ПОМОЩЬЮ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

Т. В. Шиманович

*Национальный институт образования,
ул. Короля, 16, 220004, г. Минск, Беларусь, tatsianashy@gmail.com*

Дидактическая игра на уроках русского языка и литературы, особенно с использованием информационно-коммуникационных технологий, как один из основных методов активного обучения позволяет приблизить темп, направленность и другие аспекты организации учебного процесса к индивидуальным стремлениям и возможностям современных учащихся, способствует развитию познавательной активности и интеллектуальных способностей учащихся и формированию и развитию их ключевых компетенций, то есть критического мышления, креативности, коммуникации и кооперации (коллаборации) – так называемых «компетенций XXI века». Определяя место дидактической игры в системе уроков русского языка и литературы, можно утверждать, что наиболее эффективно применение дидактических игр на этапе обобщения и систематизации знаний и умений по теме, однако возможно успешное применение и на этапе активизации знаний или их закрепления.

Ключевые слова: критическое мышление; креативность; коммуникация; кооперация; коллаборация; компетенции XXI века; дидактические игры; уроки русского языка и литературы; познавательная активность.

FORMATION AND DEVELOPMENT OF COMPETENCIES OF THE XXI CENTURY WITH THE HELP OF DIDACTIC GAMES IN THE LESSONS OF THE RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE

T. V. Shymanovich

*National Institute of Education,
Korola St., 16, 220004, Minsk, Belarus, tatsianashy@gmail.com*

The didactic game in the lessons of the Russian language and literature, especially with the use of information and communication technologies, as one of the main methods of active learning, makes it possible to bring the pace, focus and other aspects of the organization of the educational process closer to the individual aspirations and capabilities of modern students, contributes to the development of cognitive activity and intellectual abilities of students and the formation and development of their key competencies, that is, critical thinking, creativity, communication and cooperation (collaboration) – the so-called “competencies of the XXI century”. Defining the place of didactic play in the system of lessons of the Russian language and literature, it can be argued that the most effective use of didactic games is at the stage of generalization and systematization of knowledge and skills on the topic, however, successful application is also possible at the stage of activating knowledge or consolidating it.

Key words: critical thinking; creativity; communication; cooperation; collaboration; competencies of the XXI century; didactic games; lessons of the Russian language and literature; cognitive activity.

Основной целью гуманистической мировой образовательной парадигмы в настоящее время является всестороннее развитие личности,

инициативности и самостоятельной познавательной деятельности учащихся, что обусловлено возрастающими потребностями общества в творчески мыслящих высококвалифицированных специалистах, готовых и способных к самообразованию и самосовершенствованию на протяжении всей жизни. Поэтому в центре внимания наряду с общей грамотностью и предметными компетенциями учащихся оказываются их личностные и метапредметные компетенции – универсальные умения, позволяющие им ориентироваться в новой ситуации, самостоятельно решать проблемные задачи, адекватно оценивать результаты своего труда [1, с. 17]. Следовательно, одной из задач образования на современном этапе становится формирование у учащихся ключевых компетенций, которые обеспечат им гибкость мышления, познавательное и личностное развитие, успешную адаптацию в быстро изменяющемся мире.

Наиболее важными для XXI века исследователи в области образования [2, с. 53], а также будущие работодатели признают способность выпускников учреждений образования критически мыслить, действовать креативно, умение кооперироваться с другими людьми для решения текущих задач. Значит, ключевыми компетенциями, которыми должен овладеть каждый выпускник учреждения образования наряду с приобретением предметных знаний, являются критическое мышление, креативность, коммуникация и кооперация (коллаборация).

Развитию вышеуказанных компетенций XXI века могут способствовать не только специально составленные задания, но и особая организация деятельности при их выполнении: методы и приёмы, способствующие активному интересу к заданию (например, дидактические игры), возможности создания оригинальных идей (например, творческие мастерские) и проявлению активности при их продвижении и воплощении (любые методы активного обучения), а также групповые формы работы, позволяющие сформировать у учащихся навыки коммуникации и кооперации.

Важно отметить, что компетенции XXI века могут и должны быть частью содержания образования на равных правах с обычно изучаемыми предметами или предметными областями, то есть с предметными компетенциями, и на данном этапе развития общества рассматриваются как обязательный результат образования наряду с различными видами грамотности, которые школа должна обеспечить своим выпускникам, иначе они окажутся неподготовленными к жизни.

Игра, по мнению таких учёных-педагогов, как С. А. Шмаков [3, с. 3], Ю. В. Гурин [4, с. 73], Г. В. Галкина [5, с. 2], О. В. Коновалова [6, с. 35]

и др., является видом деятельности, доминирующим у детей дошкольного и младшего школьного возраста, однако данный вид деятельности находит применения в работе и с учащимися 10–12 лет, и с учащимися 8–11 классов, так как игра стала уникальным педагогическим феноменом общечеловеческой культуры [7, с. 5].

Дидактическая игра на уроках русского языка и литературы, особенно с использованием информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), как один из основных методов активного обучения позволяет приблизить темп, направленность и другие аспекты организации учебного процесса к индивидуальным стремлениям и возможностям современных учащихся и способствует формированию и развитию их ключевых компетенций, то есть критического мышления, креативности, коммуникации и кооперации (коллаборации) – так называемых «компетенций XXI века».

Результат дидактической игры может стать объективным показателем уровня достижений учащихся в усвоении знаний и их применении. Продуктивным результатом будет при наличии активности мыслительной и практической деятельности учащегося, то есть все знания, полученные на уроке, требуют от него формирования профессиональной деятельности за счет использования знаний на практике [8, с. 1110].

Использование дидактических игр в системе на уроках обобщения и систематизации знаний даёт положительный эффект: учащиеся в процессе подготовки к игре по собственной инициативе повторяют изученный материал (реализация принципа проблемности), часто самостоятельно приобретают дополнительные знания (реализация принципа самообучения и формирование критического мышления), а во время проведения игры активно взаимодействуют в группах (формирование и развитие коммуникации и кооперации), а также взаимообучаются (реализация принципа взаимообучения). В процессе игры у учащихся развиваются произвольное внимание и произвольная память, интеллектуальные способности (растёт рейтинг учебных достижений учащихся), учащиеся вырабатывают умение сосредотачиваться, мыслить креативно и самостоятельно (реализация принципа индивидуализации). Во время игры преодолевается «обязательство» учиться – и учащийся приобретает знания, закрепляет и совершенствует умения в игре (реализация принципа мотивации, а мотивация – важнейшее условие активизации познавательной деятельности [9, с. 45]).

Существует множество вариантов проведения уроков в форме игры: игры-путешествия, ролевые и деловые игры, эстафеты и т. п. Но,

по наблюдениям автора статьи, наиболее успешной на уроках русского языка и литературы, а также во внеурочной деятельности по данным предметам является форма, соединяющая в себе элементы таких известных интеллектуальных игр, как «Своя игра», «Умники и умницы», «Я знаю». Однако на уроках игры-соревнования лучше проводить не в индивидуальной форме, а в мини-группах по 4–5 человек: во-первых, учащиеся чувствуют себя более свободно, значит, могут действовать креативно; во-вторых, способны обратиться за помощью к другим членам команды или оказать им помощь, следовательно, у них есть возможность взаимообучаться, развивать критическое мышление, в-третьих, учащиеся могут договориться о промежуточных целях, обозначающих шаги в продвижении к конечному результату, и выбрать их оптимальный вариант, что способствует развитию навыков коммуникации и кооперации.

Проведение урока-игры (или мероприятия) необходимо предварять этапом самоподготовки учащихся, стимулируя обращение учащихся к ранее изученным материалам и дополнительной литературе по теме игры (помогает указание рубрик или определение характера вопросов) для развития критического мышления и креативности учащихся. Важным условием сохранения познавательной активности учащегося в процессе дидактической игры является сочетание различных по сложности и по форме вопросов, созданных с учётом возрастных особенностей учащихся и немного выходящих за рамки страниц учебных пособий, что также позволяет развивать критическое мышление учащихся и креативность в ходе поиска ответов на такие вопросы. В процессе игры право выбора вопроса по теме и сложности и право ответить первыми предоставляется командам по очереди в целях сохранения атмосферы доброжелательности и равенства возможностей, развития навыков коммуникации. Использование информационно-коммуникационных технологий учителем на этапе подготовки и реализации дидактической игры позволяет не только привлечь внимание учащихся современным подходом к организации урока или внеклассного мероприятия, но и использовать в процессе игры как вспомогательные средства видео-, аудио- и фотоматериалы, позволяя реализовывать межпредметные связи.

Важным и обязательным компонентом дидактической игры для развития компетенций XXI века является оценка, демонстрирующая учащемуся меру его продвижения в изучении той или иной учебной дисциплины, раздела или темы, причём оцениваться по чётко оговоренным критериям должны только те знания, те действия и только тот уровень их усвоения, которые заявлены целями игры и

соответствуют возрастным особенностям учащихся. Следует обратить внимание, что даже если учащиеся не смогли победить в игре, то результат дидактической игры всё же будет положительным, так как учащиеся целенаправленно стремились к победе, целесообразно выстраивали свои игровые действия, преодолевали свои «барьеры» – самосовершенствовались, развивали компетенции XXI века.

Однако следует отметить, что при групповых формах работы снижается личная ответственность каждого учащегося, т.к. некоторые учащиеся с низким рейтингом учебных достижений часто пытаются прикрываться успешными ответами более сильных учащихся, хотя это же обстоятельство способствует развитию кооперации (коллаборации) внутри мини-групп. При проведении игр на уроках обобщения и систематизации знаний бывает сложно соотнести баллы, набранные командами в процессе игры, и отметки по десятибалльной шкале оценивания – оценить рейтинг учебных достижений учащихся, однако это не препятствует формирующей оценке учащихся. Поэтому становится очевидной необходимость разработки инструментария и универсальной системы оценивания предметных и метапредметных результатов учащихся во взаимосвязи этих результатов, когда будет оцениваться не только результат, но и процесс решения учащимся реальных жизненных задач.

Эффективность использования дидактических игр, как было выяснено опытным путём, на различных этапах урока различна. Так, при усвоении новых знаний возможности дидактических игр значительно уступают более традиционным формам обучения, хотя в некоторых случаях применение игры на этапе активизации познавательной деятельности на уроках русского языка и литературы может быть не менее эффективно. Участие в игре может стать одним из этапов формирующей оценки учащихся, будет способствовать развитию коммуникации и кооперации (коллаборации) учащихся, а также определению уровня готовности учащихся к изучению темы и созданию проблемного поля изучения нового материала.

Применение интеллектуальных дидактических игр методически целесообразно для развития и предметных, и метапредметных компетенций:

- при обобщении изученного, а также на этапе закрепления умений, выработки навыков, особенно при организации итогового повторения и закрепления материала перед экзаменами, знания упорядочиваются, выстраиваются, учащиеся даже за отдельными фактами учатся видеть взаимосвязь разделов лингвистики и их компонентов, общую картину

эпохи, закономерности развития литературного процесса – развивается критическое мышление;

- при проверке результатов обучения «объёмных» (не менее 5 часов по программе) тем игра позволяет проверять уровень знаний без стрессовой ситуации – повышается мотивация учащихся, развивается умение действовать креативно.

Критериями оценки эффективности использования уроков в форме дидактической игры могут являться, во-первых, повышение уровня познавательной активности на уроках русского языка и литературы, во внеурочной деятельности по предмету как показатель развития их креативного и критического мышления; во-вторых, увеличение рейтинга учебных достижений учащихся по предметам как итог развития их критического мышления; в-третьих, расширение области успешного применения знаний по предметам во внеурочной деятельности: участие в интеллектуальных и творческих конкурсах, олимпиадах различного уровня как результат формирования креативного мышления учащихся; а также формирование и развитие компетенций – критического мышления, креативности, коммуникации и кооперации (коллаборации).

В соответствии с запросами современного общества на обновление и совершенствование системы образования, идёт поиск оптимальных технологий, методов и приёмов, которые позволят учащимся не только приобрести предметные знания, но и овладеть компетенциями, востребованными современным обществом. И дидактические игры на уроках способствуют не только развитию познавательной активности и интеллектуальных способностей учащихся, в значительной мере самостоятельно приобретающих дополнительные новые знания и активно обучающихся, повышению уровня знаний по предметам – рейтинга учебных достижений учащихся, но и формированию и развитию компетенций учащихся, которые принято называть компетенциями XXI века, – компетенций 4 «К»: критического мышления, креативности, коммуникации и кооперации (коллаборации).

Библиографические ссылки

1. *Русецкий В. Ф.* Методологические основания разработки критериев и показателей оценки качества дошкольного, общего среднего и специального образования // Педагогическая наука и образование. 2018. № 2. С. 16–23.

2. *Пинская М. А., Михайлова А. М., Рыдзе О. А.* Навыки XXI века: как формировать и оценивать на уроке? // Образовательная политика [Электронный ресурс]. 2019. №3. С. 52–64. URL: <https://edpolicy.ru/form-and-evaluate> (дата обращения: 20.04.2021).

3. *Шмаков С. А.* Игры учащихся – феномен культуры. М. : Новая школа, 1994.

4. *Гурин Ю. В.* Урок+игра. Современные игровые технологии для школьников. М. : Сфера, 2010.

5. *Галкина Г. В., Полонецкая Л. З.* Играя, научим: пособие для учителей. Минск : Бел. ассоц. «Конкурс», 2010.

6. *Коновалова О. В.* Классификация дидактических игр как теоретическая основа их выбора и практического применения // Педагогика: традиции и инновации: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, июнь 2014 г.). Челябинск : Два комсомольца, 2014. С. 35–36. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/104/5815> (дата обращения: 11.03.2021).

7. *Шпаковская С. В.* Лингвистические и литературные игры. 5 – 11 классы. – Минск : Адукацыя і выхаванне, 2015.

8. *Ермизина Ю. А.* Пути развития познавательного интереса у подростков // Молодой ученый. 2016. № 9. С. 1107–1113. URL: <https://moluch.ru/archive/113/29369> (дата обращения: 11.03.2021).

9. *Щукина Г. И.* Активизация познавательной деятельности. М. : Омега-Л., 1995.

УДК 378.048.2

THE DILEMMA IN CHINESE ACQUISITION FOR NON-ENGLISH INTERNATIONAL STUDENTS IN CHINA

Song Shanshan

*Huzhou University,
759, East 2nd Road, 313000, Huzhou, China, 02543@zjhu.edu.cn*

With the development of the internationalization of higher education in China, an increasing number of international students with different nationalities, cultural backgrounds, and language backgrounds have come to China to further their studies. Some of them speak English as their mother tongue, but some do not. However, most Chinese teachers in China only know English as a foreign language, and most Chinese materials for foreigners are edited in English. Therefore, Chinese classes for international students are generally carried out with English as an auxiliary language, which meets the needs of many students but leaves others unserved. This research takes the international students of Huzhou University in China as research samples and finds a noticeable gap between the native and the non-native English speakers in their Chinese acquisition.⁴ Based on this finding, this article finally puts forward a series of teaching reform suggestions for Chinese teachers in China.

Key words: Chinese acquisition; non-native English speaker; auxiliary language; comprehensible input; teaching Chinese as a foreign language.

ДИЛЕММА ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ, НЕ ГОВОРЯЩИХ ПО-АНГЛИЙСКИ, В КИТАЕ

Сун Шаншан

*Университет Хучжоу,
759, Вторая кольцевая восточная улица, 313000, г. Хучжоу, провинция Чжэцзян, Китай,
02543@zjhu.edu.cn*

С развитием интернационализации высшего образования все большее количество иностранных студентов разных национальностей, культур и языков приезжают в Китай для продолжения учебы. Некоторые из них говорят на английском как на родном языке, а некоторые нет. Однако большинство китайских учителей в Китае владеют только английским как иностранным, и большинство учебных материалов по китайскому языку для иностранцев создается на английском языке. Поэтому уроки китайского для иностранных студентов обычно проводятся с использованием английского в качестве вспомогательного языка, что удовлетворяет потребности одних студентов, но оставляет без внимания других. В этом исследовании проанализованы успехи иностранных студентов Университета Хучжоу в Китае в качестве исследовательских выборок. Был обнаружен заметный разрыв в усвоении языка носителями английского языка и теми, для кого английский язык не является родным. Основываясь на этом открытии, автор статьи выдвигает для китайских учителей в Китае ряд предложений по реформе преподавания.

Ключевые слова: овладение китайским языком; не носитель английского языка; вспомогательный язык; понятный ввод; преподавание китайского языка как иностранного.

⁴ This study is funded by Huzhou University and is based on Huzhou University's research project "Research on Teaching Chinese as a Foreign Language from the Perspective of the Acquisition of a Third Language: Taking Chinese teaching to Russian speakers as an Example". (Project code: 2019SKYY06)

Till 2018, the number of international students in China has exceeded 490,000 [1]. Today, China is keeping working on integrating the opening up of education into the broader framework of national in-depth reforms [2]. China, one of the most popular destinations for students to study abroad, has been and will keep attracting international students of various countries. Due to their diversified national backgrounds, the international students, who come to China to further their education, have distinct mother tongues. Take Huzhou University, a university in Zhejiang Province in China, as example, in the past three years, in a Chinese language class consisting of twenty students, the students' native languages are usually very different, with an average of five to six types in one class, mainly involving English, French, Russian, Arabic, Korean, and so on.

Many Chinese teachers, especially the language experts, have noticed the diversity of the international students' mother tongues, and most of them advocate teaching Chinese in Chinese [3]. However, apart from Chinese, avoiding using any non-Chinese auxiliary language is very hard, especially in the classes for beginners. When teachers need to use an auxiliary language, they usually choose English, and there are three apparent causes: First, most language materials for foreigners to learn Chinese are edited in English. Second, most Chinese teachers only speak English as a foreign language. Third, as a practical matter, English meets the communication needs of most students. Therefore, in most colleges and universities, applying English as the auxiliary language in Chinese classes is a compromise teaching strategy, and it is hard to find an alternative.

Using English as the auxiliary language of instruction can help native English speakers greatly, but for non-native English speakers whose English proficiency varies largely, its impact is hard to predict and control. Since 2019, our team has been investigating the language acquisition of international students at Huzhou University. One of our focuses is to examine whether students' English proficiency affects their Chinese learning or not? If it does, what Chinese teachers should do to respond to this problem?

In 2019, our team chose fifty students whose mother tongue is English and another fifty whose mother tongues are not English as the research samples from Huzhou University. All of these students came to China for the first time in the autumn of 2019 and started to learn Chinese systematically just after they arrived at Huzhou University. In their first semester, these students joined four Chinese classes for beginners. These four classes have different Chinese teachers, but all the teachers can only speak Chinese and English. Besides, these teachers follow the same teaching framework and use the same Chinese textbooks edited in Chinese and English. At the end of the semester, all these

students took a Chinese test using the same standardized exam. After collecting the test results of the students, we used the SPSS software to examine the results.

Table 1. (Results of the Chinese exam)

Native language	N	Mean	Std. Deviation	Range
Non-English	50	78.50	13.81	61.00
English	50	85.53	11.58	44.00
Total	100	82.02	13.17	61.00

Figure 1. Distribution of the results

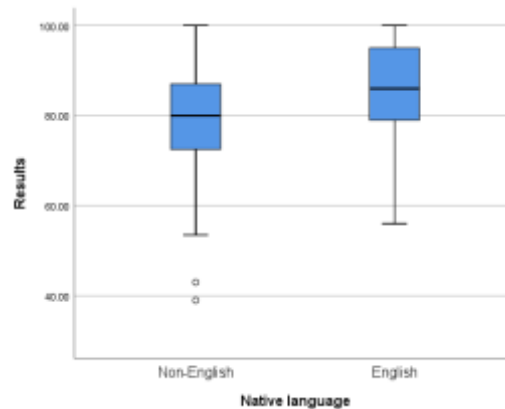


Table 1 highlights some significant facts. The numbers demonstrate better results for native English speakers than for the non-native, with the mean exam score of the native English group reaches 85.53, whereas that of the non-native group only reaches 78.50. The score range of the non-native group (61) is larger than that of the native English group (44). Meanwhile, the standard deviation of the non-native group (13.81) is larger than that of the native English group (11.58), indicating that the former has a higher degree of dispersion. Figure 1 displays the distribution and degree of dispersion of the two groups' test results. The median and quartiles of the two sets of data demonstrate that nearly 3/4 of the native English students received a score of 80 or above, but only 1/2 of the non-native English students reached a score of 80 or higher.

The comparison between the two groups manifests a noticeable gap between the native and the non-native English speakers in their Chinese acquisition. However, without close attention, teachers may fail to see the gap or to measure the impact of students' English proficiency on their Chinese learning. Not every native English student learns Chinese well, nor does every non-native English student fail in Chinese acquisition. From Figure 1, we can see that in both groups, there are students who can get the full mark on the test; likewise, both groups involve the students who failed the exam. Their Chinese acquisition is not simply determined by their English fluency.

To further reveal the dilemma of the non-native English students in Chinese learning, we organized a series of classroom observations in Chinese classes and have interviewed many international students about their classroom interaction strategies. We found that non-native English students,

especially those who can hardly talk in English, have noticeable problems in classroom performance compared to the students with high English proficiency. Two types of classroom performances can reveal the dilemma of the students who have difficulty using English.

First, the students with low English proficiency could suffer more communication anxiety in classroom interaction. Every student may encounter questions that are hard to understand or to answer. To deal with these questions in a Chinese class, the students with high English proficiency tend to be more relaxed than their classmates, as they explained in the interviews, that they know if they have problems understanding the teacher's question in Chinese, they can use English to communicate with the teacher easily.

In contrast, when students cannot effectively use the target language or communicate with teachers in English smoothly, it is hard for them to stay proactive in classroom interactions. Chinese and English bring them double language barriers, and these students tended to be quiet and passive in interactive activities. The students may avoid interacting with the teacher in verbal communication and eye contact; they may choose a seat far from the teacher; they may excessively rely on their mobile phones for translations. All of these symptoms reveal that the students are suffering from communication anxiety.

Second, the students with low English proficiency tend to show blind obedience in the interaction with the teacher. The blind obedience here refers to a communication strategy used by students to deal with teachers' questions. Blind obedience is usually embodied in that students agree with the teacher's statement or point of view without clearly knowing the answer or even the question. Most students have used this strategy in class.

According to Long and Sato [4], questions raised in class can be generally categorized into two types – epistemic questions and echoic questions, with the former, serves the teaching goals and the latter serves classroom management. According to our observations, it can be perceived that when dealing with echoic questions, such as “do you understand”, very few students answer “no” regardless of whether they understand or not. This is one type of blind obedience. In our interviews, most students stress that even if they did not understand what the teacher said, they did not want to interrupt the class. Affirmative responses, or being silent, helps the teacher to continue the lecture without interruption.

In dealing with epistemic questions, students' responses vary greatly. When a student cannot understand the teacher's Chinese question and can hardly check with the teacher in English, the student may perform blind obedience to

respond to the teacher's question. They tend to address what the teacher said is right, and then repeat the words in the question sentence. The following dialogues were recorded and taken from the Chinese classes for international students. The native language of these two students is not English, and they know limited English words and sentences.

Dialogue 1

教师：你的手机里有什么词典？

(Teacher: What dictionary do you have in your phone?)

学生：对，对！我有词典。

(Student: Right, right! I have dictionary.)

Dialogue 2

教师：你常常在哪儿吃饭？

(Teacher: Where do you often eat?)

学生：对！我常常在哪儿吃饭。

(Student: Right! I often eat at "where".)

The first student's answer in dialogue 1 is inappropriate. He failed to grasp the question word “什么” which means “what” in the question sentence. The second student's answer in dialogue 2 does not make sense. The student did not understand that “哪儿” means “where”. After addressing the teacher is right, he just repeated the question sentence. It should be noted that once students get accustomed to this strategy in response, they can hardly find their problems and hardly repair their utterances by themselves.

According to the exam results and the classroom observation, it is evident that the international students' English proficiency does make a visible impact on their Chinese acquisition in China, and in the process of Chinese learning, the non-native English students have been affected negatively by their limited English proficiency. In the face of this dilemma, what should teachers do to promote every student's Chinese learning?

First, a Chinese teacher should try to avoid using English in class. This strategy can, on one hand, help to eliminate the language barriers for non-English speakers, and on the other hand, to bring down native English speakers' dependence on English. However, this does not mean teachers should use natural Chinese to teach, especially in the class for beginners. The Chinese language classroom is a non-natural language environment and has its specific teaching and learning purpose and focus. Moreover, most international students in China are adults, and their language acquisition relies more on understanding than simply imitating. Understanding is the

precondition of internalizing a language [5] and is of great importance for international students in colleges and universities [6]. In short, Chinese teachers should use comprehensible Chinese to carry out classroom teaching. Besides, to help students obtain a comprehensible input, Chinese teachers should further explore other attempts, especially when teaching elementary Chinese, such as applying non-verbal language, creating practical discourse scenarios, and adopting multimedia teaching tools to activate students' uptake from visual and auditory dual channels.

Second, teachers should have a thorough understanding of the language background and language ability of the learners. We have interviewed some Chinese teachers and found that not every teacher knows clearly about their students' mother tongues and English proficiency. The lack of understanding of the students' language backgrounds can directly lead to improper use of interlanguage in class.

Third, when it is necessary to use an auxiliary or bridge language in class, teachers should pay additional attention to the classroom performance of non-native English students to assess whether they have encountered a comprehension obstacle or not. The comprehension obstacle usually leads to a delay in response, a certain degree of communication anxiety, or blind obedience in answering teachers' questions. To help them cope with the comprehension obstacle, teachers should keep adjusting not only the way how they explain but also the strategy how they ask questions. Effective questioning can engage students in a sound teacher-student interaction and promote their interaction competence. Besides, the teachers should keep following students' responses, which reveals the problems students have, and always be aware of rephrasing their questions into comprehensible forms.

Reference

1. Ministry of Education of the People's Republic of China. Statistics of International Students Studying in China in 2018. 12 April 2019 [Electronic resource]. URL: http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/s5987/201904/t20190412_377692.html (date of access: 20.04.2021).
2. Ministry of Education of the People's Republic of China. The Opinions on Accelerating and Expanding the Opening up of Education in the New Era by the Ministry of Education and Seven Other Ministries. 23 June 2020 [Electronic resource]. URL: http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s5147/202006/t20200623_467784.html (date of access: 20.04.21).
3. Sun Dejin. The Pedagogical Language Used in Teaching Chinese as a Second Language (TCSL) and Its Studies // *Applied Linguistics*, no. 3, 2003, pp. 98–105.

4. *Long M. & Sato C.* Classroom Foreigner Talk Discourse: Forms and Functions of Teachers' Questions [A]. In H. Seliger, & M. Long (Eds.), *Classroom-Oriented Research in Second Language Acquisition* [C]. Rowley, MA : Newbury House, 1983, pp. 268–286.
5. *Krashen S.* The input hypothesis and its rivals [A]. In Ellis, N. (ed.), *Implicit and explicit learning of languages* [C]. London : Academic Press, 1994, pp. 45–77.
6. *Peng Lizhen* Discourse for Teaching Chinese to Overseas Students // *Journal of Peking University (Humanities and Social Sciences)*, vol.36, no.6, 1999, pp.123–128.

СЕКЦИЯ 5

Языковое/литературное/риторическое образование как способ ценностного самоопределения обучаемых

УДК 378.147

ФОРМИРОВАНИЕ НАДПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАВЫКОВ КАК ЦЕННОСТНЫЙ КОМПОНЕНТ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

О.И. Васючкова¹⁾, Т.В. Ковалёнок²⁾

¹⁾ *Белорусский государственный университет,
ул. Курчатова, 5 - 203, 220045, г. Минск, Беларусь, vasvolha@gmail.com*

²⁾ *Белорусский государственный университет,
ул. Курчатова, 5 - 203, 220045, г. Минск, Беларусь, tatnok@list.ru*

В статье речь идет о ценности предмета «Иностранный язык» для становления современного молодого специалиста. Авторы подчеркивают важность иностранного языка для будущей профессиональной деятельности выпускника неязыкового вуза. Утверждается, что инновационные методы, используемые в курсе обучения иностранным языкам, вносят значительный вклад в формирование надпрофессиональных навыков, востребованных на рынке труда. Изучающие иностранный язык приобретают подобные навыки, выполняя проблемно ориентированные задания, симуляции, участвуя в ролевых играх. Приводятся примеры использования современных информационных технологий для развития надпрофессиональных навыков студентов. По мнению авторов, приобретаемые навыки, несомненно, будут экстраполированы на будущую профессиональную деятельность студентов.

Ключевые слова: ценностный компонент; гибкие навыки; критическое мышление; проблемные задачи; информационные технологии; работа в команде; экстраполяция навыков.

UNIVERSAL SKILLS FORMATION AS A VALUE COMPONENT IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

O.I. Vasuchkova^{a)}, T.V. Kovalionak^{b)}

^{a)} *Belarusian State University,
Kurchatova St., 5 – 203, 220045, Minsk, Belarus, vasvolha@gmail.com*

^{b)} *Belarusian State University,
Kurchatova St., 5 – 203, 220045, Minsk, Belarus, tatnok@list.ru*

The article deals with the issue of evaluating the role of a foreign language in the professional qualification of a university graduate. The authors stress the significance of soft skills acquisition in the course of a foreign language learning for successful performance of a young specialist. It is argued that innovative methods used in foreign language teaching contribute greatly to universal skills formation, the latter meeting requirements of the job market. Language learners benefit from language classes while doing problem solving tasks, role-playing, case study, simulations. The authors provide examples of the use of modern information technologies to develop students' universal skills. The skills thus acquired are sure to be

further extrapolated on real life professional situations.

Key words: value component; soft skills; critical thinking; problem solving; information technologies; teamwork; skills extrapolation.

На современном этапе развития высшей школы иностранный язык прочно занял одно из центральных мест в вузовском образовательном процессе. Знание иностранных языков входит в квалификационную характеристику молодого специалиста наряду со спецпредметами. Уровень владения иностранными языками – один из первых вопросов, который работодатели задают при отборе кандидатов на престижные вакансии, либо же требуют отметить в соответствующем пункте отсылаемого резюме. Сегодня, когда межкультурные, научные, производственные обмены стали приметой времени, актуальность постановки подобного вопроса представляется очевидной (хотя еще в недавнем прошлом данное утверждение прозвучало бы как явное преувеличение).

Определить ценность иностранного языка как учебного предмета в неязыковом вузе – значит рассмотреть всю палитру умений и навыков, задействованных при формировании языковых и речевых компетенций. Непреложной ценностью иностранного языка как предмета филологического цикла является трансляция лингвистических знаний, необходимых любому специалисту с высшим образованием. Средствами иностранного языка решаются культурологические задачи приобщения студентов к мировому опыту, познавательные и развивающие задачи, что в конечном счете способствует воспитанию современной поликультурной личности. Иностранный язык как средство извлечения профессионально значимой информации из аутентичных источников значительно раздвигает информационное пространство по избранной специальности. На все эти моменты неоднократно указывали преподаватели-практики в многочисленных статьях, посвященных мотивации изучения иностранного языка.

Однако долгое время без внимания оставался еще один ценностный компонент изучения иностранного языка, не входящий в число вышеперечисленных. Речь идет о так называемых надпрофессиональных навыках, напрямую не связанными со специальными знаниями, но приобретаемыми в ходе изучения определенных учебных дисциплин, в силу специфики последних. О таких навыках громко заговорили на Всемирном экономическом форуме в Давосе [1], обсуждая качества, необходимые молодому специалисту для полноценной работы в XXI

веке, исходя из системы отношений, складывающихся на современном рынке труда в профессиональных сообществах. В центре подобных отношений – способность к эффективной коммуникации. В силу определенных врожденных или же благоприобретенных личностных качеств подобными способностями могут быть *a priori* наделены отдельные коммуниканты, однако, как и многие другие необходимые в профессиональной деятельности навыки, коммуникативные навыки можно развивать средствами конкретных учебных дисциплин, одной из которых является иностранный язык. Коммуникативная компетенция находится в центре стратегии обучения иностранному языку в неязыковом вузе. В силу специфики самого предмета, где в качестве цели обучения определяется владение иноязычным общением в поликультурном мире, иностранный язык призван развивать коммуникативные способности студентов любого учебного профиля, в чем заключается ценность обсуждаемого предмета в ряду других учебных дисциплин.

Совершенно естественно, что в ходе выполнения разнообразных речевых упражнений формируются навыки построения связных речевых высказываний, аргументированной речи, учитывающие соответствующие коммуникативные намерения, сферы общения. В ходе порождения речевых произведений осуществляется отбор языковых средств, соответствующих ситуации общения, шлифуются навыки построения монологических и диалогических высказываний, накапливается опыт ведения дискуссий, публичных выступлений, дебатов.

Весь арсенал проблемных заданий, без которых не обходится ни одно занятие по иностранному языку, особенно на этапе переноса полученных знаний на новую речевую ситуацию, служит цели развития критического мышления, принятия самостоятельных решений, умения работать в команде, уважения чужого мнения, объективной оценки личного вклада в общее дело, умения брать на себя ответственность и т. д. На этом намеренно акцентируют внимание преподаватели иностранного языка, инструктируя студентов на предмет выбора оптимальной формы выполнения предлагаемых заданий. Все вышеперечисленное непосредственно относится к сфере надпрофессиональных навыков, наличие которых столь ценно для современного молодого специалиста. Такие учебные действия, как ролевые и деловые игры, мозговой штурм, метод кейсов, симуляции, дебаты, круглые столы, проекты, драматизации и др. вносят весомый вклад в формирование гибких

навыков – ценного компонента профессиональной составляющей специалиста с высшим образованием. Тем самым средствами иностранного языка закладывается база, которая впоследствии будет экстраполирована на реальную профессиональную деятельность обучающегося.

Большую роль в формировании надпрофессиональных навыков играют современные информационные технологии. Компетенции информационно коммуникационных технологий (ИКТ) также включены в набор ключевых надпрофессиональных компетенций специалиста [2, с. 39]. К таким компетенциям относятся медиаграмотность (умение анализировать, давать оценку и создавать свои медиа сообщения); управление информацией (способность координировать работу с информацией, включая информационные технологии, информационную безопасность и применение информации пользователями); вычислительное мышление (AAA: абстракция – формулировка проблемы, автоматизация – представление решения, анализ – исполнение и оценка решения) [3, с. 323].

Многие используемые в процессе обучения иностранному языку в неязыковом вузе Web 2.0 технологии способствуют развитию перечисленных ИКТ-компетенций и надпрофессиональных навыков выпускника вуза (критическое и аналитическое мышление, когнитивная гибкость, креативность, работа в команде и другие).

Поскольку овладение знаниями основано на получении информации, каждый аспект обучения и преподавания требует сбора, обработки и передачи определенных данных. Информационные технологии предоставляют доступ к электронным библиотекам, архивам, энциклопедиям, СМИ, информационным порталам, образовательным сайтам и др. с огромным объемом информации. Работа студентов, включающая поиск, анализ и критическое осмысление информации, необходимой для выполнения проблемных заданий, способствует развитию критического мышления, навыков систематизации информационных потоков, в том числе на иностранном языке. Студентам старших курсов и магистратуры часто приходится обращаться к различным базам данных, что развивает навыки вычислительного мышления, обработки и анализа информации, медиаграмотности.

К инструментам визуализации и динамического моделирования относятся: *Mindmaps* (интеллектуальные/ментальные карты), *Wordle* (облака слов), *Timeline* (лента времени), *Glogster* (конструктор

интерактивных постеров), электронные таблицы и др. Данные инструменты служат для составления графических схем, анализа частотности употребления слов в тексте, отображения ряда событий в хронологическом порядке, создания интерактивных плакатов, графиков, диаграмм. Работа с перечисленными ресурсами помогает студентам не только лучше усвоить материал, но и установить новые логические связи между изучаемыми объектами, структурировать информацию, а также развить познавательные навыки, креативность, гибкость мышления.

Подготовка групповых проектов и мультимедийной презентации – трудоемкий процесс, включающий подбор и систематизацию материала, разработку концепции проекта и презентации, создание дизайна, наполнение презентации, оптимизацию текста и графики, оформление слайдов, тестирование. Работа над проектом с последующим выступлением с презентацией развивает коммуникативные компетенции студентов, навыки сотрудничества, умения работать в команде, медиа- и эмоциональную грамотность, эстетический вкус, навыки публичных выступлений и общения с аудиторией.

Современные инструменты видеосвязи и различные платформы для видеоконференций и вебинаров позволяют создавать чаты и группы для общения, обмениваться файлами, оповещениями между участниками конференции. Тесная интеграция данных ресурсов с приложениями Майкрософт – Skype, Word, SharePoint, OneNote дает возможность размещать презентации и проводить полноценное видеоинтерактивное дистанционное обучение, что также способствует развитию речевых и коммуникативных компетенций обучающихся.

Студенты сегодня больше, чем когда-либо, хотят видеть связь между тем, что они изучают, и практическим применением знаний. Использование навыков владения информационными технологиями при решении профессиональных задач является подтверждением связи теории с практикой. Более того, владение информационными технологиями – это не только умение пользоваться определенным набором команд. Для овладения ИКТ-компетенциями необходимо уметь использовать технологии гибко и творчески: определить задачу, понять, какие ресурсы могут помочь выполнить задачу, затем применить их в процессе решения данной задачи. Примером алгоритма работы по подбору материала для творческих заданий с использованием различных Web 2.0 технологий (кейс, проект, круглый стол и др.) может служить следующая таблица:

Алгоритм работы по подбору материала

<i>Этапы работы</i>	<i>Рекомендуемые технологии</i>
Постановка проблемы	Электронная почта, онлайн форум/чат, мозговой штурм (software), видеоконференция
Стратегии поиска информации	Электронные библиотеки, архивы, базы данных, блоги, вики
Синтез	Обработка текстов, графика (ментальные карты, облака слов), презентационное программное обеспечение
Оценка	Электронная почта, онлайн форум/чат, электронные журналы, блоги

Важно отметить, что использование электронных ресурсов не является самоцелью. Только при совместном применении современных коммуникативных и информационных технологий можно достичь успеха в формировании как профессиональных, так и надпрофессиональных навыков.

Как мы показали, при изучении иностранного языка происходит не что иное, как «интеграция коммуникативных компетенций и профессиональных знаний» [4], что взаимообогащает процесс профессионально-личностного становления студента неязыкового вуза, способствует его самореализации, готовит к практической деятельности в качестве современного молодого специалиста. Важную роль в этом процессе играют современные информационные технологии, являясь неотъемлемой частью овладения иностранным языком в современной высшей школе.

Библиографические ссылки

1. The Future of Jobs. World Economic Forum Report [Electronic resource]. URL: <https://reports.weforum.org/future-of-jobs-2016/preface/> (date of access: 20.04.2021).
2. Eisenberg M. B. Information literacy: Essential skills for the information age // DESIDOC journal of library & information technology. 2008. Vol.28. (2). P. 39–47.
3. Академик // Словари и энциклопедии на академике [Электронный ресурс]. URL: <https://academic.ru> (дата обращения: 20.04.2021).
4. Беленкова Н. И. Исследование потенциала ИЯ при формировании профессиональных компетенций будущего юриста // Юридические науки: Вестник РУДН. Москва, 2013. № 2. С. 321–325.

УДК 378.147: 811.161.1'243(045)

МЕСТО СЛОВООБРАЗОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

А. В. Верниковская

*Минский государственный лингвистический университет,
ул. Захарова, 21, г. Минск, 220034, Беларусь, alla.vernikovskaya@mail.ru*

Раскрывается роль словообразования в обучении русскому языку как иностранному, связь словообразования с фонетикой, грамматикой, лексикологией, орфографией. Показаны трудности на уровне анализа и синтеза производных слов и пути их преодоления. Рассматривается система работы по обогащению словарного запаса студентов средствами словообразования с привлечением элементов этимологического анализа. Автором подчеркивается значимость словообразовательного аспекта для изучения русского языка. Работа по словообразованию должна постоянно проводиться при изучении всех уровней языка. Утверждается, что знание словообразовательной системы вносит существенный вклад в овладение русским языком как иностранным.

Ключевые слова: словообразование; морфема; производная лексика; словообразовательная модель; словообразовательный анализ; словообразовательный синтез; этимологический анализ.

PLACE OF WORD FORMATION IN LINGUISTIC COMPETENCE ACQUISITION BY FOREIGN LEARNERS

A. V. Verniovskaya

*State Linguistic University,
Zakharova St., 21, Minsk, 220034, Republic of Belarus, alla.vernikovskaya@mail.ru*

The article deals with the role of word formation course in the process of learning Russian as a foreign language, its interrelations with phonetics, grammar, lexicology, orthography. Difficulties which arise in the analysis and synthesis of derivatives, the ways to overcome them are discussed. The system of tasks on enriching the learners' vocabulary by derivation means backed by etymology elements is suggested. The author stresses the significance of the derivational aspect for learning Russian as a second language. Study of word formation should be continuous at all language levels. It is argued that knowledge of the word formation system of the Russian language contributes greatly to the mastery of Russian as a foreign language.

Key words: word formation; morpheme; derivative; derivation pattern; word formation analysis; word formation synthesis; etymological analysis.

Словообразование занимает особое место в системе обучения РКИ, что обусловлено его тесной связью с различными уровнями языка, а значит, с изучаемыми дисциплинами лингвистического цикла.

У иностранных студентов необходимо сформировать представление о характере словообразовательной системы русского языка, о родственных связях слов, механизмах их образования. Определенный круг теоретических сведений в области морфемики и словообразования обеспечивает сознательное усвоение студентами грамматических норм,

оптимизирует процесс обогащения словарного запаса. При ознакомлении с понятием «морфема» важно раскрыть ее роль как «строительного материала» слов, постоянно демонстрировать функции и значение всех морфем, особенно наиболее продуктивных суффиксов и приставок. Работа по словообразованию должна носить сквозной характер, сопровождать изучение всего программного материала.

Знания и умения в области словообразования оптимизируют усвоение студентами русской грамматики. При обучении морфологии должна учитываться морфемная структура форм слов всех частей речи. Морфемы служат показателями грамматических характеристик слов. Окончания и суффиксы используются в качестве маркеров для определения рода, числа, падежа, склонения, лица. Установление родовой принадлежности существительных нередко вызывает у иностранных студентов затруднение, поэтому следует при определении рода научить их ориентироваться не только на окончания, в которых в безударном положении происходит редукция гласных, но и на суффиксы (*-ость, -ени, -тель, -знь* и др.). Форма множественного числа некоторых существительных образуется суффиксальным способом: *сыновья, друзья, тигрята, чудеса* и др. Лексико-грамматический разряд имен существительных (абстрактных, собирательных, единичных) устанавливается как по их обобщенному значению, так и по суффиксу.

Тесная связь работы над звуковым морфемным составом слов заключается в выявлении случаев чередования гласных и согласных в корне и других морфемах, усечения основы слова в процессе деривации. Организуются наблюдения над морфонологическими изменениями в основе слова, которые могут затруднить процесс отождествления морфем, а значит, понимание значения слов.

Умение ориентироваться в морфемной структуре слов, подбирать однокоренные слова важны для грамотного письма по-русски, чему в системе РКИ, к сожалению, уделяется крайне мало внимания. Между тем соблюдение орфографических норм является показателем культуры письменной речи. Поэтому овладение иностранными студентами алгоритмами проверки гласных и согласных в слабой позиции с привлечением в качестве проверочных однокоренных слов должно быть объектом постоянного внимания преподавателей.

Неоценима роль словообразования в пополнении лексического запаса, а значит, в развитии связной речи иностранных студентов, так как богатый словарный запас – обязательное условие успешной речевой деятельности как на рецептивном, так и на продуктивном уровне. Поскольку около 90 % русской лексики – это производные слова, то для

эффективного обогащения словаря учащихся необходимо опираться на существующие в словообразовательной системе закономерности и механизмы. В качестве таковых выступают словообразовательная модель (тип) и словообразовательное гнездо, по которым систематизируется производная лексика, тем самым обеспечивается ее понимание и запоминание. Группировка лексики по словообразовательному принципу – по общности корней и аффиксов оптимизирует процесс ее усвоения, поскольку позволяет задействовать системные связи между словами, вводить их не по отдельности, а целыми группами.

Проникновение в структуру слова помогает иностранным студентам понять лексическое значение производных слов. При толковании лексики целесообразно привлекать однокоренные слова, вскрывать их словообразовательные связи, показывать смысловое сходство и отличия, возникающие за счет различий их морфемного состава.

Как показывает практика, иноязычные учащиеся нередко при семантизации лексики ошибочно привлекают слова с корнями-омонимами, (*лужайка* – маленькая лужа, *любопытный* – любит пить). Важно осознание студентами того, что слова являются однокоренными в случае не только формального тождества корней (разумеется, с учетом чередования), но и их смыслового сходства. В связи с этим полезны задания на поиск и исключение «лишнего» слова (*простудиться, простуда, студень, студент* и др.).

Опора на однокоренные слова способствует пониманию значения новой лексики лишь при наличии таких слов в лексиконе иностранного учащегося, в противном случае приходится объяснять неизвестное через неизвестное. Поэтому в сочетании со словообразовательным анализом следует использовать и другие приемы семантизации – подбор синонимов, логическое определение, опора на контекст и др.: *вечнозеленое* растение – растение, которое всегда (*вечно*, в любое время года) имеет зеленую листву; *садовод* – тот, кто *разводит*, выращивает сады; *преступник* – тот, кто нарушил, *преступил* закон; *укротитель* – тот, кто *укрошает*, делает *кроткими*, послушными зверей.

Методически целесообразной представляется система работы по введению в словарный запас иностранных учащихся лексики, сгруппированной по наиболее продуктивным словообразовательным моделям. Так, например, в пределах семантической группы «наименование лица» выделяются подгруппы: название лица по национальной принадлежности, месту жительства, роду деятельности. Каждая подгруппа, в свою очередь, представлена рядом словообразовательных моделей (с суффиксами *-тель, -ник, -ист* и др.)

Словообразовательный синтез является более трудным для иностранных студентов по сравнению с анализом. Главная трудность кроется в сочетаемости в пределах слова морфем, которая не подчиняющейся определенным правилам. В большинстве случаев неясно, почему из всего множества синонимичных суффиксов к данному корню присоединяется тот, а не иной суффикс. Наглядным примером являются отвлеченные существительные со значением цвета с различными суффиксами: *краснота, чернота, желтизна, голубизна, синева*. Преодолеть проблемы словообразовательного синтеза помогает система обучения, предусматривающая группировку лексики по словообразовательным моделям, многократную повторяемость производных слов в процессе выполнении аналитических и синтетических упражнений, активное использование лексики в речи.

Следует обращать особое внимание студентов на случаи расхождения лексического значения однокоренных слов с разными приставками суффиксами: *спасатель – спаситель, житель – жилец, любитель – любимец, прогулка – прогул, прогулять – прогуляться, бегун – беглец – беженец, экономный – экономический – экономичный, дружный – дружеский – дружественный, соседний – соседский, нарушить – разрушить, устареть – постареть* и др. Необходима кропотливая работа над значением, сочетаемостью подобных слов, тренировка в их правильном употреблении в речи.

Семантика значительного количества производных слов русского языка выводима из суммы значений составляющих их морфем, что дает возможность при толковании лексики опираться на значение корней и аффиксов (*сотрудник, подоконник, учительница* и др.). Однако знание значения морфем не всегда гарантирует адекватное понимание лексического значения производного слова, которое не во всех случаях складывается из суммы значения корня и аффиксов. Ср.: *читатель* – тот, кто читает, но *писатель* – не каждый, кто пишет, а тот, кто профессионально пишет, создает художественные произведения. Наличие приращенных значений создает проблемы при семантизации лексики: *юморист* – тот, кто обладает высокой степенью чувства юмора – остроумный человек; писатель, пишущий юмористические произведения, а также артист, их исполняющий.

Как показывает практика, иностранные студенты далеко не всегда учитывают такие приращения в значении слов. Нередко производных слова они толкуются ими следующим образом: *безвкусная* (еда) – это невкусная (а не лишенная вкуса), *бесстрашный* – нестрашный (а не смелый, отважный, храбрый); *сердобольный* – человек с большим

сердцем, *беззащитный* – сильный человек, которому не нужна защита; *хлебосольный* хозяин – жадный, скупой, т.к. угощает только хлебом и солью. Толкование производной лексики с фразеологизированной семантикой требует от преподавателя особого подхода, при возможности – привлечения этимологических справок, культурологических сведений: *хлебосольный* (гостеприимный) человек встречает гостей, согласно старинной русской традиции, хлебом и солью.

Элементы этимологического анализа в системе РКИ следует привлекать не только для семантизации лексики, но и для расширения представлений культурологического плана, а также с целью формирования у иностранных студентов интереса к изучению русского языка.

Этимологическую справку можно вводить в готовом виде либо составлять задания проблемного характера, побуждающие студентов свою обосновать свою точку зрения, строить тексты-рассуждения. Так, например, предлагается доказать, почему следующие слова раньше считались родственными (однокоренными): *окно – очки, перстень – перчатки, гроза – угрожать, ловкий – ловить, оправдать – правда, красный – украшение, зритель – зрение – зрачок – прозрачный*. При раскрытии мотивации некоторых из слов необходимо привлекать архаизмы: *очи, перст, уста* и др.

Отбор лексики для этимологического анализа обусловлен прежде всего ее частотностью, актуальностью, а также возможностями обучаемых. Разумеется, исторические экскурсы рекомендуются в группах с наиболее высоким уровнем языковой подготовки.

Интересным объектом словообразовательного и этимологического анализа является лексика ЛСГ «речевой этикет»: *спасибо, благодарю, здравствуй, поздравляю, извини, прости, прощай* и др. При этом следует привлекать параллели из родного языка иностранных студентов, выявляя сходство и различия в мотивировке этикетных формул в разных языках.

В качестве завершающего этапа лексико-словообразовательной работы рекомендуется подбор студентами максимального количества однокоренных слов, т.е. построение словообразовательных гнезд.

На продвинутом этапе обучения иностранным студентам могут быть предложены задания на корректировку ошибок: *Жильцы больших городов мало ходят пешком. На переговорах присутствовали военные советчики. Отпускник – студент, которого отпустили с занятий*.

Систематическая целенаправленная работа лексико-словообразовательного характера является эффективным средством

обогащения словарного запаса иностранных учащихся, залогом развития их устной и письменной речи на русском языке и формирования такого важного качества языковой личности, как языковое чутье. Такая работа может и должна проводиться в процессе преподавания всех языковых дисциплин, при чтении и анализе текстов различных стилей и жанров.

УДК 372.881.1

**РАЗВІЦЦЁ ПАЗНАВАЛЬНАЙ АКТЫЎНАСЦІ ВУЧНЯЎ
ПРАЗ ВЫКАРЫСТАННЕ ЭФЕКТЫЎНЫХ АРФАГРАФІЧНЫХ ЗАДАННЯЎ
ПРЫ ВЫВУЧЭННІ ВУЧЭБНАГА ПРАДМЕТА «БЕЛАРУСКАЯ МОВА»**

I. M. Dzyadkoskaya

*Дзяржаўная ўстанова адукацыі «Сярэдняя школа №13 г. Мазыра»,
б-р Юнацтва, 47, 247760, г. Мазыр, Беларусь, irinaded4883@gmail.com*

У артыкуле прааналізавана эфектыўнасць выкарыстання заданняў па арфаграфіі ў працэсе навучання беларускай мове. Арфаграфія мае выключнае значэнне ў школьным навучанні, паколькі валоданне арфаграфічнымі нормамі, выпрацоўка ўменняў правільна пісаць неабходна кожнаму вучню, кім бы ён ні стаў у будучым. Вось чаму, зыходзячы найперш з грамадскай, сацыяльнай ролі арфаграфічных нормаў, настаўнік павінен даводзіць вучням неабходнасць авалодвання імі, бо рознага тыпу няправільныя напісанні перашкаджаюць моўным зносінам людзей. Пры выкладанні арфаграфіі кіруюся прынцыпамі сістэматычнасці, паслядоўнасці, сувязі тэорыі з практыкай, нагляднасці, пераемнасці і перспектывнасці, індывідуальнага падыходу да вучняў, навуковасці.

Ключавыя словы: беларуская мова; арфаграфія; арфаграфічныя заданні; пазнавальная актыўнасць; арфаграфічныя ўменні і навывкі.

**DEVELOPMENT OF STUDENTS 'COGNITIVE ACTIVITY THROUGH
THE USE OF EFFECTIVE SPELLING TASKS WHILE STUDYING
THE SUBJECT «BELARUSIAN LANGUAGE»**

I. M. Dzyadkoskaya

*Dzyarzhauunaya ūstanova adukatsy «Syardnyaya school No. 13 in Mazyr»
Yunatstva Blvd., 47, 247760, Mazyr, Republic of Belarus, irinaded4883@gmail.com*

The article analyzes the effectiveness of the use of spelling tasks in the process of learning the belarusian language. Spelling is extremely important in school, because the possession of spelling rules, the development of skills to write correctly is necessary for every student, whoever he becomes in the future. That is why, based primarily on the social role of spelling rules, the teacher must prove to students the need to master them, because different types of misspellings interfere with people's language communication. When teaching spelling, I am guided by the principles of systematicity, consistency, connection of theory with practice, clarity, continuity and perspective, individual approach to students, scientific.

Key words: belarusian language; spelling; spelling tasks; cognitive activity; spelling skills.

У канцэпцыі вучэбнага прадмета «Беларуская мова» адным з прынцыпаў навучання акрэсліваецца матывацыйны прынцып, накіраваны на фарміраванне ў вучняў трывалых навыкаў літаратурнага вымаўлення і правапісу; забяспечанне развіцця лагічнага мыслення, выпрацоўку спосабаў навучальнай дзейнасці, неабходных для асэнсавання законаў беларускай мовы, выяўлення значэння, формы выражэння і функцый моўных адзінак; выкарыстанне беларускай мовы ва ўсіх сферах жыццядзейнасці: пазнавальнай, навучальнай, вытворчай,

нацыянальна-культурнай, побытавай [1]. Арфаграфічная пісьменнасць з'яўляецца адным з паказчыкаў маўленчай і агульнай культуры чалавека. Для таго каб авалодаць арфаграфіяй, неабходны добра развіты маўленчы слых, веданне граматыкі, актыўнае валоданне дастатковым запасам лексікі, развітыя памяць, мысленне. Менавіта таму ў сваёй практыцы вялікую ўвагу надаю развіццю пазнавальнай актыўнасці вучняў як сродку фарміравання арфаграфічнай пісьменнасці.

Над праблемай пазнавальнай актыўнасці вучняў у розныя перыяды развіцця педагогікі працавалі многія вучоныя і даследчыкі. Г. І. Шчукіна лічыць, што пазнавальная актыўнасць – «гэта пэўная накіраванасць асобы, звернутая да вобласці пазнання, да яе прадметнага боку і да самога працэсу авалодання ведамі» [2, с. 11]. На думку Г. І. Шчукінай, фарміраванню пазнавальнай актыўнасці спрыяюць такія групы ўмоў, як змест навучання, працэс пазнавальнай дзейнасці вучняў і адносіны, якія складваюцца ў адукацыйным працэсе паміж яго ўдзельнікамі. Даследчык І. Ч. Босы адзначае, што «пазнавальная актыўнасць вучня выражаецца ў імкненні вучыцца, пераадольваючы цяжкасці на шляху здабывання ведаў, у прыкладанні максімуму асабістых валявых намаганняў і энергіі ў разумовай працы» [3, с. 3–7]. І. І. Падласы адзначае, што «пазнавальная актыўнасць вучня выражаецца ў імкненні вучыцца, пераадольваючы цяжкасці на шляху набыцця ведаў, у прыкладанні максімуму уласных валявых намаганняў і энергіі ў разумовай працы» [4, с. 95]. Такім чынам, развіццё пазнавальнай актыўнасці – гэта працэс, пры якім ствараюцца ўмовы, неабходныя для пазнавальнай актыўнасці вучняў, а вучань праяўляе гэтую пазнавальную актыўнасць.

Важным рэсурсам навучання беларускай мове з'яўляецца развіццё пазнавальнай актыўнасці як сродку павышэння арфаграфічнай граматычнасці вучняў на II ступені агульнай сярэдняй адукацыі. Для развіцця арфаграфічнай граматычнасці выкарыстоўваю разнастайныя віды практыкаванняў: узнаўленне правіла па дадзенай схеме; праца з арфаграфічным слоўнікам; пераклад слоў, сказаў, тэкстаў; напісанне слоў па памяці і падкрэсліванне арфаграм; тэматычныя, трэніровачныя тэставыя заданні; стварэнне ўласных тэставых заданняў; арфаграфічныя дыктанты.

У 5 класе на вучэбных занятках арганізую калектыўную дзейнасць. Напрыклад, пры вывучэнні тэмы *«Вымаўленне і правапіс галосных о, э, а»* на этапе праверкі дамашняга задання праводжу слоўнікавую работу (пісьмо з прагаворваннем). Вучні прагаворваюць гукі, тлумачаць напісанне слоў і запісваюць словы: *г..рбарый, с..кунда, з..фір, п..рцёнак, л..сны, верац..но, л..снічоўка, по..с, пам..ць*. На этапе праверкі разумення вучнямі новага вучэбнага матэрыялу прапаную

выбарачны дыктант: выпісаць толькі словы з літарамі *о, э і* графічна вызначыць арфаграмы. На этапе замацавання новага вучэбнага матэрыялу выкарыстоўваю наступнае заданне: змяніць словы або падабраць аднакаранёвыя так, каб галосныя *о, э* сталі не пад націскам (*клопат, звон, шэрсць, дождж, колер, шэпт, чорны, полымя, сэра, розум, шоўк*). Выкарыстоўваю прыём «Карэктар». На этапе падвядзення вынікаў урока вучні выконваюць тэставую работу «**Правапіс слоў з літарамі *о, э, а***». На этапе інфарміравання аб дамашнім заданні прапануюць заданні на выбар: падабраць 5 загадак (прыказак, прымавак) з літарамі *о, э, а*, вызначыць арфаграмы; скласці 5 тэставых заданняў па тэме ўрока; падабраць 4 рады слоў да задання «Знайзі лішняе слова».

У 6 класе для павышэння арфаграфічнай граматычнасці вучняў выкарыстоўваю індывідуальныя заданні-карткі па ўсіх тэмах арфаграфіі, рознаўзроўневыя арфаграфічныя заданні, тэставыя заданні, творчыя заданні, комплексную работу з тэкстам, складанне словазлучэнняў і сказаў, пераклад слоў, словазлучэнняў, тэкстаў, маналагічныя адказы па тэрэтычнаму матэрыялу з выкарыстаннем апорных схем; праводжу слоўнікавыя дыктанты. Пры вывучэнні тэмы «**Правапіс *-н-, -нн-* у прыметніках**» на этапе праверкі дамашняга задання паўтараем тэму «Правапіс у і ў» (табл. 1).

Табліца 1

Бліц-тэст «Правапіс у і ў»

<p>A1. Адзначце словы, у якіх на месцы пропуску трэба пісаць літару <i>ў</i>:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) та..сценны; 2) ва ..ніверсітэце; 3) гучнае “..ра”; 4) гармонік ..зяў у рукі; 5) дра..ляны. 	<p>A2. Адзначце словы, у якіх на месцы пропуску трэба пісаць літару <i>у</i>:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) мо..ны; 2) пайшоў .. кіно; 3) ра..нінны; 4) накры..ка; 5) каля ..рны.
---	--

На этапе падрыхтоўкі да актыўнага засваення вучэбнага матэрыялу для павышэння матывацыі вучняў арганізую работу па паўтарэнні вядомых тэрмінаў (суфіксальны спосаб утварэння прыметнікаў, утваральная аснова, словаўтваральныя суфіксы, формаўтваральныя суфіксы, суфіксы са значэннем ацэнкі) і прапануюць ў папярэднім заданні (бліц-тэст) вызначыць прыметнікі, паспрабаваць растлумачыць іх правапіс (праблемнае пытанне) і вызначыць тэму ўрока. На этапе засваення новых ведаў арганізую калектыўную працу з тэрэтычным матэрыялам падручніка і падрабязным аналізам прыкладаў. На этапе замацавання новага вучэбнага матэрыялу спачатку выконваем практыкаванне (запісаць словы, вызначыць утваральную аснову, зрабіць выснову пра напісанне *-н-/нн-* у залежнасці ад утваральнай асновы: *калядны, вячэрні, зорны, санны, песенны, шкляны, дзённы, цагляны,*

шырачэнны, даўжэнны, палымяны, вогненны, іменны), потым пішам размеркавальны дыктант. Формы праверкі заданняў кожны раз вар’ірую: вусныя адказы, пісьмовая работа на дошцы і калектыўная праверка, самаправерка, узаемаправерка, каменціраванае пісьмо. На этапе падвядзення вынікаў урока выкарыстоўваю прыём «Пільнае вока». На этапе інфарміравання аб дамашнім заданні прапаную заданні на выбар: запісаць прыметнікі, устаўляючы прапушчаныя літары, графічна растлумачыць правапіс *-н-/-нн-*; скласці 5 тэставых заданняў па тэме ўрока; напісаць міні-сачыненне «Зімой у лесе» з выкарыстаннем 6–10 прыметнікаў з *-н-/-нн-*.

У 7 класе пры вывучэнні тэмы «*Праваніс прыслоўяў праз дэфіс*» на этапе праверкі дамашняга задання паўтараем тэму «*Праваніс падоўжаных зычных*» (заданне «Падбяры сваякоў»), у працэсе выканання якога вучні падбіраюць па пяць слоў з аналагічным напісаннем (да слоў *насенне.., суддзя.., Ульяна.., лью.., група.., ванна...*). Напісанне кожнага слова абавязкова суправаджаецца графічным абазначэннем арфаграм і тлумачэннем правапісу (тэарэтычны матэрыял) па апорным канспекце. На этапе падрыхтоўкі да актыўнага засваення новага вучэбнага матэрыялу выкарыстоўваю тэкст «Лясное возера» (заданне: вызначце стыль і тып тэксту, знайсці прыслоўі, паспрабаваць растлумачыць іх правапіс). Такім чынам разам вызначаем тэму і задачы ўрока. На этапе засваення новых ведаў арганізую калектыўную работу з тэарэтычным матэрыялам апорнага канспекта, аналізуем прыклады, тлумачым правапіс прыслоўяў, якія знайшлі ў вышэйназваным тэксце. На этапе замацавання новага вучэбнага матэрыялу калектыўна выконваем вуснае практыкаванне, тлумачым правапіс прыслоўяў (абы-як, куды-небудзь, далёка-далёка, раз-пораз, крыж-накрыж, сюды-туды, па-новаму, па-сяброўску, па-сабачы, па-другое, на-бацькоўску, шыта-крыта, дэ-факта), пішам выбарачны слоўнікавы дыктант і яшчэ раз звяртаемся да тэарэтычнага матэрыялу з мэтай карэкцыі ведаў. Прапаную выканаць заданне па варыянтах, індывідуальныя заданні па картках (табл. 2).

Табліца 2

Заданне па варыянтах

<i>Варыянт 1</i>	<i>Варыянт 2</i>
Заданне: выпісаць толькі прыслоўі, якія пішуцца праз дэфіс	
<i>Ледзь ледзь, дзе нідзе, па ранейшаму, па жнівеньску, не як, што дзень, за летась, на памяць, раз пораз, у трох, сям там, як небудзь, які сьці, ціха ціха, па першае, у першыню, калі нікалі, па роўну, не дзе</i>	<i>Па святочнаму, што год, па майстэрску, па абапал, перш наперш, абы дзе, па веснавому, след у след, па ціху, па троху, раз у раз, мала па малу, пакуль што, абы дзе, па воўчы, тэт а тэт, па мойму, ні як</i>

На этапе падвядзення вынікаў урока выкарыстоўваю прыём «Ліст з белымі плямамі» (дапісаць па 3 прыслоўі да кожнага рада). На этапе інфарміравання аб дамашнім заданні прапаную заданні на выбар: запісаць сказы, раскрываючы дужкі, і графічна растлумачыць правапіс прыслоўяў; скласці слоўнікавы дыктант па тэме ўрока; скласці 8 тэставых заданняў; заданне на паўтарэнне правапісу арфаграм (паўтарыць тэму «*Праваніс галосных у складаных словах*»).

Пабудаваная такім чынам работа садзейнічае ўсвядомленаму і канкрэтнаму ўспрымання вучэбнага матэрыялу, павышэнню арфаграфічнай граматычнасці вучняў і пераходу да сістэматычнай самастойнай работы ў 8–9 класах.

У 8 класе пры вывучэнні тэмы «*Сказы з аднароднымі членамі*» на этапе праверкі дамашняга задання паўтараем тэму «*Праваніс мяккага знака*» шляхам выканання тэставага задання (вучні каменціруюць адказы, карыстаючыся пры неабходнасці тэарэтычным матэрыялам апорнага канспекта, дадаткова падбіраюць яшчэ прыклады на напісанне мяккага знака). На этапе падрыхтоўкі да актыўнага засваення новага вучэбнага матэрыялу выкарыстоўваю тэкст «Зіма ў лесе» (заданне: прачытаць тэкст, скласці слоўнікавы дыктант (15 слоў) на правапіс *е, ё, я*, правапіс глухіх зычных, правапіс *не (ня)* са словамі розных часцін мовы; графічна растлумачыць правапіс слоў). Вучні зачытваюць сказы з аднароднымі членамі (апора на раней набытыя веды пра аднародныя члены сказа). Праводжу гутарку па пытаннях: Якія члены сказа называюцца аднароднымі? Якімі часцінамі мовы з'яўляюцца аднародныя члены ў сказах тэкста? Як спалучаюцца паміж сабой аднародныя члены ў сказах? На этапе замацавання новага вучэбнага матэрыялу прапаную выканаць рознаўзроўневыя заданні. Праверка выканання ўсіх практыкаванняў абавязкова суправаджаецца тлумачэннем напісанняў слоў (арфаграфічная работа) і тлумачэннем умоў пастаноўкі знакаў прыпынку пры аднародных членах сказа. Тэарэтычныя звесткі падаюцца ў выглядзе лінгвістычных паведамленняў, дыскусій, праблемных пытанняў.

Падчас арганізацыі адукацыйнага працэсу варта памятаць пра тое, што самае небяспечнае пры навучанні – гэта фармальныя веды. Атрыманыя без цікавасці, без станоўчых адносін да вывучанага матэрыялу, яны з'яўляюцца непатрэбным баластам, бо не будуць актыўна прымяняцца на практыцы, не будуць выклікаць жадання працаваць з захапленнем. Для вучняў любога ўзросту матывацыяй навучання з'яўляецца займальнасць падачы тэарэтычнага і практычнага матэрыялу. Рэалізаваць пастаўленыя мэты і задачы дапамогуць разнастайныя рубрыкі, якія арыентуюць як на ўзнаўленне тэарэтычнага

матэрыялу, так і на замацаванне ўменняў і навыкаў. Напрыклад, рубрыка «Стол даведак» (з тлумачальнага слоўніка падбярэце і запішыце тры мнагазначныя словы з тлумачэннем іх значэнняў; запішыце з імі сказы). Рубрыка «Папрацуем перакладчыкамі» (перакладзіце словазлучэнні на беларускую мову, адзначце асаблівасці сінтаксічнай сувязі слоў у беларускай мове ў параўнанні з рускай: пойти за малиной, бродить по улицам, посмеяться над своими неудачами, два высоких дерева, извините меня за опоздание). Пазбавіцца фармальнага засваення ведаў таксама дазваляе выкарыстанне вершаваных тэкстаў, прыказак, прымавак, загадак, гумарэсак. Матывацыі навучання садзейнічае калектыўнае складанне алгарытмаў, праца са схемамі, табліцамі, ілюстрацыя моўных з'яў уласнымі малюнкамі, складанне лінгвістычных казак, займальных апавяданняў, рашэнне лінгвістычных задач.

Паслядоўна праведзеная арфаграфічная работа садзейнічае развіццю трывалых навыкаў літаратурнага вымаўлення і правапісу, выпрацоўцы спосабаў навучальнай дзейнасці і падрыхтоўцы вучняў да самастойнага стварэння сістэмы заданняў па арфаграфіі і пабудове лагічных ланцужкоў разважанняў у 9 класе. Самастойная дзейнасць вучняў па складанні заданняў садзейнічае развіццю арфаграфічнай граматычнасці, неабходнай для асэнсавання законаў беларускай мовы, выяўлення значэння, формы выражэння і функцый моўных адзінак; развіццю рэфлексіўных, ацэнных уменняў і навыкаў.

Сістэматычнае выкарыстанне заданняў па арфаграфіі садзейнічае аптымізацыі працэсу навучання за кошт змены відаў дзейнасці, актыўнаму ўдзелу вучняў у пазнаваўчым працэсе, скіроўвае іх да творчасці, дазваляе вызначыць індывідуальны адукацыйны маршрут з улікам здольнасцей і інтарэсаў.

Бібліяграфічныя спасылкі

1. Канцэпцыя вучэбнага предмета «Беларуская мова» // Адукацыйны партал [Электронны рэсурс]. URL: www.adu.by/ (дата звартання: 20.04.2021).

2. *Щукина Г. И.* Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. М. : Педагогика. 1998.

3. *Босы І. Ч.* Актывізацыя пазнавальнай дзейнасці праз дыферэнцыяцыю навучання // Беларуская мова і літаратура. 2007. № 4. С. 3–7.

4. *Подласый И. П.* Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов: В 2 кн. М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. Кн. 1: Общие основы.

УДК 378.016:811.161.1-0.54.6(075.8)

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ СРАВНИТЕЛЬНОГО ИЗУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ

В. Ю. Дылевская

*Белорусский государственный университет,
ул. К. Маркса, 31, 220030, г. Минск, Беларусь, valentinadylevskaja42@gmail.com*

Чем глубже и полнее мы исследуем связи, объединяющие литературы нашей планеты, тем более мы помогаем взаимопониманию народов и культур. Можно сравнивать тематически близкие произведения, близкие по мировосприятию, стилю, взглядам писателей и др. Достойное место в системе сравнительного изучения творчества писателей должны занимать историко-биографические связи.

Ключевые слова: развитие речи студентов; сравнительное изучение литературных произведений; виды устных высказываний; обогащение лексического запаса студентов; художественно-биографический рассказ.

IMPROVEMENT OF STUDENTS' SPEECH ACTIVITY IN THE PROCESS OF COMPARATIVE LITERATURE STUDY

V. Y. Dylevskaya

*Belarusian State University,
K. Marx St., 31, 220030, Minsk, Belarus, valentinadylevskaja42@gmail.com*

The deeper and fuller we explore the links that unite the literatures of our planet, the more we contribute to the mutual understanding of peoples and cultures. It is possible to compare works similar thematically, in world perception, style, points of views of writers, etc. A worthy place in the system of comparative study of the writer's work should be occupied by historical and biographical ties.

Key words: development of students' speech; comparative study of literature works; types of oral statements; enrichment of students' vocabulary; fictional and biographical narrative.

Проблема развития речи иностранных студентов является одной из методических проблем. При изучении литературы, в частности специального курса «Сравнительное изучение литературы» (3 курс, «Русская филология», иностранные студенты) актуальным является вопрос организации и проведения занятий развития речи, их композиционная структура. Работа по развитию речи ведется в той или иной степени на каждом занятии литературы, но проводятся и специальные, на которых на материале одного или нескольких литературных произведений активизируется речевая практика студентов. Для этого закрепляется усвоенная на базе художественных произведений лексика, используются разные виды устных высказываний, отрабатываются умения ведения диалога и др. О необходимости

обеспечения продуктивного характера речевой коммуникации предупреждают методисты, которые вместе с преподавателями ведут поиски интересных в художественно-эстетических аспектах форм занятий развития устной речи. Это проявляется как в содержании и структуре практических занятий, так и в определении форм их проведения: экскурсии к памятникам Адама Мицкевича, Викентия Дунина-Марцинкевича и Станислава Монюшко в Минске, которые мы проводим ежегодно с группой студентов из Китая и Туркменистана; «У театральной афиши», «Диалог культур», «Мое любимое время года», «Весна. Цветы», «Открытка дорогой маме», «День Победы», «Литературная гостиная», викторины по биографии и творчеству писателей и др.).

Целесообразно на практических занятиях познакомить студентов с особенностями развития устной речи, выработать навыки первоначального планирования, подготовки и проведения занятий развития речи в процессе изучения литературных произведений.

При моделировании занятий по развитию устной речи иностранных студентов необходимо определить дидактические цели, задачи, особенности содержания и структуру. После обзора теоретических работ и методических рекомендаций, разбора образцов занятий развития речи (из методических пособий, интернета, а также видеозанятий), студенты определяют их назначение, место в системе работы над художественным произведением, определяют структуру, тип и вид. Далее им нужно очертить и разработать речевые ситуации.

Студенты знакомятся с классификацией упражнений по развитию речи, анализируют различные виды и жанры монологических высказываний на литературные темы. Отнесем к ним выразительное чтение, пересказы, в том числе творческие, текстов художественных произведений, критических статей учебника, литературоведческих статей, выступления с сообщением, докладом, развернутый устный ответ с использованием эпистолярных и мемуарных материалов [1, с. 376]. Все это должно способствовать усовершенствованию их речевой деятельности, создавать условия для речевого и эстетического развития.

Метод сопоставления предполагает использование произведений, совпадающих по времени написания, так и несовпадающих, разделенных временным интервалом. Студенты выбирают самостоятельно для сопоставления произведения, близкие тематически и стилистически. Например, целесообразно проводить занятия по развитию речи на примере произведений А. С. Пушкина и Ду Фу, посвященных временам года (у Пушкина весна «наводит скуку» на лирического героя, у Ду Фу –

выражается чувством радости, оживляет лучшие чувства в душе лирического героя; лето Пушкин не любит за «зной, за пыль», «мелькнет, и нет», у Ду Фу лирический герой жалуется на жару, засуху, приносящую людям горе; другое отношение у Пушкина к осени – любимому времени года, лирический герой Ду Фу любит осенним печальным пейзажем, осень порождает мотивы одиночества; у Пушкина лирический герой признается, что зимой он «более доволен», чем летом и весной, восхищается красотой зимнего утра, у Ду Фу с наступившей зимой связано тяжелое, печальное настроение лирического героя. Также было интересным обсуждение доклада «Образы и мотивы времен года в русской и китайской классической поэзии» на примере творчества А. С. Пушкина и Цао Сюэцинь. Подобные сопоставления повышают интерес к литературным произведениям. Сравнительное изучение способствует речевому усовершенствованию студентов, их эстетическому развитию. Овладению речевыми жанрами также способствует правильный выбор речевых ситуаций или речевых заданий на занятиях по сравнительному изучению литературы. Они обогащают словарный запас, развивают эмоционально-образную речь студентов [3, с. 75].

Студенты могут сами выбирать параметры сравнения: тема, содержание, литературный метод, лирический герой и др. Сопоставление персонажей литературных произведений проводится большинством студентов без особого труда, а определение черт сходства и отличия оказывается более сложной задачей. Например, после изучения лирики М. Ю. Лермонтова было предложено сравнить его стихотворения и стихотворения Дж. Г. Байрона. Многие эпизоды, ситуативные детали в поэзии Лермонтова легко сопоставимы с мотивами байроновских произведений («Боярин Орша» – «Абидосская невеста», «Гяур» – «Каллы», «Парус» – «Из дневника в Кефалонии», «Расстались мы...» – «В альбом» и др.). Но Лермонтов не подражал и не заимствовал в прямом смысле слова, а использовал некоторые всеобщие поэтические элементы, сюжетные линии, эпизоды [2, с. 256]. Важна принципиальная общность идей и настроений, роднящая творчество Байрона и Лермонтова, в первую очередь, общность тематическая. Речь должна идти о высоко поэтическом примере, который направляет творческие поиски Лермонтова как самостоятельного мастера слова на создание оригинальных произведений. В процессе сопоставления интенсивней работает воображение, порой необходимо домыслить обстановку, в которой создавались сравниваемые произведения. При сопоставлении литературных произведений у студентов вырабатываются навыки

самостоятельного анализа, осознанного и аргументированного суждения, понимание многообразия возможных подходов к решению близких тем в литературных произведениях.

Использование материалов биографий писателей обладает большими возможностями для совершенствования речевой деятельности студентов. Этому способствует мемуарная литература, письма, документы эпохи, дневники, послания, критическая литература. Все это будет помогать обогащению лексического запаса студентов. Художественно-биографический рассказ должен занимать достойное место в системе изучения литературы [4, с. 46]. Студенты постигают внутренний мир писателя, его творческую индивидуальность. Трудно переоценить образовательное, воспитательное и развивающее значение таких материалов. При изучении историко-биографических связей сообщения студентов были следующими: характеристика творчества А. С. Пушкина и Тао Юань-мина – одного из представителей знаменитой в китайской литературе идиллической поэзии, основателя этого жанра; С. А. Есенина и Хай Цзы – тоже одного из самых известных поэтов Китая после «культурной революции». Деревенская тема, любовь к природе роднит Хай Цзы с русским поэтом. Хай Цзы написал цикл стихотворений «Поэт Есенин», называл себя «китайским Есениным».

Библиографические ссылки

1. Богданова О. Ю., Леонов С. А., Чертов В. Ф. Методика преподавания литературы: учеб. для студ. пед. вузов / под ред. О.Ю. Богдановой. 2-е изд., М. : Академ А, 2002.
2. Дылевская В. Ю. Выкарыстанне твораў Якуба Коласа на практычных занятках з кітайскімі студэнтамі // Літаратура ў культурнай практоры Беларусі і Кітая: зб. навук. артыкулаў па матэрыялах Міжнарод. канф., прасвеч. народнаму паэту Беларусі Якубу Коласу, г. Цяньцзінь, 19–18 мая 2019 г. Мінск : БДТУ, 2019. С. 73–76.
3. Дылевская В. Ю. Формирование умений сравнительного анализа поэтического текста в иностранной аудитории // Китайско-белорусские языковые, литературные и культурные связи: история и современность: материалы междунар. науч. конф., Минск, 17–18 мая 2019 г. Минск : БГУ, 2019. С. 254–237.
4. Коровина В. В. Развитие устной речи учащихся. М., 1978.

УДК 82.09 (476)

**ЦЕННОСТНЫЙ МИР ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ
КАК СПОСОБ ПОЗНАНИЯ ЖИЗНИ
(НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ РАССКАЗОВ О. ЖДАНА)**

М. П. Жигалова

*Брестский государственный технический университет,
ул. Московская, 267, 224017, Брест, Беларусь, zhygalova@mail.ru*

В статье показано, как учащиеся познают с помощью анализа художественного произведения, его сильных позиций, тематики и проблематики, индивидуального стиля писателя мир духовных и материальных ценностей, а значит, и жизнь.

Ключевые слова: анализ; О. Ждан; ценности жизни.

**VALUE WORLD OF A PIECE OF ART AS THE WAY OF COGNIZING LIFE
(ON THE EXAMPLE OF STUDYING O. ZHDAN'S STORIES IN SCHOOL)**

M. P. Zhygalova

*Brest State Technical University,
Moskovskaya St., 267, 224017, Brest, Belarus, zhygalova@mail.ru*

The article shows how students learn through the analysis of a work of art, its strong positions, themes and issues, the individual style of the writer, the world of spiritual and material values, and therefore life.

Key words: analysis; O. Zhdan; the value of life.

Несмотря на то что школьная программа по русской литературе в 11 классе в обзорной теме «Русскоязычная литература Беларуси» [1, с. 9] в Республике Беларусь предлагает познакомить учащихся только с рассказом Олега Ждана «Надо терпеть», учитель может подойти к этой проблеме творчески и предложить выпускникам (на выбор) прочитать другие рассказы и повести, среди которых могут быть и «В Москву за долларами», «В Минск за “зайчиками”», «В небеса за счастьем», «Польша – не за граница». Это позволит учащимся через анализ текстов прикоснуться к миру материальных и духовных ценностей, познать и понять авторские способы его выражения.

В ходе обсуждения учащиеся отметят, что О. Ждан (Олег Алексеевич Пушкин)⁵ как художник слова достоверно отразил реалии и ценности жизни периода перестройки. Особенно остро эта проблема встала в приграничных районах Беларуси, где проживали и проживают люди разных национальностей, где смешались давно их судьбы и где люди, действительно, больше всего были ввергнуты в «челночный» процесс, который разрушил многие семьи и Судьбы.

В серии рассказов «В небеса за счастьем», которые сам О. Ждан назвал «путешествиями», отразились события перестроечного и послеперестроечного времени, когда люди, брошенные на выживание, пытались не потеряться в этом мире, а выжить любой ценой, иногда даже теряя честь и достоинство. Уже сами названия рассказов «В Москву за долларами», «В Минск за “зайчиками”», «В небеса за счастьем» подсказывают идею произведения – поиски способов выживания. Главные герои – люди всех возрастов и национальностей – объединены одной целью – поисками заработков. Многие из них потеряли работу и теперь, чтобы выжить, заняты другим делом – так называемым, «челночным» бизнесом. Они ищут «счастье» в соседних государствах. Постоянно испытывая разного рода страх, переживания, а часто и стресс, они (а это в основном женщины!), тем не менее, отправляются на поиски заработка снова и снова. Для кого-то это способ прокормить семью, а для кого-то способ любой ценой разбогатеть. Отличительной особенностью таких «путешествий» является риск, связанный как с дорогой, рэкетом и часто даже недоездом до места назначения, так и с формой продажи товара, порой обманом и потому незарабатыванием планируемых денег.

Рассказ «В Москву, за долларами» описывает попытку заработать доллары от продажи продуктов. Почти сразустораживает читателя та ситуация, которую описывает автор: «...тётка Зена оглянулась, и вдруг неожиданная мысль сжала сердце: больше она никогда не увидит ни хату свою, ни деревню». Не менее странным показался и автобус, в котором почему-то «пассажиров мало, а свободных мест нет – всё заставлено,

⁵ О. Ждан родился в Смоленске в семье учителей, но вырос в г. Мстиславле Могилёвской области. Окончил историко-географический факультет Могилевского педагогического института (1960), Литинститут (1969), Высшие курсы сценаристов и режиссеров (1978). Работал слесарем, инженером-диспетчером в Караганде и Братске (1961–63) на металлургическом комбинате, в Приташкентской геофизической партии, на строительстве братского лесопромышленного комплекса, затем на Минском тракторном заводе. Позже работал редактором на Белорусском телевидении (1972–73) и студии «Беларусьфильм» (1973–76). Заведующий отделом общественной жизни и культуры в журнале «Нёман».

завалено мешками, картонными ящиками, сумками». Но даже это не пугает главных героев Зену и Марфу.

Белорусский акцент («крый Бог», «смецце», «торба», «клунки», «вализы» и др.), использование автором *жаргонизмов* («отлупцевали», «ввалит», «голодранцы» и др.) даёт возможность читателю почувствовать уровень интеллекта героев-путешественников, определить их национальность, характеры, понимание ими смысла жизни. И вместе с тем проникнуться сочувствием к постоянной жизни на грани стресса, жизни, которая отбирает не только силы и энергию, но и лишает человека души, так как здесь она никому не нужна.

Рассказ «В Минск за “зайчиками”» освещает уже не только неудачную попытку продать продукты и получить деньги, но *проблему разрыва взаимоотношений отцов и детей* в условиях беспредельной погони за деньгами.

Финалом изображения деградации человека и потери духовности в семье и обществе является рассказ «В небеса, за счастьем». И действительно, автор уже самим названием рассказа даёт читателю ответ на вопрос: где и в чём оно, человеческое счастье. Искать его на земле нет смысла: оно – на небесах. Главная героиня – Стефа – жестока и бесчеловечна. Она не может ни с кем ужиться, даже с собственными детьми, которые сбежали от неё. И лишь мать-инвалид, которая боялась свою дочь как огня, вынуждена терпеть её несносный характер. Грубо использует Стефа безногую мать для зарабатывания денег: «Если хорошо наторгует старуха, катит вечером домой по траве-мураве, а нет – трясёт по мощённой диким камнем улице. С деньгами – везёт осторожно, даже нежно; без денег – промчится, как Перун за синими тучами». Автор подчёркивает, что «она была завистливая, причём не только на деньги. Не могла терпеть даже, если у кого куры лучше несутся, или у петуха хвост круче, или цыплята желтее. Как говорят белорусы, «чужым здароўем хварэла». Что же касается денег... Тут её ох как трясло-колотило, если кто заработает больше, чем она». Грубое обращение Стефы с самым родным и близким человеком, давшим ей жизнь, вынуждает мать просить у Бога одного – отправиться за счастьем в небеса, ибо на земле его нет.

В ходе обсуждения произведений, учащиеся приходят к выводу, что все три рассказа убеждают читателя в том, что даже в самых сложных ситуациях человек должен помнить о человеческом достоинстве и совести, о своём предназначении и выборе, как поступить в сложной ситуации.

Обсуждая рассказ О. Ждана «Польша – не за граница» (1997) [2], учащиеся отметят, что в нём отразилась тоже внутренняя «война» человека, волею судьбы ставшего жертвой перестройки и развала бывшего Союза, когда никому не было дела до сохранения души, потому что все заботились только о «пище материальной». К 1997 году уже произошёл распад Советского Союза на «независимые», «самостийные», «незалежные» государства. К этому времени уже семь лет бывшие союзные республики жили каждая сама по себе, решая самостоятельно свои проблемы, установив условные границы между «братскими народами». Это были годы, когда инфляция достигала тысячи процентов, а зарплаты – в 20–30 долларов, процветали заказные убийства, рэкет, августовский путч и Вискули, рост цен и первая деноминация, выборы первого президента Республики Беларусь и референдум о языке и государственной символике, ликвидация границ с Россией.

Сильные позиции помогают определить и тему. Уже само название рассказа повторяет выражение «Польша – не за граница», которое появилось в советские времена и было популярным в связи с близостью республики по расположению, по некоторой схожести польского и белорусского языков. Польша входила в состав Стран Варшавского договора и потому за границей не считалась. В постсоветское время Польша стала за границей, сбросив с себя звание «социалистической республики». Всё это были реалии жизни 1991–1997 гг., характерные для всех приграничных районов Беларуси. Не была исключением и Брестчина. Пограничье в это время жило тоже особенно активно. Белорусы приграничных районов активно возили спирт, сигареты, топливо в Тересполь и Бялу Подляску, в Варшаву и Вроцлав, да и другие города Польши, чтобы на разнице цен заработать себе на жизнь. Жители же среднего достатка польских приграничных городов Влодавы, Тересполья и др. тоже имели к этому интерес и улучшали своё материальное положение и за счёт перепродаж привозимого белорусами, украинцами «товара». Так, зарабатывая на жизнь спирто-табачным приграничным промыслом, люди выживали в создавшихся тогда условиях.

Об этой духовной перестроечной катастрофе, произошедшей в мультикультурном приграничном пространстве, и рассказал О. Ждан – писатель-прозаик, который печатается с 1963 в еженедельнике «Литературная Россия», произведения которого подкупают своей искренностью и теплотой.

Автор умеет проникнуть в актуальные проблемы эпохи, мысли и чувства своих героев, определить философию их жизни, моральные и

материальные ценности. И тем самым создавать полнокровные и цельные характеры.

Язык его произведений ёмок и сочен, палитра многокрасочна. Он рисует чудесные картины природы, строит необычные диалоги, пользуется точной, характерной деталью. Заметим, что героями ранних его произведений были рабочие заводов и фабрик, инженеры, представители молодёжи 70-х. Первые публикации О.Ждана читатель увидел в журналах «Юность», «Нёман». Они были замечены и критикой⁶.

Но рассказ О. Ждана «Польша – не за граница» выбивается из этой традиционной серии. Здесь нет ударников труда и рабочих заводов, как нет и победителей соцсоревнований, потому что события происходят во времена перестройки и развала СССР. Автор рассказывает уже совершенно о другой «работе» – незаконной торговле спиртом, сигаретами и другим товаром: «Улыбающаяся, пахучая, жизнерадостная женщина лет тридцати пяти усаживается рядом со мной. Я уже знаю, о чём пойдёт речь. Наряду с другим барахлом, она возит на продажу спирт – канистру, а то и две. Спирт – товар опасный, проверяют и наши, и поляки, попадись – плохо будет, за одну бутылку можно схлопотать на таможне миллионный штраф» [2, с. 87]

Поэтому так называемые «экскурсии» в Польшу таковыми по сути не являлись. «От границы до Влоцлавека триста километров, а всего вместе, значит, восемьсот. И будь это поездка просто туристическая, сперва устроились бы в гостиницу, отдохнули. Но у нас цель иная, не совместимая с устаревшим пониманием путешествий. Нет времени даже на горячий завтрак. Я когда-то посмеивалась над теми, кто, попав за границу, вместо музеев, концертных залов и выставок мчался по магазинам, теперь не смеюсь», [2, с. 90] – рассуждает руководитель группы Марыся.

Писатель говорит о судьбах людей, которых в народе тогда называли «челноками», рассказывает читателю об их так называемом «челночном бизнесе», который кардинально меняет не только мировоззрение, но и характер таких «туристок» (а ими преимущественно были женщины!),

⁶ Он – автор книжной прозы: Во время прощания. Повесть, рассказы. – Минск, 1975; В гостях и дома. Повесть. – М., 1977; Знакомый. Повести. – Минск, 1977; Черты и лица. Повести. – М., 1985; По обе стороны проходной. Повесть. – М., 1987; Самостоятельная жизнь. Повести. – Минск, 1990. Печатает прозу в журналах: "Неман" (1990, № 9); "Знамя" (1985, №6; 1986, № 1; 1987, № 2; 1997, № 2), "Новый Мир" (1986, № 3). Написал пьесы: Солгали попу, солгали. 1993; Семья для старой собаки. 1995; Калитка. 1998. Член СП СССР (1983) и др. Живет в Минске.

ставит их в экстремальные условия. Вот как описывает одну из них автор: «Она три раза была замужем, три раза развелась, от каждого брака – ребёнок. Кроме того, у неё на руках старая мать, сестра, больная шизофренией, брат-алкоголик...» [2, с. 87].

Произведение начинается и заканчивается почти одинаковыми фразами «...я ненавижу их...» и «...как странно, что вот эти...» и только в последней фразе появляется слово «люди», потому что героине кажется странным их сочувствующее молчание.

Ключевые и доминантные слова («ненавижу», «хочу быть одна», «зарабатываю в основном я», «жить-то надо», «надоело», «о жизни речь», «меня начинает трясти», «подскакивает давление», «сохнет горло», «разливается горечь») раскрывают в полной мере настроение героини, её отношение к происходящему.

Героев рассказа и особенно главную героиню Марысю, руководителя группы, мучает одно: как пересечь границу? Как заплатить поменьше рэкету? Как побольше заработать? Поэтому в автобусе ведутся разговоры только о деле: «...кто что везёт, кто, как и где распродался после варшавской затарки...» [2, с. 86]. Большинство таких «туристов-челноков» в течение короткого времени (за год-два постоянных ежедневных поездок) успевали знакомиться, жениться и разводиться. И «уму-разуму» они учились тоже в тех специальных экскурсионных автобусах, которые следовали в Польшу якобы с «целью туризма», то есть для знакомства с достопримечательностями городов, а на самом деле только для распродаж и закупок. Вот что вспоминает руководитель группы Марыся Альбертовна о своей первой поездке: «Я тогда ещё не была руководителем группы, да и группы никакой не было, просто мы, восемь женщин, набив всевозможным барахлом неподъёмные сумки, ездили торговать в Варшаву на поезде. Это теперь – «курица – не птица, Польша – не заграница», а тогда – ого, сколько волнений в каждой поездке...» [2, с. 88].

Действие рассказа «Польша – не заграница» происходит в автобусе, который движется из Могилёва до Бреста и далее через таможенную «Варшавский мост» в Польшу: «Компания наша в основном среднего возраста, но есть и две бабки под семьдесят, бабки-жабки, они-то единственно и торговали успешно: привезли удлинители, замки, вилки с ложками, самодельные ножи, а уж как удалось перекинуть через таможенную – Бог весть» [2, с. 91].

Сюжет прозаичен: группа «челночников» в очередной раз едет в Польшу торговать, потом «затарится» и вернётся домой, заплатив базарным и дорожным рэкетирам обычную дань. Но на этот раз дань была грабительской: забрали не только деньги, но и вывернули душу

наизнанку за несговорчивость. Такая простота и обыденность сюжета заставляет читателя окунуться в реалии жизни, увидеть проблемы, от решения которых зависит не только судьба каждого человека в отдельности, но и в целом судьба региона, нации и государства.

В рассказе «Польша – не заграница» писатель поднимает не только проблему выживания в условиях хаоса и безработицы, безденежья и безучастия человека к чужой судьбе, но и проблему «развала» привычной жизни, семейную проблему, проблему воспитания молодёжи, проблему смысла жизни. Как за сиюминутным рассмотреть главное, что позволит тебе любить, а не ненавидеть, честно смотреть людям в глаза, ничего и никого не боясь, заниматься любимым делом, а не проклиная всё и всех, зарабатывать на лишнюю «тряпку» вынужденными махинациями, и просто любить, не помышляя об измене ни под каким предлогом?

Композиция произведения соответствует жанру. Главная героиня, белоруска с польскими корнями и именем Марыся Альбертовна, рассказывает читателю об очередной поездке группы людей, которой она руководит. Пока длится поездка, Марыся время от времени вспоминает о любимом муже, о первых поездках в Польшу, когда она стала «заграницей». И то только на время, потому что теперь все уже привыкли к таможне, а поляки относятся к белорусам, как к своим. Героиня вспоминает и о том, что когда-то играла в оркестре на скрипке, а теперь и не помнит, когда в последний раз брала её в руки, думает о причинах распада оркестра, о судьбах своих коллег. Она размышляет о людях разных национальностей, о том, как они строят свои отношения, здесь, на пограничье. Думает о своей семье: сёстрах и их семейной жизни, о заветном желании иметь ребёнка. Мыслей много... и самых разных, как много и человеческих судеб... Заканчивается рассказ двумя мыслями, оставшимися в опустошённой извергами душе героини.

Автор рассказа обеспокоен безудержной деградацией личности. «...Оказалось, без музыки можно жить. «Можно и без любви», – сказала однажды Рита. Ну, это я знаю и без неё. Стоит оглянуться на силуэты в конце салона автобуса, и всё ясно: вот она, музыка любви. Толчки ненависти то усиливаются, то глохнут. Я приказываю себе не думать о том, что происходит сзади. Да и нет у меня причины вмешиваться – люди взрослые...» [2, с. 90].

О. Ждан и не пытается предложить пути решения проблемы совершенствования человеческих отношений, он просто надеется, что читатель сам найдёт способы сохранения человеческого в человеке, в противном случае, человечество задохнётся в собственных пороках.

Писатель устами своих героев выражает обеспокоенность игнорированием нравственных идеалов, норм морали, выработанных поколениями. Вот как рисует отношение Марыси к «челночному контингенту»: «Мне кажется, что я ненавижу их, трясущихся над каждым злотым, пугливых, нахальных, простоватых, хитреньких, блудливых...» [2, с. 86].

Герои О. Ждана создали некую систему выживания в новых условиях, но у каждого она своя. Так, главная героиня рассказа Марыся Альбертовна, в прошлом скрипачка оркестра, признаётся: «Что культура? Как-то постепенно стала ясна её незначительная в жизни роль... Я, к примеру, с того времени, как развалился оркестр, не прикасаюсь к скрипке. А развалился он потому, что скрипачам хватало зарплаты только на канифоль. Теперь наши музыканты живут по-новому: Гринберг и Эдельсон выращивают авокадо в кибуце, Андрей, махавший палочкой, машет милицейским жезлом, Саша-контрабас развозит мебель, Галя сидит на шее у мужа, Рита, самая молодая и хорошенькая, самая романтическая, нашла покровителя – устроилась лучше всех. То же и остальные. Оказалось, без музыки можно жить» [2, с. 90].

На рынке в Польше для «челноков» все средства были хороши: к сожалению, лишь хитрость и изворотливость, ложь и подлость, наглость и бесстыдство определяли, как правило, успех дела. Часто именно эти качества служили своего рода защитным средством в экстремальных условиях, в которые попадали «туристы». Здесь процветал не заграничный, а отечественный «рэкет», спасения от которого не было и в чужом государстве: «Теперь опасность может подстергать между 10-м и 40-м километрами – на участке, где гуляют наши родные белорусские рэкетеры... Обычно их трое-четверо. Один остаётся на улице, второй останавливается у дверей, третий ходит по автобусу и трясёт. Рэкета в Польше много, практически на каждом базаре, но базарные рэкетеры... Добрее, расчётливее... Им выгодно, чтобы мы приезжали...и не чистят до нитки, а лишь взимают дань – примерно по полсотни долларов с каждого» [2, с. 89–90]. С некоторыми из них «челночницы» знакомы. Вот как рассуждает руководитель группы Марыся Альбертовна: «С некоторыми из рэкетиров у нас почти дружба, как у бизнесменов со своими налоговыми инспекторами. Один, Чимп, даже с моим Чесиком знаком. Чимп – это кличка, был когда-то чемпионом республики по вольной борьбе» [2, с. 90]. Правда, Марыся понимает, что в такую дружбу верить нельзя, потому что она построена на корысти и выгоде. Малейшее уклонение от условий сделки, чревато серьёзными последствиями, вплоть до лишения жизни. Это понимает каждый и

потому исправно все «челночники» платят «дань» (пятьдесят долларов с человека), которую Марыся своевременно относит Чимпу. Он – их «крыша».

Сильные позиции рассказа «Польша – не заграница» (заглавие, первая и последняя фраза, ключевые и доминантные слова, антропонимы) помогают определить и тему: Польша – не заграница в привычном смысле этого слова, она – лишь средство для выживания. А оно у каждого своё. Вот «толстая баба, муж которой работает на заводе и ворует на продажу электроприборы, свёрла, отвёртки, молотки, пассатижи – всё, что плохо лежит... два «Ручейка», полсотни пилок-полотен, свёрла...» [2, с. 87], – всё везёт на продажу в Польшу, оправдывая это тем, что «дочке через месяц рожать, зятя сократили на работе... Как жить? Клава Семенчук – тоже возит ворованное» [2, с. 87]. В этом мире челночного бизнеса не осталось ничего святого, все христианские ценности канули в лету. Мир стал порочен и беспощаден. Торгуют не только товаром, привезённым из Беларуси, но и «любовью», которая здесь стоит дешево: «в гостинице... пары уже сложились, какие раньше, какие позже, и женщины мели подолами возле меня: “Марыська, можно нам с Ваней отдельный, а ?”... Чуть позже любовники станут доставать кошельки и рассчитывать – каждый за себя, а те, что не обеспечены партнёрами, начнут звонить – и полякам, и русским, что, проворачивая дела, месяцами живут здесь... Так же и в номерах: каждый придёт со своим бутербродом, пить будут, что подешевле – сегодня за его счёт, завтра – за её. Оглушат алкоголем друг друга и – любовь до умопомрачения, отупения, любовь, как месть кому-то, – мужу, жене, судьбе за бездарно сложившуюся жизнь» [2, с. 92].

Поэтому и растление стало обычным явлением для многих. Правда, некоторые ещё пытаются по приезду домой драпироваться в «порядочных и недоступных»: «... Лиза Стрижак, парикмахерша лет тридцати. Ездит со мной год, но ещё ни разу не ночевала в гостинице. Сразу же отдаёт товар перекупщикам и исчезает на трое суток. Как говорится, через неё вся Польша переехала, а встретить в Могилёве, да если ещё с мужем, молчаливым мужчиной в очках с толстыми линзами, – не подходи» [2, с. 92].

Лексика рассказа, используемая художником слова, лишь подтверждает это. Здесь и *просторечные слова*: «впихиваясь», «клунки», «бабы», «распродаться», «затарка», «мотаться», «барахло», «попёрли пёхом», «через пень-колоду»; и *жаргонизмы*: «придавила ведёрной цыцкой», «бабаки-жабки», «гребём доллары лопатой». *Пословицы*, используемые главной героиней, которые она произносит с горечью, без бравады, по-белорусски, лишь подчёркивают её ментальность:

«Гандляваць – не працаваць». Кроме того, в очереди на таможне она ищет «памяркоўнага» белоруса. А вот и грубое «Spany czas – marne zysie», которое произносится ею по-польски, потому что, как ей кажется, мягче звучит, проносится в мыслях Марыси, и она извиняется перед читателем, слушающим её исповедь. Будучи образованной и воспитанной женщиной, она понимает, что жаргон в её речи – результат жизни, которую её приходится вести. Может быть, потому Марыся, каждый раз приезжая во Влоцлавек (Могилёв и Влоцлавек воспринимались ею как города-побратимы), идёт в небольшой старинный костёл, чтобы помолиться и попросить об очищении души и помыслов, а также вымолить детей у Девы Марии, «единственной надежды и покровительницы». Младшие сёстры Марыси – Стефа, Ядвига и Бронеслава – живут в Могилёве благополучно. Их дети часто бывают у тёти, потому что она для них ничего не жалеет: «Собственно все мои заработки расходятся на них. Если бы Бог послал мне ребёнка, я, наверное, была бы лучшей из матерей» [2, с. 95].

Она любит своего супруга Чесика и верна ему. Он тоже по-своему любит Марысю, заботится о ней: «...вздвогнув от звонка будильника, Чесик накрывается с головой и сонно произносит из-под одеяла: «О, нешчэсна!» [2, с. 86], что заставляет Марысю задуматься о том, какая же она на самом деле. Пока же ответа на этот вопрос она не знает.

Видя, как деградируют люди, занимающиеся куплей и перепродажей ворованного, рэкетом, как легко вступают в интимные отношения и разрывают их, она изо всех сил старается сохранить чистоту своих семейных отношений. Любовь, вера, честность по отношению к тем, за кого она в ответе, – помогают ей строить отношения с коллегами по «челночному бизнесу». Они доверяют ей во всём и надеются в случае необходимости на её помощь и покровительство. Может быть, поэтому она совершает фактически гражданский подвиг, удирая от рэкетиров, и ещё больший – отвечая за содеянное. Она понимает, что собрать сейчас с каждого по сто пятьдесят долларов, как требуют рэкетеры, – значит, оставить всех без заработка. Этого она допустить не могла. Попытка удрать от рэкета или перехитрить их тоже не удалась. Всё заканчивается для неё печально: «Открыла глаза и увидела трёх мужчин: двоих незнакомых и – Чимпа... Кошелёк мой лежал на столе. Один из незнакомцев взял его, пересчитал деньги. Триста долларов... Этого оказалось мало... А в шесть утра наш автобус взял направление на Беларусь...» [2, с. 97]. Марыся не могла ни о чём думать. Ей просто не хотелось жить: «...Нет, всё же две-три мысли блуждали в голове. Одна – как странно, что вот эти дремлющие на сидениях, пугливые, жадные, нахальные, хитренькие, блудливые люди ни одного дурного слова не

сказали мне; вторая – как хорошо, что ни они, ни сёстры мои, ни Чесик никогда не узнают, что те, трое, творили со мной после того, как пересчитали деньги. Хорошо, потому что знать этого никому нельзя» [2, с. 97].

Так О. Ждан утверждает в рассказе извечную истину, что никакие материальные богатства не заменят человеку богатства духовного, ибо только гармония души даёт возможность каждому из нас ощутить себя по-настоящему счастливым.

Библиографические ссылки

1. Учебная программа для общеобразовательных учреждений с бел и рус. языками обучения. Русская литература. XI кл. Минск : НИО, 2021.
2. Ждан О. Польша не за граница // Знамя. 1997. № 2. С. 86–97.

УДК 811.161.1

ВВЕДЕНИЕ В КОНЦЕПЦИЮ УЧЕБНИКА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ЭЛЕМЕНТАРНОГО УРОВНЯ ДЛЯ СЕРБСКОГОВОРЯЩИХ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Л. Н. Зелькович

Сербия, Белград, mila.belgrade@mail.ru

В статье рассматривается концепция учебника по русскому как иностранному для сербов, поясняется оправданность порядка подачи грамматического материала, рассматриваются педагогические технологии его изучения. Особенность разрабатываемого учебника заключается в том, что в качестве базы для изучения русского языка берётся знание учащимися сербского языка (акцент делается на сходствах и различиях), в качестве отправной точки используется фактор формальной и семантической близости этих двух славянских языков. В основу разрабатываемого учебника положена интеграция системно-описательного, компаративного и коммуникативного подходов, все помещённые в нём тексты носят лингвострановедческий характер, знакомят обучающегося с русской культурой, традициями и историей. В учебнике активно используется ассоциативный метод запоминания материала, викторины, кроссворды, игры, – всё с целью сделать обучение интересным и многотональным.

Ключевые слова: формальная и семантическая близость; системно-описательный, компаративный и коммуникативный подходы.

INTRODUCTION TO THE CONCEPT OF AN ELEMENTARY-LEVEL RUSSIAN LANGUAGE FOR SERBIAN-SPEAKING STUDENTS

L. N. Zelkovich

Serbia, Belgrade, mila.belgrade@mail.ru

The article discusses the concept of a textbook on Russian as a foreign language for Serbs, explains the justification of the order of presentation of grammatical material, examines the pedagogical technologies of its study. The peculiarity of the textbook being developed is that students' knowledge of the Serbian language is taken as the basis for studying the Russian language (the emphasis is on similarities and differences), and the factor of formal and semantic proximity of these two Slavic languages is used as a starting point. The textbook being developed is based on the integration of the system-descriptive, comparative and communicative approaches, all the texts contained in it are of a linguistic and cultural nature, acquainting the student with Russian culture, traditions and history. The textbook actively uses the associative method of memorizing material, quizzes, crosswords, games, all with the aim of making learning interesting and multi-tone.

Key words: formal and semantic proximity; system-descriptive, comparative and communicative approaches.

Разрабатываемый нами учебник по русскому языку для сербскоговорящих концепируется на генеалогической родственности русского и сербского языков, при этом фактор формальной и семантической близости используется в качестве отправной точки.

Логично, что введение в курс начинается со знакомства с русским

алфавитом и соответствия букв и звуков. Русские звуки даются в сопоставлении с сербскими, при этом особое внимание обращается на несовпадения. Предлагаются упражнения на отработку навыка произношения сложных для сербов звуков *щ, ы, ч* (с этим звуком происходит путаница из-за того, что в сербском языке есть звук *ч*, который твёрже русского *ч*, ближе белорусскому *ч*, и звук *ћ*, который произносится мягче русского *ч*); чтения слов с буквами *ю, я, е, ё*, которые в сербском написании соответствуют сочетаниям с буквой *ј*: *ју, ја, је, јо*; на различие при чтении букв *е* и *э* (сербское *е* соответствует русскому *э*, а русское *е* – это сербское *је* (чаще всего именно в произношении этих букв сербы допускают ошибки, например, русское *Ева* читают как *Эва* и т.д.).

Одним из важных моментов звуковой системы русского языка является противопоставление согласных по глухости/звонкости и твёрдости/мягкости, поэтому в разрабатываемом учебнике русские согласные представляются в коррелятивных парах, например: *кров – кровь, ров – философ, любовь – жираф*.

«Русскую звуковую систему характеризует лёгкий переход от одного слога к другому, от ударного к безударному, от твёрдого к мягкому, и наоборот, и большая разница между звуками, ударными и безударными, твёрдыми и мягкими, которые по своей численности характерны для русской звуковой системы. По всем этим характеристикам русская и сербская звуковые системы очень различаются» [1, с. 118].

Несколько вводных занятий уделяются отработке навыка правильного чтения русских букв в словах. Сербам сложно даётся чтение редуцированных русских гласных, поскольку сербский язык основан на фонетическом принципе написания. «Сербские гласные и в безударных слогах остаются стабильными по спектру, не меняют своих артикуляционно-акустических характеристик, как это имеет место в русском языке, когда фонемы *<a>*, *<o>*, *<э>* в первом предударном слоге, в зависимости от соседних согласных приобретают или вид *a* краткого или редуцированного гласного переднего ряда. В результате неодинаковой интенсивности, разница между ударными и безударными слогами несравненно меньше, чем в русском языке» [1, с. 119].

При изучении раздела о русском ударении мы упоминаем только то, что с ним разобраться проще, чем с сербским, в котором существует четыре вида ударения, русское ударение динамическое и подвижное. Учащимся предлагается несколько десятков слов общеславянского происхождения, специально отобранных нами на основе анализа некоторых словарей: написание в русском и сербском у них одинаковое,

различия только в месте ударения (*рука, нога, икона, жена, сестра, она, свеча, метла* и т. д.). Таким образом, буквально на первых двух уроках мы уже формируем неплохой лексический запас, тем самым мотивируя обучающихся к дальнейшему усвоению нового материала, освобождая от страха перед новым языком. Основной целью обучения иностранному языку в последние 20–30 лет является развитие коммуникативной компетенции, что включает в себя использование всех видов речевой деятельности для формирования адекватного речевого поведения в различных ситуациях общения для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия. А для этого нужно обладать большим запасом лексики. Опора на сербский язык при изучении русского позволяет значительно облегчить работу по формированию лексического базиса: без приложения значительных усилий уже на начальном этапе мы имеем достаточно большой выбор слов для построения элементарных предложений типа: *Это икона. Это студент. Это село. Это река.*

Работу по определению грамматического рода русских существительных мы совмещаем с отработкой умений задавать вопросы о принадлежности, предлагая обучающимся запомнить такую языковую цепочку: он (нулевое окончание) – *фургон* (нулевое окончание) – *чей?* (нулевое окончание); она (окончание а) – *метла, земля* (окончания а/я) – *чья?* (окончание ja); оно (окончание о) – *весло, море* (окончания о/е) – *чьё?* (окончание jo). С учётом того, что в сербском языке и во множественном числе есть категория рода, эту тему мы даём позже, когда обучающиеся твёрдо усвоят правила определения рода русских существительных.

Объединение языкового и речевого содержания в курсе русского языка для иностранцев является обязательным для успешного решения коммуникативных задач обучения. Именно интеграция системно-описательного, компаративного и коммуникативного подходов положена в основу разрабатываемого нами учебника. Грамматический материал отрабатывается на примере конкретных речевых ситуаций, составления мини-диалогов, например, с вопросительными местоимениями *чей? чья? чьё?* это ситуации с потерянными вещами, прохождением паспортного контроля, определением принадлежности разных вещей.

На данном этапе расширение словарного запаса происходит через сравнение слов русского и сербского языков, различающихся родовой принадлежностью: *банка* – банк, *анализа* – анализ, *торта* – торт, *суна* – суп, *банана* – банан, *салата* – салат, *крема* – крем и т.д. (нами подобрано несколько десятков подобного рода слов, обучающимся предлагаются и упражнения по переводу подобных сербских слов на русский, опираясь

исключительно на собственное языковое чутьё). Тем самым мы выражаем наше отношение к вопросу о допустимости и возможной доле применения родного языка в обучении иностранному языку: мы базируемся на переводно-грамматической концепции и на концепции коммуникативного похода, активно используя сербский язык в качестве тактического средства формирования знаний, умений и навыков, разделяя мнение Н. К. Присяжнюк о том, что «родной язык выступает в учебнике кодом управления самостоятельной деятельностью иностранного учащегося по усвоению русского языка» [2, с. 12]. Именно этот лексический минимум плюс личные местоимения, которые практически одинаковы в обоих языках, на первоначальном этапе являются для нас базисом для построения грамматических конструкций. И начинаем мы с изучения прошедшего времени, поскольку его формы женского и среднего рода единственного числа и множественное число идентичны в обоих языках (если не брать во внимание обязательное наличие в сербском языке в формах прошедшего времени вспомогательного глагола-связки *бити* (быть)): *она је читала* – она читала, *они су писали* – они писали; в мужском роде происходит простая замена сербского *о* на русское *л*: *играо* – играл, *говорио* – говорил, *знао* – знал, *купио* – купил (и снова, для простоты запоминания и сосредоточенности на правилах построения форм прошедшего времени глаголов, мы используем только слова, одинаковые по звучанию и значению в обоих языках).

Стоит отметить, что словесное описание того, зачем и как следует выполнять какое-либо задание, также даётся на сербском языке, это делается для того, чтобы учащиеся начального уровня обучения могли «быстро и эффективно усваивать ту информацию, которая необходима для формирования знаний, или таким же образом получать опору в формировании навыков самообучения, самоконтроля и эффективного пользования учебной книгой» [3, с. 369].

В разрабатываемом учебнике изучение падежей начинается с предложного падежа, обучающимся предлагается запомнить «ключ»: «что в вопросе – то в ответе». Чаще всего слова в предложенном падеже отвечают на вопрос *где?*, это е из вопроса переходит в ответ: в банкЕ, в книгЕ, в окнЕ. Такая игровая ассоциативная привязка помогает учащимся легче запоминать падежные окончания (этот же принцип будет использован нами и при овладении окончаниями других падежей. Например, окончания существительных женского рода в винительном падеже единственного числа мы привязываем к названию этого падежа на сербском АкУзатив: *у* – в названии, *у* – в окончании: *вижу мамУ*

МаринУ; окончания дательного падежа мужского рода единственного числа связываем с падежным вопросом: комУ? чемУ? – отцУ, городУ, то же с окончаниями мужского рода творительного падежа: кем? чем? – строителЕМ, морЕМ. При этом важно отметить, что при изучении каждого падежа учащимся сначала предлагаются более простые для запоминания варианты (например, если говорить о предложном падеже, то сначала мы рассматриваем только случаи употребления окончания -е и только потом, после усвоения и закрепления этого правила, переходим к окончаниям -и)). Стоит заметить, что метод ассоциаций, активно используемый нами в своей педагогической практике, показал себя как очень эффективный на разных этапах формирования грамматических и лексических навыков, независимо от уровня подготовки учащихся и этапа обучения, поскольку он помогает активизировать механизмы памяти и стимулирует интерес к теме урока.

Ещё одним эффективным средством запоминания грамматического материала (вкуче с ассоциативным методом) являются схемы, игры, простые стишки. Например, для запоминания наречий места мы предлагаем обучающимся запомнить *«правило пяти С»*, связанное со словом *соседи*: оно начинается на *с* и все наречия (*слева, справа, сверху, снизу*), с ним связанные, тоже на *с*.

Тут же предлагается закрепить грамматическое правило, включив его в коммуникативную ситуацию (Расскажите о своих соседях (новые слова: сосед, соседка, соседи)). Начало может выглядеть так: Мои соседи сверху – пенсионеры, муж и жена). Поскольку разрабатываемый нами учебник строится на коммуникативно-деятельностном подходе к обучению, логично, что весь теоретический материал подчинён одной цели – научить обучающихся реализовывать свои коммуникативные потребности, которые «играют роль внутреннего побудителя активности учащегося в приобретении знаний, умений и навыков использовать язык в действительности, стимула речевой деятельности, мощного рычага учебной мотивации учащегося» [4, с. 11].

Ещё раз подчеркнём, что концепция разрабатываемого учебника строится на принципе максимального использования ресурсов сербского языка для изучения русского, это относится и к схожестям, и к различиям. Например, объясняя случаи использования в русском языке предлогов *на* и *в* с предложным падежом, мы отмечаем, что чаще всего русскому *в* соответствует сербское *у*, а предлоги *на* совпадают (*у столу* = в столе, *на столу* = на столе), но бывают и различия, что демонстрирует нижеприведенная таблица:

Сопоставление русских и сербских предлогов

<i>српско У → русское НА</i>	<i>српско НА → русское В</i>
<i>у пошти</i> = на почте <i>у фабрици</i> = на фабрике, на заводе <i>у кухињи</i> = на кухне <i>у улици</i> = на улице	<i>на универзитету</i> = в университете <i>на базену</i> = в бассейне <i>на службеном путу</i> = в командировке <i>на крају</i> = в концé <i>на институту</i> – в институте

Учащимся предлагается работать в парах по схеме: *Срби кажу «у пошти», а русские говорят «на почте».*

С целью активизации внимания, воображения и логического мышления, а также в целях перемены деятельности (не только слушание, чтение, говорение и письмо) в учебнике предусмотрены и задания в форме викторин, загадок, кроссвордов. Активная роль принадлежит иллюстративному материалу – картинки сопровождаются заданиями типа *назовите, опишите, расскажите, угадайте, свяжите картинку и подпись*. Все тексты, помещённые в учебник, носят лингвострановедческий характер. Благодаря им учащиеся знакомятся с русским фольклором, историей и культурой: сказка «Курочка Ряба» используется при изучении прошедшего времени; текст «Красная площадь» при изучении конструкции «что где находится»; при изучении наречий времени говорим о русских праздниках и датах рождения великих людей (например, задаётся вопрос и даётся подсказка к нему: «Когда отмечается День знаний?» (01.09) Ответ: «День знаний отмечается осенью»); сказку Владимира Сутеева «Утёнок и цыплёнок» читаем при изучении союзов *тоже, также*; слова песни Леонида Дербенёва «Песенка про меня» параллельно читаем и слушаем при знакомстве с союзом *так же, как и*; окончания винительного падежа запоминаем, читая стихотворение «На что похоже солнце» Татьяны Боковой; при знакомстве с прилагательными читаем стихотворение Генриха Сапгира «Принцесса и людоед» и смотрим одноименный мультфильм; изучая наречия, читаем стихотворение Ирины Пивоваровой «Удивительно»; читаем, вставляем пропущенные окончания и переводим тексты «Как появилось слово «спасибо», «Как русские называли другие народы», «Рождество Христово», «Дед Мороз», «Русские имена: история», «Что едят русские», «Русские свадебные традиции» и др. «Формирование лингвострановедческой компетенции предполагает усвоение учащимися определенной внеязыковой информации, получение знаний о реалиях страны изучаемого языка, о национальных обычаях и

традициях её народа. Знание студентом страноведческой информации, связанной с общими знаниями о стране, лексических единиц с национально-культурным компонентом семантики, умение использовать фоновые знания способствуют полноценной коммуникации с носителем языка» [5, с. 116].

Лариса Александровна Мурина в своё время заметила (а мы воспользуемся этой цитатой для обобщения нашей статьи): «...если педагогические технологии попадут в разряд “инноваций в образовании”, то должна быть разработана система педтехнологий для каждого предмета общеобразовательных учреждений, чтобы учитель мог использовать ту, которая более всего соответствует его личности, его индивидуальности с учётом основной задачи обучения и социального заказа общества» [6, с. 7].

Библиографические ссылки

1. Терзич А. О концепции учебника фонетики русского языка для сербов // Состояние и перспективы сопоставительных исследований русского и других языков: доклады; V международный симпозиум. Белград, 2000. С. 116–122.

2. Присяжнюк Н. К. Научно-педагогические основы вузовского учебника русского языка для иностранцев (начальный этап обучения): автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / КГУ им. Т. Г. Шевченко. Киев, 1984.

3. Кончаревич К. Родной язык в учебнике инославянского (русского) языка // Состояние и перспективы сопоставительных исследований русского и других языков: доклады; V международный симпозиум. Белград, 2000. С. 366–374.

4. Арутюнов А. Р., Костина И. С. Коммуникативная методика русского языка как иностранного и иностранных языков : конспекты лекций. Москва : [б. и.], 1992.

5. Дорогокупец-Новицкая О. М. Лингвострановедение и его роль в обучении русскому языку как иностранному // Прикладная лингвистика: наследие и современность : (к 80-летию со дня рождения профессора В. А. Карпова и 70-летию со дня рождения профессора Л. Н. Чумак): материалы научных чтений, Минск, 16 октября 2020 г. / БГУ, Филологический фак., Каф. прикладной лингвистики ; [редкол.: Т. В. Бобко (отв. ред.) и др.]. Минск : БГУ, 2020. С. 116–118.

6. Мурина Л. А. Теория методики преподавания русского языка в общеобразовательных учреждениях Беларуси // Русский язык и литература. 2011. № 4. С. 6–13.

УДК 811.161.1:378

**ПЕЙОРАТИВНЫЕ НОМИНАЦИИ
КАК ОТРАЖЕНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТИРОВ РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ
(В АСПЕКТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ)**

И. С. Каминская

*Минский государственный лингвистический университет,
ул. Захарова, 21, 220034, г. Минск, Беларусь, rkiteacher80@gmail.com*

В статье описываются русские пейоративные номинации человека как отражение ценностных ориентиров русской культуры. Рассматриваются методически значимые в аспекте формирования лингвокультурологической компетенции учащихся лексико-семантические, словообразовательные и грамматические особенности русских пейоративных номинаций, предлагаются возможные задания по использованию пейоративов на занятиях по русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: лингвокультурологическая компетенция; пейоративные номинации; ценностные ориентиры; русский язык как иностранный.

**PEYORATIVE NOMINATIONS AS A REFLECTION OF VALUE ORIENTATIONS
OF RUSSIAN CULTURE (IN THE ASPECT OF FORMING
THE LINGUOCULTUROLOGICAL COMPETENCE OF FOREIGN STUDENTS)**

I. S. Kaminskaya

*Minsk State Linguistic University
Zakharov St., 21, 220034, Minsk, Belarus, rkiteacher80@gmail.com*

The article describes Russian pejorative nominations of a person as a reflection of the value orientations of Russian culture. The article considers the lexico-semantic, word-formation and grammatical features of Russian pejorative nominations that are methodologically significant in the aspect of the formation of linguocultural competence of students; possible assignments on the use of derogatory words in the lessons of Russian as a foreign language are proposed.

Key words: linguocultural competence; derogatory nominations; values; Russian as a foreign language.

Диалог культур – одно из центральных понятий современного обучения иностранным языкам. По словам Е. И. Пассова, «предметом диалога культур являются факты культуры (“точки удивления” по Библеру); продуктом – интерпретация фактов культуры; целью – достижение взаимопонимания; средством – иноязычное образование» [1]. При этом культура понимается как «сфера духовной жизни людей, совокупность духовных ценностей, способами выражения которых являются наука, литература, искусство» [2] и непосредственно язык. В диалоге культур формируется *homo moralis* – человек моральный, так как изучение иностранного языка и постижение чужой культуры обогащает

ценностный потенциал личности: «учащийся-инофон, осознавая свои национальные ценности, учится понимать и уважать ценности другой культуры, другого образа жизни, преодолевает стереотипы и предвзятое отношение к другой культуре, что помогает достичь взаимопонимания при иноязычном общении» [3]. Таким образом, формирование и развитие лингвокультурологической компетенции учащегося на занятиях по иностранному языку становится одной из основных задач обучения.

В определениях понятия «лингвокультурологическая компетенция» подчеркивается, что это знания о культуре и ценностях, *воплощенные в языке* (выделение наше) [4, с. 125]. В связи с этим особую важность приобретает обучение национально-культурным единицам, отражающим ценностные ориентиры культуры страны изучаемого языка, в том числе и пейоративным номинациям – словам и словосочетаниям, обладающим «отрицательной экспрессивно-эмоционально-оценочной коннотацией» [5, с. 315]. В лингвометодической традиции в Республике Беларусь неслучайно проявляется внимание к передаче в языковом и речевом материале эмоционально-оценочного авторского отношения [см., например: 6; 7]. В аспекте формирования лингвокультурологической компетенции иностранных учащихся особенно интересно рассматривать пейоративы, содержащие негативную оценку *человека*, поскольку в них отражаются порицаемые культурно-языковым сообществом качества личности.

Опишем методически значимые в процессе формирования лингвокультурологической компетенции иностранных учащихся характеристики пейоративов:

1. Наличие внутри поля пейоративных номинаций лексико-семантических групп, конкретизирующих порицаемые качества личности.

Исследуя пейоративы в английском и русском языках, В. И. Карасик отмечает, что к их семантической классификации могут применяться различные критерии: «1) полноценность/неполноценность, 2) контролирование/неконтролирование своего поведения, 3) социальность/асоциальность, 4) субъективность/объективность оценки, 5) активность/пассивность объекта, 6) общая/специальная оценка, 7) оценка личности/представителя группы, 8) оценка по внешним данным/по внутренней сущности, 9) оценка по степени социальной опасности, 10) оценка по степени притязаний и их адекватности возможностям личности, 11) оценка по отношению к обязанностям, 12) оценка по отношению к общественному мнению» [8, с. 292].

В целях обучения мы разделяем пейоративы на две основные группы:

- оценка внешности человека;
- оценка качеств личности (интеллектуальная и духовная сферы, поведение).

В подгруппе «Оценка внешности человека» могут быть представлены следующие характеристики: слишком высокий/низкий рост (*дылда, коротышка*), избыточный/недостаточный вес (*корова, скелет, спичка*); неопрятность (*грязнуля, неряха*), непривлекательность (*урод, дурнушка*) и др.

В подгруппе «Оценка качеств личности» выделяются такие направления отрицательной оценки, как: отсутствие ума/недостаточное развитие интеллекта и кругозора (*глупыш, дубьё, дурак, осёл, тугодум, идиот, остолоп, пень, невежда, недоучка*); хитрость, лицемерие (*пройдоха, лиса, хитрюга, плут, лицемер, шарлатан, ханжа*); безнравственность, аморальность, жестокость (*гад, дрянь, ехидна, злюка, мегера, кровопийца, негодяй, живодер*); несоответствующее нормам речевое поведение (*болтун, говорун, тараторка, пустозвон, пустомеля, трещотка, мямля, брюзга, ехидна*); лень, праздность (*белоручка, лежебока, лентяй, лоботряс, оболтус, неженка, неумеха*); любвеобильность, развращенность (*донжуан, ловелас, бабник, повеса, развратник, распутник, вертитхвостка*); раболепство (*холуй, подпевала, льстец, подлиза*) и др.

2. Наличие собственно пейоративов (моносемантических единиц, в словарном значении которых заключена отрицательная оценка – *дурак, ябеда, хлыщ*) и пейоративных номинаций, являющихся семантическими дериватами нейтральных (в первом значении) единиц (*корова, баба, бревно*).

Пейоративы, образованные путем вторичной номинации, могут быть дериватами названий: растений и их частей (*дуб, пень, бревно*); животных (*коза, осел, ехидна, индюк, жук*); человека по роду деятельности, статусу, гендерной принадлежности (*лицедей, живодер, подпевала, холуй, баба*); бытовых реалий (*тряпка, трещотка, дубье*); диагнозов (*идиот, дебил*). Интересны, с точки зрения формирования лингвокультурологической компетенции, пейоративы, образованные путем апеллятивизации имени собственного – *мегера, нарцисс, ловелас, хулиган, донжуан*.

3. Словообразовательные особенности русских пейоративов.

Среди русских производных пейоративов выделяются: образованные от имени существительного (*бабник, дубина, неровня*); от имени прилагательного (*грязнуля, жадина, злюка, наглец*); от глагола (*болтун, брюзга, выскочка, говорун*). Ряд пейоративов образован от единиц, в

лексическом значении которых фиксируется отрицательная оценка, например: *брюзжать* ('надоедливо ворчать, сердито бормотать что-л.') – *брюзга*; *задирать* ('2. Затрагивая кого-л., пристаивая к кому-л., вызывать на ссору, драку') – *задира*; *зазнаться* ('Возомнить о себе, стать высокомерным, хвастливым; важничать') – *зазнайка* и пр. Ряд производных русских пейоративов являются сложными словами: *вертихвостка*, *тугодум*, *кровопийца*, *молокосос*, *пустомеля*, *толстосум*, *лежебока*.

4. Категория рода и гендерная маркированность русских пейоративов.

Грамматически слова, называющие человека по его отрицательным качествам, могут относиться ко всем трем родам. Большую группу представляют пейоративы общего рода: *белоручка*, *брюзга*, *всезнайка*, *выскачка*, *грязнуля*, *дылда*, *ехидна*, *жадина*, *жадюга*, *забияка*, *задира*, *зазнайка*, *замарашка* и т.д. Некоторые собственно пейоративы мужского рода имеют соотносимую с ними пару женского рода: *болтун* – *болтунья*, *говорун* – *говорунья*, *живодёр* – *живодерка*, *идиот* – *идиотка*, *изменник* – *изменница*, *лентяй* – *лентяйка*. Часть русских пейоративных номинаций имеет гендерную маркированность, отраженную в словарном значении: *баба* – 'презрит. О робком, слабохарактерном мужчине, мальчике'; *мегера* – 'злая, сварливая женщина'; *коза* – 'вздорная, взбалмошная, наглая, вызывающая женщина'; *дурнушка* – 'некрасивая женщина, девочка'; *вертихвостка* – 'ветреная, легкомысленная, кокетливая женщина'.

Включение пейоративных номинаций в работу по формированию лингвокультурологической компетенции иностранных учащихся на занятиях по русскому языку как иностранному может осуществляться разными способами (с учетом выявленных их лексико-семантических и грамматических особенностей). Приведем примеры возможных заданий:

Найдите в толковом словаре следующие слова – *растяпа*, *грязнуля*, *всезнайка*, *гад*; прочитайте их определения. Обратите внимание на словарные пометы *пренебр.* – *пренебрежительно*, *неодобр.* – *неодобрительно*, *ирон.* – *иронически*, *бранно*. О какой оценке качеств личности свидетельствуют такие пометы?

Прочитайте слова, входящие в синонимические ряды: *дурак* – *осёл* – *тугодум* – *идиот* – *пень* – *дубина*; *лентяй* – *белоручка* – *лежебока* – *лоботряс*; *болтун* – *говорун* – *пустозвон* – *пустомеля* – *тараторка* – *трещотка*; *лстец* – *подпевала* – *подлиза*. Определите, какие отрицательные качества человека указаны в каждом из рядов.

Прочитайте пейоративы, описывающие внешность человека. Какие внешние характеристики осуждаются? Есть ли в вашем языке похожие

названия?

Установите лексическое значение следующих слов. Определите, какие отрицательные черты характера и поведения человека осуждаются. Попробуйте найти эквиваленты этих слов в родном языке.

Как вы думаете, почему для выражения негативной оценки характера человека в русском языке используются названия этих животных, например, *коза, индюк, корова, лис, осел*? Есть ли в вашем языке похожие номинации?

Установите глаголы/имена прилагательные, от которых образованы следующие слова – *болтун, задира, зазнайка, зубрила, изменник, кривляка, льстец, мямля; грязнуля, жадина, злюка, наглец*. Расскажите, какие действия/качества личности порицаются при помощи данных номинаций. Используйте модели *нельзя/некрасиво/плохо + инфинитив, нельзя/некрасиво/плохо + быть* каким.

Познакомьтесь с героями античной и средневековой европейской и русской культуры: *Мегера, Дон Жуан, Ловелас*. Определите, какие качества личности человека имеются в виду, если про него/нее говорят, что он донжуан и ловелас, а она мегера. Есть ли в вашем языке подобные названия?

Установите словосочетания, от которых образованы следующие слова – *тугодум, молокосос, всезнайка, кровопийца, пустозвон, толстоуз*. Попробуйте определить, отрицательная оценка каких качеств человека заключена в этих словах.

Определите лексическое значение слов *баба, донжуан, ловелас, волокита, бабник; мегера, коза, дурнушка, вертихвостка*. Сформулируйте, какие качества характера и поведения мужчины и женщины осуждаются в русской культуре. Расскажите, есть ли похожие номинации в вашем родном языке.

Работу с пейоративными номинациями можно включать в процесс обучения русской лексикологии, культуре речи, словообразованию, практике устной и письменной речи. Анализ лексико-семантических и структурно-грамматических особенностей русских пейоративов эффективно использовать как основу для выхода в межкультурную коммуникацию, а значит, и для развития лингвокультурологической компетенции иностранных студентов.

Библиографические ссылки

1. *Пассов Е. И.* Диалог культур: социальный и образовательный аспекты (Статья вторая) [Электронный ресурс] // Мир русского слова. 2001. № 2. URL: http://gramota.ru/biblio/magazines/mrs/28_237 (дата обращения: 15.04.2021).

2. *Азимов Э. Г., Щукин А. Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) [Электронный ресурс]. М. : Издательство ИКАР, 2009. URL: <https://methodological.terms.academic.ru> (дата обращения: 23.04.2021).

3. *Моцинская Н. В.* Развитие лингвокультурологической компетенции инофона в процессе обучения русскому языку как иностранному (РКИ) [Электронный ресурс] // Лингвистика и методика преподавания иностранных языков: периодич. сб. науч. ст.: электрон. науч. изд. 2010. Вып. 2. URL: http://www.iling-ran.ru/library/sborniki/for_lang/2010_02/14.pdf (дата обращения: 20.04.2021).

4. *Воробьев В. В.* О статусе лингвокультурологии // Материалы IX Конгресса МАПРЯЛ. Русский язык, литература и культура на рубеже веков. Братислава, 1999. Т. 2. С. 125–126.

5. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. М. : «Советская энциклопедия», 1966.

6. Русский язык: учебное пособие для 10 класса учреждений, обеспечивающих получение общего среднего образования, с белорусским и русским языками обучения / Л. А. Мурина [и др.]. Минск : Нар. асвета, 2005. С. 28–33.

7. Характеристика человека как культуроведчески ориентированный текстовой материал для обучающей работы // RocznikInstytutuPolsko-Rosyjskiego / red. I. Popadeykina. 2012. S. 131–143.

8. *Карасик В. И.* Язык социального статуса. М. : Институт языкознания АН СССР, Волгоградский педагогический институт, 1991.

УДК 373.5:004+373.5.016:811.161.3

QR-КОД І ЯГО ВЫКАРЫСТАННЕ Ў АДУКАЦЫЙНЫМ ПРАЦЭСЕ

К. Д. Кушалъ

*Белорусский государственный университет,
ул. К. Маркса, 31, 220030, г. Минск, Беларусь, kushel-karolina@mail.ru
Научный руководитель: И. Н. Саматья, кандидат педагогических наук, доцент*

Сучасны адукацыйны працэс уключае ў сябе шэраг інавацыйных сродкаў, методык навучання і адукацыйных тэхналогій. У дадзеным артыкуле разглядаецца магчымасць укаранення QR-кода ў адукацыйны працэс па беларускай мове ў 5-м класе сярэдніх агульнаадукацыйных устаноў, апісаны магчымасці QR-кода як тэхналогіі для стварэння сучаснага адукацыйнага асяроддзё, якое забяспечвае індывідуалізацыю, дыферэнцыяцыю і нагляднасць навучання. Прапанаваны віды працы па выкарыстанні QR-кода.

Ключавыя словы: навучанне беларускай мове; адукацыйнае асяроддзё; новыя тэхналогіі; выкарыстанне QR-кода; вучэбна-пазнавальная задача.

QR-CODE AND ITS USE IN AN EDUCATIONAL PROCESS

K. D. Kushel

*Belarusian State University,
K. Marx St., 31, 220030, Minsk, Belarus, kushel-karolina@mail.ru
Scientific supervisor: I. N. Samatyia, candidate of pedagogical sciences, associate professor*

Modern educational process contains a number of innovative methods, training methodology and educational technologies. In this article is shown the possibility of using QR-code at the 5th grade on the lesson of Belarusian language in an educational process of secondary educational establishment, is described the possibilities of QR-code as the technology for creation modern educational space, which provides individualization, differentiation and visualization of educational process. Kinds of work for prohibits QR-code are suggested.

Key words: Belarusian language training; educational space; new technologies; the use of QR-code; educational task.

Сучаснае грамадства ставіць перад сярэднімі агульнаадукацыйнымі ўстановамі наступную задачу: «Фарміраваць сапраўднага грамадзяніна Рэспублікі Беларусь, удумлівага чытача, адукаванага суразмоўніка, спагадлівага, высакароднага чалавека. Патрэбна дапамогаць вучням назапашваць навыкі, неабходныя для самаадукацыі, самапазнання і выхавання, вучыць карыстацца імі ў штодзённым жыцці» [1, с. 1]. Адукацыйная ўстанова можа толькі падштурхнуць да гэтага сродкамі новых, больш цікавых для вучняў метадаў навучання, сучасных адукацыйных тэхналогій. Вучань XXI стагоддзя прагрэсіўны і мае доступ да любой інфармацыі сусветных крыніц з дапамогай сваіх

гаджэтаў.

Кожны настаўнік ведае, наколькі важна зацікавіць вучня на атрыманне новых ведаў, сфарміраваць жаданне адкрываць для сябе нешта новае.

Сёння IT-сфера вельмі добра развітая, але не заўсёды новыя тэхналогіі могуць узаемадзейнічаць са школай, бо яны маюць на ўвазе высокага ўзроўню падрыхтоўкі настаўнікаў, а таксама немалыя фінансавыя ўкладанні. Тым не менш у многіх школах ужо выкарыстоўваюцца лічбавыя лабараторыі, праектары, інтэрактыўныя дошкі, і многае іншае.

Існуе велізарная разнастайнасць розных механізмаў, спосабаў, якія садзейнічаюць фарміраванню станоўчай матывацыі навучэнцаў і спрыяюць паляпшэнню якасці адукацыі. Новай магчымасцю для развіцця можа з'яўляцца выкарыстанне QR-кода.

QR-код (у перакладзе з ангельскай (quickresponse) азначае «хуткі водгук» – гэта матрычны код, распрацаваны японскай кампаніяй «Denso-Wave» у 1994 годзе [2]. Дадатак да гэтага яны могуць быць прастаўлены на этыкетках прадуктаў, на рэкламных шчытах. На «турыстычных» вуліцах многіх гарадоў з'явіліся QR-коды: счытаўшы код пры дапамозе мабільнага тэлефона, можна ўбачыць гісторыю дома і схему квартала з вуліцамі.

QR-код дазваляе карыстальнікам, якія валодаюць смартфонамі, за 10 секунд інтэрактыўна атрымаць самую розную інфармацыю на свае мабільныя прылады.

Закадаваць пад гэта магчыма ўсё: відэа з нейкага сайта, старонка ў сацыяльных сетках, нумар тэлефона і інш. У адукацыйных мэтах можна: загадаваць спасылкі, якія накіроўваюць навучэнцаў на адукацыйны сайт з інфармацыяй, які дапамагае вырашыць пэўную задачу; размясціць такія коды на інфармацыйных, навінавых стэндах; выкарыстоўваць QR-код на ўроку, у выглядзе загаданых заданняў кантрольнай работы або тэста для праверкі засваення вучэбнага матэрыялу навучэнцамі і інш

Гэта свайго роду вэб-квэст, які спрыяе дасягненню некалькіх важных мэтаў пры навучанні школьнікаў:

- узмацнення матывацыі навучэнцаў да самастойнай вучэбна-пазнавальнай дзейнасці пры навучанні за кошт дадатковых матываў гульнявога, спаборніцкага метаду;
- укаранення ў навучальны працэс дадатковых (электронных) метадычных адукацыйных рэсурсаў;
- выкарыстання пры навучанні новых відаў вучэбных пошукава-пазнавальных заданняў абагульняльнай і сістэматызавальнай накіраванасці, актывізацыі вучэбнай дзейнасці навучэнцаў;

- развіцця асобасных якасцей, якія не маюць попыту ў навучальным працэсе, а таксама самаацэнкі навучэнцаў [3].

Стварэнне дадзенага кода не займае ў настаўніка занадта шмат часу і сіл. Існуе значная колькасць спецыяльных сэрвісаў, якія дазваляюць у некалькі клікаў згенераваць такі код, які можна захаваць на камп'ютар і пасля выкарыстаць там, дзе патрэбна. Напрыклад, рускамоўны анлайн сэрвіс для стварэння QR-кода <http://www.qrcoder.ru> дазваляе закардаваць любы тэкст, спасылку на сайт, візітную картку, sms-паведамленне.

Аптымальная мадэль выкарыстання новых тэхналогій у дзеючай сістэме адукацыі – гэта ўмелае спалучэнне зносін настаўніка і лічбавых тэхналогій. Гэта не ігнараванне і не замена выкладчыка. Мэта – стварэнне ўмоў, у якіх вучні змогуць эфектыўна прымяняць існуючыя тэхналогіі для фарміравання ўласных ведаў.

Як і любая тэхналогія, выкарыстанне QR-кодаў мае і свае недахопы: розныя магчымасці мабільных прылад (параметры памяці, відэа дазволу, ёмістасць акумулятара, працягласць работы);

навучэнцы могуць забыцца прыладу дома;

вучня больш складана ўтрымаць у рамках ўрока. Можа ўзнікнуць спакуса зазірнуць у сацыяльныя сеткі;

не ва ўсіх ёсць магчымасць падключыцца да інтэрнэту.

Для настаўніка ўнікае шэраг складанасцей пры планаванні ўрока, калі ён не ведае тэхнічных характарыстык асабістых мабільных прылад навучэнцаў. Неабходна адзначыць, што QR-код не з'яўляецца нейкім, як прынята цяпер казаць, «трэндам», а ўжываецца ўжо даволі доўгі прамежак часу. Ён просты і зручны ў выкарыстанні, а колькасць метадаў прымянення бязмежная. Што тычыцца адукацыі, то гэта вельмі эфектыўны метада прыцягненняў дзяцей да вучэбна-пазнавальнай дзейнасці, бо XXI стагоддзе – гэта стагоддзе высокіх інфармацыйных тэхналогій і большасць людзей маюць якія-небудзь сродкі, якія дазваляюць выкарыстаць дадзены код у лічаныя секунды і атрымаць падрабязную інфармацыю пра вучэбна-пазнавальную задачу. Але ж на дадзены момант ёсць і шмат мінусаў, якія трэба вырашыць, каб з упэўненасцю ўводзіць QR – код у адукацыйны працэс.

У дапаможніках па беларускай мове для 5 класа [4, 5] размешчаны наступныя QR – коды:

Разгадайце крыжаванку па тэме «Правапіс спалучэнняў *іё (ыё), ія (ыя), іе (ые)* у запазычаных словах».

Выканайце інтэрактыўнае заданне па тэме «Правапіс *д і дз*».

Выканайце інтэрактыўнае заданне па тэме «Правапіс *у, ў*».

Паўтарыце правілы правапісу галосных *о, э, а*. Выканайце інтэрактыўнае заданне.

Паўтарыце правілы правапісу галосных *е, ё, я*. Выканайце інтэрактыўнае заданне.

Паўтарыце правілы вымаўлення звонкіх і глухіх, свісцячых і шыпячых зычных. Выканайце інтэрактыўнае заданне.

Напішыце самадыктант.

Як вынікае, фактычна ўсе заданні на выпрацоўку арфаграфічных уменняў і навыкаў.

Аднак загадваць можна любую інфармацыю, прадстаўленую ў розных фарматах:

спасылку на дадатковую тэкставую інфармацыю па тэме;

спасылку на відэафрагмент;

расшыфроўку адказу на пытанне;

спасылку на аўдыязапіс;

спасылку на анлайн-віктарыну;

спасылку на інтэрактыўнае заданне;

спасылку на сумесную прэзентацыю або анлайн-дошку [6].

Можна стварыць рознага роду даведачныя матэрыялы, падказкі, адказы, тэсты. У гульнявой дзейнасці вельмі папулярныя ў наш час рознага роду квэсты, у якіх QR-коды могуць выступаць як заданнямі для праходжання квэста, так і паказчыкамі напрамку руху. Таксама ў QR-коды можна занесці інфармацыю аб розных аб'ектах, што спрыяе стварэнню віртуальных бібліятэк і лабараторый.

Дадзеная тэхналогія накіравана на матывацыю вучня да засваення любой інфармацыі, калі яе правільна падаць. На арганізацыйна-матывацыйным этапе ўрока можна выкарыстоўваць QR-коды як здагадкі: напрыклад, аб якой тэме пойдзе размова на ўроку? Які код лішні і чаму?

Кантроль на ўсіх этапах навучання павінен быць рэгулярным і сістэматычным, ахопліваць асноўныя раздзелы вучэбнай праграмы, забяспечваць праверку засваення тэарэтычных ведаў, фарміравання практычных уменняў і навыкаў, уключаць разнастайныя формы і метады праверкі [7, с. 398].

Пры праверцы дамашняга задання можа быць самастойная праца, тэст з ужываннем кодаў. Пры вывучэнні новай тэмы можна прымацаваць QR-коды на стыкеры ў падручніку і пашырыць прастору вывучаемага параграфа, дадаўшы ў спасылкі гукавыя файлы, дадатковы тэкст, тым самым зрабіўшы любы ўрок незалежным ад камп'ютарнага абсталявання.

Акрамя вучэбнага працэсу, QR-коды можна выкарыстоўваць у выхаваўчай рабоце. З дапамогай іх можна праводзіць гутаркі, квэст-

гульні з пошукам артэфактаў, бо такая праца дапамагае далучаць вучняў у адукацыйны працэс і матываваць на пазнавальную дзейнасць.

Тэхналогію QR-кодаў можна выкарыстоўваць у метадычнай рабоце: для правядзення семінараў, майстар-класаў трэнінгаў, стварэння інфармацыйных стэндаў і метадычных тыдняў.

Багатае ўяўленне і фантазія педагога дазволіць пашырыць кола магчымасцей выкарыстання QR-кодаў. Такая праца будзе прыцягваць педагогаў да выкарыстання новых інфармацыйных тэхналогій, а значыць павышаць узровень засваення інфармацыйных кампетэнтнасцей у вучняў.

Бібліяграфічныя спасылкі

1. Вучэбная праграма па вучэбным прадмеце «Беларуская мова» для VIII класа ўстаноў агульнай сярэдняй адукацыі з беларускай і рускай мовамі навучання і выхавання [Электронны рэсурс]. URL: [//https://adu.by/ru/homepage/obrazovatelnyj-protsess-2020-2021-uchebnyj-god](https://adu.by/ru/homepage/obrazovatelnyj-protsess-2020-2021-uchebnyj-god) (дата звятання: 5.03.2021).
2. Wikipedia – свабодная энцыклапедыя [Электронны рэсурс]. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/QR-код> (дата абрацання: 15.03.2021).
3. QR-коды на занятых: интересные задания, квесты, кодирование аудиозаписей [Электронны рэсурс]. URL: <https://www.eduneo.ru/qr-kody-na-zanyatiyah-interesnye-zadaniya-kvesty-kodirovanie-audiozapisej/> (дата абрацання: 17.03.2021).
4. Беларуская мова: вучэбны дапаможнік для 5 класа ўстаноў агульнай сярэдняй адукацыі з беларускай і рускай мовамі навучання. У дзвюх частках: Частка 1 / Г. М. Валочка [і інш.]. Мінск : Нацыянальны інстытут адукацыі, 2019.
5. Беларуская мова: вучэбны дапаможнік для 5 класа ўстаноў агульнай сярэдняй адукацыі з беларускай і рускай мовамі навучання. У дзвюх частках: Частка 2 / Г. М. Валочка [і інш.]. – Мінск : Нацыянальны інстытут адукацыі, 2019.
6. Электронны навучны журнал «Международный студенческий научный вестник» [Электронны рэсурс]. URL: <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=13951> (дата абрацання: 15.03.2021).
7. *Пидкасистый П. И.* Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. вузов и пед. колледжей. М. : Педагогическое общество России, 2003.

УДК: 821.133.1

ПРОСОДИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ФРАНЦУЗСКОГО НОВОСТНОГО ТЕЛЕВИЗИОННОГО ДИСКУРСА

О. В. Лапунова

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, OLGA-2980@mail.ru*

В статье выявлены просодические средства выражения типов французского новостного телевизионного дискурса; расширены представления о факторах, обуславливающих использование данных языковых средств. Основные положения исследования могут быть использованы на семинарских занятиях по стилистике и теоретической фонетике французского языка в учреждениях высшего образования, на практических занятиях по французскому языку при изучении темы «Дискурсивные практики в СМИ».

Ключевые слова: телевизионный новостной дискурс; просодическая структура; говорящий субъект; аудитивный анализ.

PROSODIC ORGANIZATION OF A FRENCH NEWS TELEVISION DISCOURSE

O. V. Lapunova

*Belarusian State University,
Niezaliežnasci Ave., 4, 220030, Minsk, Belarus, OLGA-2980@mail.ru*

In the article prosodic means of expressing types of French news television discourse are revealed; the ideas about the factors that determine the use of these language means are expanded. The main provisions of the research can be used in seminars on the stylistics and theoretical phonetics of the French language in higher education institutions, in practical classes in the French language when studying the topic «Discursive practices in the media».

Key words: news television discourse; prosodic structure; speaking subject; auditory analysis.

Телевизионный дискурс представляет собой многокомпонентное образование, функционально-содержательным ядром которого является **программа привлечения, завоевания и удержания внимания адресата** [1].

Просодия позволяет тележурналисту «обыгрывать» модально-эмоциональную и модально-оценочную составляющие смыслового содержания высказываний, варьируя их по шкале «нейтральность – эмоциональность», «объективность – оценочность», предлагая, таким образом, зрителю определенную интерпретацию комментируемого события [2].

Материалом для проведенного исследования послужили записи текстов телерепортажей (прямых трансляций и студийных репортажей) на французских телевизионных каналах TF1, TF2, LC1, TV5 общей

продолжительностью звучания 1,5–2 минуты.

Исследование особенностей просодического воплощения репортажей проводилось на основании слухового анализа, выполненного аудиторами-фонетистами. После слухового анализа данные фонетической разметки были верифицированы с помощью компьютерной программы аудитивного анализа «Praat». В ходе слухового анализа аудиторам было предложено отметить в экспериментальных текстах речевые паузы, синтагматическое и выделительное ударение, вариации темпа и мелодическое движение во фразе (в интонационном центре и предцентровой части тонального контура). При выполнении интонационной транскрипции мы исходили из того, что синтаксически релевантными являются следующие просодические признаки, дифференцирующие паузы по длительности – краткие (|), средние (|), долгие (|), сверхдолгие (||) – и по способу образования:

– грамматические паузы;

– неграмматические паузы:

а) непреднамеренные (паузы хезитации - /);

б) сознательно образуемые (связанные со смысловым фактором психологические паузы и не связанные с ним дикторские паузы).

Комплекс исследуемых стилистически релевантных акцентно-ритмических характеристик включал:

– регулярность распределения синтагматического ударения;

– наличие, частотность и дистрибуцию выделительных ударений (логического - ' и эмфатического - ^);

– длину акцентных групп;

– величину отклонения количества слогов от среднего междуударного интервала;

– объем фразы (синтагмы - ||) в количестве акцентных групп и/или слов [2].

В прямых трансляциях, как было установлено, речевое высказывание порождается параллельно развитию событий, что в сочетании со спонтанностью речи оказывает сильное влияние на характер акцентно-ритмического членения высказываний. Ввиду ограниченного эфирного времени каждое слово несет в себе высокую информативность, что приводит к пословному акцентированию. В частности, наблюдается чередование одно-, двух-, трехсложных акцентных групп:

Les autres ble''ssés | ont été achemi''nés | dès ce ma''tin | vers l'hôpi''tal.||

Очевидно, что акцентирование в текстах прямых трансляций связано с высоким информативным рангом каждого слова в глазах говорящего.

В репортажах данной разновидности репортер не имеет возможности заранее продумать свое сообщение, что обуславливает несовпадение просодических и синтаксических стыков:

Il y a eu la 'fête | dans la fan-'zone | et la ''fête, || elle a conti''nué | dans la ''rue | jusqu'à 23 heure 30 mi''nuit | on a entendu des kla''xannes, || beaucoup de pé''tards. ||

В студийных репортажах сообщение продумывается заранее и строится в соответствии с синтаксическими правилами, что обуславливает регулярное распределение ударений и равномерность ритма. Протяженность акцентной группы составляет от двух до шести слов:

Le traité de l'Elys''ée| de mil neuf cent soixante-'trois| consacrant la réconcilia'tion des deux ''pays| a même failli capot''er| au dernier mo''ment,|| tant la vi'sion du général de ''Gaulle| s'éloignait de 'celle des dirigeants allemands | de l'é''poque| beaucoup trop atta''chés| aux liens transatlanti''ques.||

В студийных репортажах просодическое и синтаксическое членение совпадает как с точки зрения локализации фразовых ударений, так и в отношении иерархии ударений и синтаксических стыков:

Les Améri''cains| tentent de diviser les Euro''péens |et d'affaib''lir, ||en les iso''lant,|| la position alle''mande, ||mais ''aussi |et sur''tout| la position fran''çaise.||

Подготовленные телерепортажи отличаются регулярным распределением ударения и равномерностью ритма:

Une réforme annon''cée | qui n'a fait pas l'unanimité | chez les étu''diants.||

Акцентно-ритмическая структура прямых трансляций отличается от структуры студийных репортажей. В текстах прямых трансляций синтагма составляет до шести акцентных групп. Протяженность акцентной группы включает от одного до пяти слов. Ритм характеризуется большими междударными интервалами и случаями накопления нескольких ударений:

Alors | vous le ''voyez| pour l'instant derrière ''moi| Mia''mi | ressemble 'toujours à une carte-postale paradi''siaque,|| mais on e''fface | et 'bien i''ci| que peut-être dans quelques ''jours | Irma 'va fra''pper| et c'est pour ''quoi | les 'autorités sont extrêmement vigi''lantes. ||

В прямых трансляциях прослеживается частое употребление эмфатического ударения:

En e''ffet | ils ont été 'transférés par hélicop''tère | 'dès ce ma''tin | vers le 'CHU de Bor''deaux | et son 'service des grands brû''lés | le 'seul du

départe''ment | car en e''ffet | 'deux ble''ssés | ont été 'grièvement brû''lés | ce matin dans l'incen''die,|| 'toujours hospitalisé ce ''soir,|| tout comme une troisième per''sonne| qui se ''trouve | et ici 'aussi au CHU de Bor''deaux| et se 'trouve aux soins infen''sifs,|| mais tout pour les trois per''sonnes | il y a 'plus de pronostic vital enga''gé. || Les 'autres ble''ssés | ont été achemi''nés | dès ce ma''tin | vers l'hôpi''tal | le 'plus proche des lieux du ''drame, || c'est-à-dire l'hôpital de Li''bourne. ||

Согласно проведенному анализу, из-за ограниченности во времени и неподготовленности прямой трансляции, говорящий в данном новостном блоке использует большое количество выделительных ударений, тем самым стремится привлечь внимание зрителя. В отличие от студийных репортажей, прямые трансляции имеют более длинные по протяженности синтагмы. В текстах прямых трансляций преобладают короткие и умеренные паузы, а также паузы хезитации. Это связано с тем, что репортер делает неосмысленные паузы, выполняющие в речи функцию самопрезентации (планирования), и указывают на то, что он колеблется в выборе слова или конструкции. Если в студийных репортажах паузы являются сознательно образуемыми, то в прямых трансляциях они образуются непреднамеренно, что в свою очередь влияет на речевой ритм говорящего.

Библиографические ссылки

1. Дроздов М. В. Прагматические характеристики информационных текстов в средствах массовой информации: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Минск, 2003.
2. Зиндер Л. Р. Общая фонетика. М. : Высшая школа, 1979.

УДК: 821.133.1

ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ЦИТИРОВАНИЯ В ДИСКУРСЕ ФРАНКОЯЗЫЧНОЙ ГАЗЕТНОЙ СТАТЬИ

О. В. Лапунова¹⁾, Т. А. Мейкшане²⁾

¹⁾ Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, OLGA-2980@mail.ru

²⁾ Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, tatyana.meikshane@gmail.com

В статье рассматривается проблема деавторизации в полисубъектном дискурсе газетной статьи. Выявляется функциональный потенциал конструкций деавторизации и авторской репрезентации (различных форм цитирования), служащих ведущим механизмом лингвопрагматического воздействия в дискурсе франкоязычной газетной статьи.

Ключевые слова: полисубъектность; газетный дискурс; авторская репрезентация; деавторизация; цитата.

PRAGMATIC ASPECT OF QUOTATION IN THE DISCOURSE OF A FRENCH NEWSPAPER ARTICLE

O. V. Lapunova^{a)}, T. A. Meikshane^{b)}

^{a)} Belarusian State University,
Niezaliežnasci Ave., 4, 220030, Minsk, Belarus, OLGA-2980@mail.ru

^{b)} Belarusian State University,
Niezaliežnasci Ave., 4, 220030, Minsk, Belarus, tatyana.meikshane@gmail.com

The article considers the problem of deauthorization in the multisubject discourse of a newspaper article. The functional potential of deauthorization and author representation constructions (different forms of quotation), which serve as the leading mechanism of linguo-pragmatic influence in the discourse of a French-language newspaper article, is revealed.

Key words: polysubjectivity; newspaper discourse; author's representation; de-authorization; quotation.

Полисубъектность в газетном дискурсе представлена ссылками создателя медиатекста на мнение других людей – «цитатами» – что очевидно также является претензией на объективность изложения. Суть цитат состоит в интеллектуальной, эмоционально-оценочной, формальной переработке чужого текста-цитаты, и повторном его использовании в качестве средства номинации по отношению к реальной ситуации. Цитата является одним из наиболее утонченных приемов выражения авторской оценки в публицистическом тексте.

Цитаты используются журналистом либо для придания общественного звучания своему голосу, либо для того, чтобы дистанцироваться по отношению к какому-либо суждению, которое он

не разделяет. В первом случае включение голоса Другого отвечает потребности читателей в том, чтобы информация, воспринимаемая ими, поддерживалась авторитетным лицом: президентом страны, видными деятелями культуры, искусства, просвещения, поскольку массовая аудитория воспринимает это лицо в качестве статусной персоны, чье мнение стоит иметь в виду многим.

В публицистическом дискурсе создатель медиатекста, цитируя высказывание иного лица в форме прямой речи, стремится полностью снять с себя ответственность за авторство цитаты. Даже не искажая структуру чужих высказываний, он может вкладывать в них иной смысл. На самом деле существует большая разница между реальной ситуацией коммуникации, в которую входит экстралингвистический контекст в сочетании с индивидуальной манерой речи говорящего, и вырванной из общего контекста репликой, которую автор статьи в зависимости от характера решаемой прагматической задачи вкрапляет в содержательную ткань публицистического дискурса.

Наиболее часто в публицистике цитирование используется именно в форме прямой речи. В классическом понимании прямая речь обладает следующими признаками: точная установка на передачу чужой речи с сохранением формально-грамматических особенностей (от лица, говорящего – 1-ого лица) интонационных и стилистических (установка на сохранение стиля говорящего, на чем основана индивидуализация речи персонажа). Конструкция с прямой речью имеет четкое пунктуационно-графическое оформление. Ремарка имеет «ядро, компонент со значением говорения в широком смысле слова, который непосредственно вводит прямую речь» [1]. Обычно это глагол, семантика которого заключается в значении глагола «говорить».

Журналист употребляет цитату в форме прямой речи с целью:

- апеллирования к авторитетному источнику, а на субъективную позицию самого журналиста указывает специфика употребления глаголов, вводящих прямую речь: сказать, отметить, добавить, сообщить, объявить, заявить и т. д.;
- объективизации позиции самого журналиста (во франкоязычном и русскоязычном тексте) и для придания общественного звучания его словам;
- высказывания своей точки зрения и, в то же время, объективного изложения информации.

Для иллюстрации прагматических установок, обуславливающих использование цитаты в форме прямой речи, приведем фрагмент статьи, в которой речь идет об эпидемиологической ситуации в стране,

связанной с Covid-19:

Le président de la République a annoncé qu'elle ne serait pas obligatoire», – martèle la Direction générale de la Santé (DGS) ‘Президент республики объявил, что меры не будут принудительными’, – настаивает Главное управление здравоохранения (ГУЗ)’.

Автор статьи употребляет прямую цитату с целью апеллирования к авторитетному источнику). На субъективную позицию самого журналиста (полной уверенности в сказанном) указывает специфика употребления глагола «marteler», вводящего прямую речь.

В публицистическом дискурсе форма косвенной речи предоставляет автору текста много возможностей для выражения собственной точки зрения. Отсутствие атрибутов прямого цитирования, дает возможность создателю медиатекста неоднозначно интерпретировать семантику цитируемой точки зрения за счет обновления ее формы (структурная трансформация) и содержания (семантическая трансформация). Интерпретационная процедура конкретизации смысла в цитируемой информации основывается на мыслительной операции импликации: цитируемая точка зрения служит основой для формулирования собственных выводов, заключений и прогнозов.

В публицистическом дискурсе цитируемая точка зрения может быть обозначена автором медиатекста посредством использования дискурсивных приемов комбинирования прямой и косвенной речи. Гибридные формы введения чужой речи в новостном дискурсе позволяют автору статьи увеличить дистанцию между семантикой подлинной цитаты и трансформируемой им цитируемой точкой зрения [2].

Для иллюстрации прагматических установок, обуславливающих использование цитаты в форме косвенной речи, приведем фрагмент статьи:

Selon le président Les Républicains du conseil départemental de l'Essonne François Durovray, la zone où se sont produits les faits est un endroit “bucolique où il fait bon vivre” ‘По словам президента политической партии Республиканцев департамента Эссонна Франсуа Дуровре, район, где произошли события, является «райским уголком»’.

Журналист использует в данном фрагменте статьи косвенную речь, чтобы увеличить дистанцию между семантикой подлинной цитаты и трансформируемой им цитируемой точкой зрения. В этом фрагменте автор использует ссылку на авторитетное лицо для подтверждения своей основной интенции. Это сделано для того, чтобы вызвать у читателя возмущение по поводу произошедшей трагедии.

Таким образом, журналист употребляет цитату в форме прямой речи с целью апеллирования к авторитетному источнику, а на субъективную позицию самого журналиста указывает специфика употребления глаголов, вводящих прямую речь: сказать, отметить, добавить, сообщить, объявить, заявить и т. д., а также эмоционально-оценочная лексика. Цитата в форме прямой речи служит также для объективизации позиции самого журналиста и для придания общественного звучания его словам. С помощью цитаты в форме прямой речи журналист может высказать свою точку зрения и, в то же время, объективно изложить информацию и вложить свою (положительную, отрицательную) оценку в «уста авторитетного лица». Журналист употребляет цитату в форме косвенной речи, чтобы неоднозначно интерпретировать семантику цитируемой точки зрения за счет обновления ее формы (структурная трансформация) и содержания (семантическая трансформация), а на субъективную позицию самого журналиста указывает специфика употребления глаголов, вводящих косвенную речь: сказать, согласиться, отметить, добавить, сообщить, опровергнуть, заявить и т. д., а также эмоционально-оценочная лексика.

Библиографические ссылки

1. *Алещанова И. В.* Цитация в публицистическом тексте: дис. ... канд. филол. наук. 10.02.20 / Волгоград, 2006.
2. *Гаврилов К. В.* Как делать сюжет новостей и стать медиатором. Санкт-Петербург : Амфора, 2007.

УДК 811.133.1+ 81'282.2

**ТРАНСОНИМИЗАЦИЯ В ГОРОДСКОМ ПЕЙЗАЖЕ РЕГИОНА ВАЛЬ Д'АОСТА
КАК ОТРАЖЕНИЕ ФРАНКО-ИТАЛЬЯНСКОГО БИЛИНГВИЗМА
(НА МАТЕРИАЛЕ НАЗВАНИЙ ОТЕЛЕЙ)**

О. А. Пантелеенко

*Белорусский государственный университет,
ул. К. Маркса, 31, 220030, г. Минск, Беларусь, alessia@list.ru*

Автор данной статьи предпринимает попытку изучить названия отелей на территории итальянского региона Валь д'Аоста. Названия отелей, относясь к разряду коммерческих наименований или эргонимов, отражают специфику франко-итальянского билингвизма в данной области. Анализ выборки исследования позволил классифицировать эргонимы по языковой принадлежности и определить, что французский язык является наиболее предпочтительным для номинативной функции в этой сфере. При исследовании семантического аспекта названий отелей особое внимание уделяется трансонимизации, среди способов ее проявления рассматриваются простая и аллюзивная. В статье устанавливается, что названия отелей, образованных на основе топонимов, являются доминирующим типом в рамках перехода имени собственного из одного разряда в другой.

Ключевые слова: эргоним; простая трансонимизация; аллюзивная трансонимизация; метафора; метонимия; топоним.

**TRANSONYMIZATION IN THE URBAN LANDSCAPE
OF THE AOSTA VALLEY REGION AS A REFLECTION
OF FRANCO-ITALIAN BILINGUALISM (BASED ON HOTEL NAMES)**

A. Panteleenko

*Belarusian State University,
K. Marx St., 31, 220030, Minsk, Republic of Belarus, alessia@list.ru*

The author of this article makes an attempt to study the names of hotels in the Italian region of Aosta Valley. Hotel names, referring to the category of commercial names or ergonyms, reflect the specificity of the Franco-Italian bilingualism in this area. Analysis of the study sample allowed us to classify ergonyms by language and determine that French is the most preferred language for the nominative function in this area. When studying the semantic aspect of hotel names, the author pays special attention to transonymization, investigating among the ways of its manifestation simple and allusive. The article establishes that the names of hotels, formed on the basis of toponyms, are the dominant type in the transition of a proper name from one category to another.

Key words: ergonym; simple transonymization; allusive transonymization; metaphor; metonymy; toponym.

Изучение системы названий отелей представляет интерес в рамках оценки роли эргонимов в отражении специфики франко-итальянских контактов. Актуальность изучаемой темы заключается в том, что способ наименования коммерческого предприятия является существенным фактором успешной деятельности предприятия, имеет высокую степень

воспроизводимости в современном коммуникативном процессе, эффективен с точки зрения информирования потенциальных клиентов и воздействия на них. Такие наименования входят в сознание носителя языка и работают на формирование его картины мира. В связи с этим важно исследование возможностей эргонимов, как подсистемы имен собственных, специфики ее составляющих.

Данная работа посвящена изучению способов образования эргонимов в итальянском регионе валь д'Аоста, который находится на северо-западе страны и имеет общие границы с Францией и Швейцарией. Регион является одним из пяти автономных регионов Италии, здесь официальными признаны два языка – французский и итальянский.

Проблема эргонимов в лингвистическом аспекте активно изучается в нашей стране и за рубежом [1; 2; 3; 4; 5; 6]. Объектом данного исследования являются эргонимы валь д'Аоста. Предметом исследования названия отелей.

Материалом исследования послужил онлайн-сервис бронирования Booking.com. В поисковую строку было введено название «валь д'Аоста». Система предложила около 1000 объектов размещения, относящихся к различным видам, среди них апартаменты, отели и т. п. Выборка формировалась с учетом фильтра «отель», что позволило отобрать 198 наименований отелей в качестве единиц для анализа.

Количественный анализ привел к следующим выводам: наиболее многочисленной является группа франкоязычных эргонимов, она включает 102 единицы, группа италоязычных представлена 44 названиями отелей, гибридные номинации встречаются в 20 примерах, группа «другие» состоит из 21 примеров.

При изучении семантического аспекта номинаций, следует учитывать, что составляющие акта номинации, в том числе и само имя можно рассматривать с позиций субъекта номинации (имядателя) и с позиций воспринимающего название коммуниканта (клиента или потребителя) [3, с. 326]. Данное исследование посвящено изучению способов образования названий отелей с позиций потребителя, который не участвует в номинативной ситуации и воспринимает эргоним, созданный имядателем, лишь на основе знания языка и общеизвестных в данном социуме сведений. При этом в задачи работы не входит оценка коммуникативной эффективности названий отелей, а предпринимается попытка восстановления их типичного прочтения.

«Семантический способ онимизации – процесс, происходящий на уровне лексического значения без формальных изменений структуры апеллятива» [4, с. 15]. К семантическим способам образования

эргонимов традиционно относят следующие: простая онимизация; онимизация, образованная при помощи переноса значения (метонимическая, метафорическая, метонимико-метафорическая); трансонимизация.

Значительный пласт наименований отелей в вальдостанском регионе представлен номинациями, которые являются результатом трансонимизации (перехода имени собственного из одного разряда в другой): «Hotel Saint Pierre», «Hotel Diana Jardin et Spa», «Residence CAV Emile Rey», «Maison Cly Hotel Rolland». В ходе анализа было выявлено, что в выборке трансонимизация является ведущим типом образования эргонима для наименований, представленных как на французском, так и на итальянском языке. Приемы количественной обработки данных привели к следующим результатам: названия отелей, образованные путем перехода имени собственного из одного разряда в другой, представленные на французском языке составляют примерно 25 %, на итальянском около 48 %. Это позволяет говорить о более активном использовании трансонимизации при наименовании отелей на итальянском языке.

Более детальное исследование не выявило расхождений в способах проявления трансонимизации в итало- и франкоязычных эргонимах. Она может быть простой и аллюзивной. Простая трансонимизация основана на метонимическом переносе. Аллюзивная трансонимизация опирается на метонимический и на метафорический перенос. Примером простой трансонимизации является «Locanda Rita», «Hotel Elena», «Casa De Giorgis». Примером аллюзивной трансонимизации «Hotel Saint Pierre», «Hotel California», «Hotel Europa».

Среди эргонимов, образованных путем трансонимизации, можно выделить множество классов в соответствии с тем подразрядом имени собственного, который для них является исходным:

- антропоним-эргоним: «Locanda Rita», «Hotel Elena»;
- топоним-эргоним: «Albergo Punta Zerbion»;
- астроном-эргоним: «Hotel Stella Del Nord».

Следует отметить, что наиболее представленными являются названия отелей, образованных на основе топонимов (с использованием французского языка 72 %, с использованием итальянского 77 %). Среди них можно выделить названия, образованные от:

- урбанонимов, названий городских объектов: «Hotel Hermitage Relais & Châteaux»;
- полисонимов, собственного имени города: «Hotel Roma», «Hotel Miravidi a Cervinia»;

- макротопонима: «Hotel California», «Hotel Europa».

Таким образом, исследование показало, что трансонимизация активно используется при названии отелей в регионе Валь д'Аоста. При этом более предпочтительным оказывается французский язык. Более детальное изучение перехода имени собственного из одного разряда в другой показало, что во французском и в итальянском языке этот переход может проявляться в виде простой трансонимизации и аллюзивной трансонимизации. При этом более продуктивной трансонимизация оказывается для итальянского языка. Также было обнаружено активное использование топонимов в наименованиях, образованных как с использованием итальянского, так и французского языков. Видится, что изложенный в работе материал имеет практическую значимость и может быть использован для разработки уроков страноведческой тематики в рамках изучения французского и итальянского языков.

Библиографические ссылки

1. *Моисеева И. Ю., Осыченко Е. А.* Структурно-семантическое исследование образования эргонимов: сравнительный аспект // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 2 (27). С. 305–308.
2. *Фонг Фам Ван.* Особенности образования и функционирования русских эргонимов (с точки зрения межкультурного контакта): автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. / Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина. М., 2012.
3. *Ратникова И. Э.* Бен Хоанг Тхи. Конвенциональность и мотивированность эргонимического знака // Региональная ономастика: проблемы и перспективы исследования: сб. науч. статей / М-во обр. Республики Беларусь, Витебский гос. ун-т им. П. М. Машерова, Смоленский гос. ун-т; ред. А. М. Мезенко. Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2016. С. 324–328.
4. *Амирова Р. М.* Татарская эргонимия города Казани: автореф. дис... канд. филол. наук: 10.02.02 / КФУ. Казань, 2011.
5. *Cotticelli Kurras Paola.* La struttura morfologica dei marchionimi italiani nel XX secolo (fino agli anni '80) // I Nomi nel tempo e nello spazio. Atti del XXII congresso internazionale di scienze onomastiche. Pisa, 28 agosto – 4 settembre 2005, a cura di M. G. Arcamone et al., Pisa, ETS, 3 voll., vol. 2, pp. 695–709.
6. *De Stefani Elwys.* La terminologia nell'onomastica // Rivista italiana di onomastica. 2004. 10, 1, pp. 53–72.

УДК 373.5.016

ЧЫТАННЕ НА ЎРОКАХ БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ

I. М. Саматыя

*Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт,
вул. К. Маркса, 31, 220030, г. Мінск, Беларусь, irinas2015@tut.by*

У артыкуле вызначаецца роля навучання чытанню на ўроках беларускай мовы ў сярэдніх агульнаадукацыйных установах. Разглядаюцца віды чытання: вывучальнае, азнаямляльнае, праглядальнае услых і сам сабе, гучнае і ціхае, індывідуальнае і харавое, падрыхтаванае і непадрыхтаванае, функцыянальнае, аналітычнае чытанне суцэльнага і несуцэльнага тэксту. Праведзена іх характарыстыка, апісваецца метадыка навучання, прыводзяцца прыклады.

Ключавыя словы: чытанне як працэс; функцыі чытання: пазнавальная, рэгулятыўная, каштоўнасна-арыентаваная; прыёмы навучання; уменні і навукі.

READING AT THE LESSONS OF BELARUSIAN LANGUAGE

I. M. Samatiya

*Belarusian State University,
K. Marx St., 31, 220030, Minsk, Belarus, irinas2015@tut.by*

The article defines the role of teaching reading at Belarusian language lessons in secondary schools. Types of reading are considered: intensive reading, skimming, scanning, reading aloud and silently, loud and quiet, individual and choral, prepared and unprepared, functional, analytical reading of whole and incomplete text. Their characteristic is carried out, learning technique is described, examples are resulted.

Key words: reading as a process; reading functions: cognitive, regulatory, value-oriented; learning techniques; skills and abilities.

Дзіцячае чытанне называюць інтэлектуальным рэсурсам краіны, галоўным рэзервам развіцця чалавечага патэнцыялу нацыі.

У адукацыйных установах заўсёды надавалася вялікая ўвага навучанню чытанню, працы з тэкстам. Творчыя настаўнікі разумеюць ролю фарміравання і развіцця асноў чытацкай кампетэнцыі, неабходнай вучням для ажыццяўлення сваіх планаў, у тым ліку, працягу адукацыі і самаадукацыі, падрыхтоўкі да працоўнай і сацыяльнай дзейнасці. Чытанне, нароўні з пісьмом і валоданнем камп'ютарам, адносіцца да базавых уменняў, якія дазваляюць прадуктыўна працаваць і мець зносіны з рознымі людзьмі.

Як высветлілі навукоўцы, на паспяховасць вучня ўплывае каля 200 фактараў. Фактар №1 – гэта навык чытання, які значна больш уплывае на паспяховасць, чым усе разам узятыя: гэта тое, чаму вучаць, і тое, з дапамогай чаго вучацца.

Чытанне – шматфункцыянальны працэс. З аднаго боку, чытацкія ўменні патрэбныя пры працы з вялікім аб'ёмам інфармацыі. Гэта забяспечвае паспяховасць для дарослых у працы, а для дзяцей у вучобе. З другога боку, чытанне мае важную ролю ў сацыялізацыі навучэнцаў. І нарэшце, чытанне выконвае выхаваўчую функцыю, фарміруючы ацэначна-маральную пазіцыю чалавека.

Па форме, характары і мэце выдзяляюць некалькі відаў чытання: вывучальнае, азнаямляльнае, праглядальнае [1, с. 369–371]. Метадысты называюць і такія віды чытання, як услых і сам сабе, гучнае і ціхае, індывідуальнае і харавое, падрыхтаванае і непадрыхтаванае, функцыянальнае, аналітычнае (выдзяленне ключавых слоў, падбор цытат, складанне схем, графікаў, табліц), чытанне суцэльнага і несуцэльнага тэксту і інш.

Чытанне ўслых і сам сабе адрозніваецца як два спосабы ўспрымання пісьмовага тэксту. Чытанне ўслых уяўляе сабой перавод літар у гукі і вымаўленне зрокава ўспрынятага тэксту ўслых – у знешнім маўленні. Пры чытанні сам сабе перакадзіраванне літар у гукі заканчваецца ва ўнутраным маўленні, чытач прамаўляе фразы толькі сам сабе. Пры такім чытанні значна павышаецца хуткасць чытання. У гэтым заключаецца яго галоўная перавага. Чытанне ўслых і чытанне сам сабе ў традыцыйнай практыцы навучання беларускай мове звычайна чаргуюцца.

Калі перад навучэнцамі ставіцца задача прачытаць той ці іншы тэкст, настаўнік павінен максімальна канкрэтызаваць гэтую задачу, зыходзячы з тых функцый, якія ўласцівыя чытанням як віду маўленчай дзейнасці: чытаць, каб ведаць (пазнавальная функцыя); чытаць, каб умець (рэгулятыўная функцыя); чытаць, каб атрымаць эмацыянальны асалоду (каштоўнасна-арыентаваная функцыя).

Праглядальнае чытанне ўяўляе сабой беглы, павярхоўны прагляд тэксту з мэтай атрымання самага агульнага ўяўлення аб тэме і коле пытанняў, якія разглядаюцца ў тэксце. На аснове атрыманай інфармацыі чытач вырашае, ці патрэбны яму гэты тэкст. Навыкі праглядальнага чытання неабходныя для пошуку патрэбнага матэрыялу пры падрыхтоўцы дакладаў, паведамленняў навучэнцаў.

Неабходна навучыць школьнікаў звяртаць увагу на: заглавак тэксту (кнігі), імя аўтара, змест кнігі, анатацыю, заключэнне, ілюстрацыі (для вучня вельмі важна), на выходныя дадзеныя (дзе і калі яна выдадзеная – важная інфармацыя пры выбары навукова-пазнавальнай літаратуры).

Праглядальнае чытанне часта называюць «сканавальным» чытаннем. Пры сканавальным чытанні даводзіцца праглядаць увесь матэрыял, каб убачыць, ці ёсць у ім тое, што патрэбна ў дадзены момант.

Мэта *азнаямляльнага чытання* – разуменне агульнага зместу тэксту, атрыманне з яго неабходнай інфармацыі. Гэта чытанне сам сабе, без спецыяльнай устаноўкі на абавязковае наступнае выкарыстанне выбранай інфармацыі, якая як бы прымаецца да ведама. Характэрнымі асаблівасцямі гэтага віду чытання з'яўляюцца хуткі тэмп, патрабаванне прачытання ўсяго тэксту, дакладнае разуменне асноўнага зместу і найбольш істотных дэталёў. Як адзначаюць метадысты, у вучняў неабходна сфарміраваць наступныя ўменні:

Уменні, звязаныя з аперыраваннем моўным матэрыялам:

- вызначаць значэнне слоў з апорай на моўную здагадку;
- ігнараваць незнаёмыя словы, якія не з'яўляюцца важнымі для разумення асноўнага зместу тэксту;
- арыентавацца ў граматычнай структуры сказаў, якія нясуць галоўную інфармацыю.

Уменні, звязаныя з разуменнем зместу тэксту:

- вызначаць тэму тэксту, зыходзячы з моцных пазіцый тэксту (загалолак, пачатковыя і завяршальныя абзацы);
- прагназаваць змест тэксту на аснове моцных пазіцый тэксту, тэматычных слоў;
- арыентавацца ў кампазіцыі тэксту з мэтай атрымання інфармацыі;
- чляніць тэкст на сэнсавыя часткі;
- вылучаць у кожнай сэнсавай частцы галоўную інфармацыю;
- выдзяляць у тэксце ключавыя словы;
- устанаўліваць лагічныя суадносіны паміж выдзеленымі фактамі;
- даваць ацэнку атрыманай інфармацыі [2].

Умовы, якія вызначаюць паспяховасць навучання азнаямляльнаму чытанню:

- правядзенне ў рэжыме хуткага тэмпу;
- арганізацыя як аднаразовага чытання сам сабе;
- праверка разумення асноўнай інфармацыі.

З азнаямляльнага чытання звычайна пачынаюць навучанне. Яно лічыцца найбольш простым, бо не ўскладнена якімі-небудзь адмысловымі задачамі разумення, і для яго правядзення варта выкарыстоўваць тэксты, моўны матэрыял якіх не ўтрымлівае цяжкасцей для навучэнцаў. Гэты від чытання на ўроках беларускай мовы неабходны для таго, каб граматычныя заданні выконваліся не механічна, а асэнсавана, з усведамленнем функцыянавання вывучаемых граматычных з'яў у патоку звязнага маўлення.

Заданні пры азнаямляльным чытанні могуць быць такімі:

- вызначыць асноўную думку тэксту;

– падабраць загаловак да тэксту або абгрунтаваць яго выбар (чаму такі, удалы ці не);

– адказаць на пытанні па змесце тэксту;

– пацвердзіць нейкую думку сказамі з тэксту і г.д.

Вывучальнае (сэнсавае) чытанне – гэта ўдумлівае, крыху запаволенае чытанне тэксту з мэтай найбольш поўнага атрымання з яго інфармацыі. Вывучальнае чытанне забяспечвае глыбокае, удумлівае разуменне зместу тэксту і поўны яго ахоп і запамінанне. Звычайна такім тыпам карыстаюцца для азнаямлення з лінгвістычным тэкстам – гэта тэксты азначэнняў лінгвістычных паняццяў, арфаграфічных і пунктуацыйных правілаў, а таксама ўзоры разважанняў, граматычнага разбору і памятки.

Эфектыўным *відам заданняў* пры вывучальным чытанні з'яўляецца ўстаноўка на аднаўленне зместу тэксту пасля яго прачытання (пераказ).

Да *прыёмаў вывучальнага чытання* адносяцца:

1. Пастаноўка пытанняў пасля чытання тэксту навучэнцамі ці да прачытання (папярэднія пытанні). Найбольш эфектыўная пастаноўка папярэдніх пытанняў, таму што яны нацэльваюць вучняў на ўспрыманне тэксту і яго аналіз. Пытанні павінны быць сфармуляваны так, каб вучань не проста аднаўляў тэкст, а усведамляў яго. Прыкладзём прыклады з дапаможніка па беларускай мове для 8-га класа:

Практыкаванне 1. *1. Удумліва прачытайце тэкст. Ці згодныя вы з думкай аўтара? Ці можаце прывесці прыклады страчаных слоў? Як вы разумееце сэнс апошняга абзаца?*

Наша жывая мова страціла безліч слоў. Слоў, створаных па ўнутраных законах развіцця мовы, слоў, якія неслі колер і водар самой беларускай зямлі, беларускай прыроды. Мову пачалі адрываць ад зямлі, на якой яна ўзнікла, складвалася, набіралася моцы і сілы, а зямлю – пазбаўляць мовы, рабіць бязмоўнай і безыменнай. І не бачна канца гэтаму разрыву адвечнага адзінства зямлі і мовы. Але ў мове не толькі аблічча, фарбы і гукі зямлі, а філасофія і мараль народа, працоўнага чалавека. І гэта ўсё таксама разам з мовай нявечыцца і забіваецца!

Так наступае ўсеагульнае абядненне і апусташэнне душы чалавечай (Н. Гілевіч).

2. Пабудуйце схемы сказаў з аднароднымі членамі. Растлумачце пастаноўку знакаў прыпынку. Вызначце, якую ролю выконваюць аднародныя члены сказа, звязаныя папарна.

3. Прыведзіце прыклады, якія ілюструюць, як філасофія і мараль народа, яго светапогляд адлюстроўваюцца ў мове. Паразважайце, напрыклад, чаму ў рускай мове кажуць «жэніцца на Мар'е», а па-беларуску – «ажаніцца з Мар'яй», «смеяцца над ім» – «смяцца з яго», «пойти за водой» – «пайсці па ваду» і інш. [З, с. 160–161.]

Практыкаванне 2. *Прачытайце тэкст. З 2-га абзаца выпішыце двухсастаўныя сказы, абзначце ў іх граматычныя асновы і спосаб выражэння дзейніка і выказніка.*

Не праходзьце міма!

Мы, на жаль, прывыклі да абьякавасці, навучыліся з ёю жыць, не заўважаць яе, як прыліплівую жавальную гумку ці фанцік на дарозе. Часта, пакуль чалавек сам не сутыкнецца з абьякавасцю іншых – калі яму было балюча і страшна, а на падмогу ніхто не прыйшоў, – ён не заўважае і няшчасці іншых.

Ёсць такі фільм «Плачу наперад». Галоўны герой, маленькі хлопчык, прыдумвае простую схему абсалютнага шчасця. Кожны чалавек дапамагае траім іншым людзям. Кожны з іх – яшчэ траім.

І гэтак далей. Так, паступова, зробленае дабро вернецца да вас. І кожны дапаможа іншаму. У фільме, прынамсі*, гэта схема працавала. У жыцці ж, пэўна, знойдуцца і такія, хто скажа: «А як доўга мне чакаць, што мне дапамогуць?», «Ці можна дапамагаць толькі знаёмым людзям?» Асабіста мне проста страшна ад думкі, што калі, крыў божа, давядзецца трапіць у бяду, усе проста пройдуць міма, сарамліва схваўшы вочы (К. Бядуліна).

2. *Дакажыце, што перад вамі тэкст, які мае: 1) пачатак; 2) канец; 3) яго будова адпавядае пэўным мэтам; 4) выражае асноўную думку; 5) нясе ў сабе пэўную інфармацыю; 6) адпавядае патрабаванням звязнасці, лагічнасці, паслядоўнасці і г. д.*

3. *Ахарактарызуйце спецыяльныя сродкі выразнасці, выкарыстаныя аўтарам у асноўнай частцы (нечаканасць у сюжэце, прыклады і інш.).*

4. *Адкажыце на пытанні:*

1) *Для якой мэты створаны тэкст?*

2) *Якую сферу дзейнасці чалавека ён абслугоўвае?*

3) *У якой сітуацыі ён будзе ўспрымацца?*

4) *У якім стылі напісаны?*

Сваю думку абгрунтуйце, прывёўшы прыклады.

5. *Растлумачце правапіс не (ня-), ні ў першых двух сказах.*

6. *Перакажыце змест тэксту, дапоўніўшы яго сваімі разважаннямі пра адносінны да абьякавасці [3, с. 88].*

Практыкаванне 3. 1. *Арганізуйце гутарку на тэксце, размеркаваўшы рэплікі моўцаў.*

2. *Па магчымасці пашырце рэплікі і прадоўжыце дыялог.*

3. *Падумайце, як эпіграф, выказванне Цёткі (Алаізы Пашкевіч), звязаны з тэмай тэксту Ніла Гілевіча.*

4. *Прывядзіце прыклады зніклых народаў і культур. У пошуках дадатковага матэрыялу выкарыстайце інтэрнэт-рэсурсы [3, с. 7].*

2. *Пастаноўка пытанняў да тэксту самімі навучэнцамі.*

У такім выпадку вучні лепш разумеюць тэкст, вучацца бачыць праблемы, адлюстраваныя ў ім. Навучэнцы могуць скласці план тэксту ў выглядзе пытанняў, задаць пытанні свайму аднакласніку і адказаць на яго пытанні. Напрыклад:

1. *Сфармулюйце да тэксту параграфу пытанні.*

2. *Перакажыце яго змест на наступным плане:*

1. *Жывуць на Зямлі беларусы.*

2. Родная беларуская мова – найвялікшае багацце беларусаў.
3. Беларуская мова – падмурак і крыніца нацыянальнай культуры.
4. Роля беларускай мовы ў развіцці слоўнай творчасці.
5. Гнуткасць беларускай мовы: стылёвыя асаблівасці.
6. Мова і маўленне як «культурны партрэт» беларуса. Мова – гэта дом быцця.

3. Знайдзіце ў тлумачальным слоўніку беларускай мовы словы з каранем культур-. У якой сітуацыі іх можна выкарыстаць? Складзіце 3–4 сказы з гэтымі словамі. Адзначце аднакаранёвыя словы, якія вы ўжылі.

3. Калі настаўнік хоча звярнуць увагу школьнікаў на выяўленчыя магчымасці мастацкага тэксту, неабходна правесці яго *аналіз*, а значыць, чытанне будзе вывучальным.

4. *Прыём складання плана* дазваляе глыбока асэнсаваць і зразумець тэкст. Па меры чытання тэксту і складання плана навучэнец паслядоўна задае сабе пытанне: «Пра што тут гаворыцца?», напрыклад: *прачытайце тэкст і складзіце яго план.*

5. Прыём фармулявання асноў тэзісаў, палажэнняў і высноў тэксту, напрыклад: *перакажыце тэкст, абавіраючыся на складзеныя тэзісы.*

6. Прыём складання зводных табліц дазваляе абагульніць і сістэматызаваць вучэбную інфармацыю.

7. Прыём лагічнага запамінання вучэбнай інфармацыі ўключае наступныя кампаненты:

- самаправерку па пытаннях падручніка ці складзеных самім навучэнцам;
- пераказ у парах з апорай на канспект, план, графічную схему і інш.;
- складанне вуснай або пісьмовай анатацыі навучальнага тэксту з апорай на канспект;
- складанне зводных табліц, графічных схем і інш.;
- падрыхтоўку дакладаў і напісанне рэфератаў тэксту двух відаў канстатавальнага і крытычнага – з апорай на канспект, план тэксту па адной або некалькіх крыніцах, у тым ліку з апорай на Інтэрнэт і публікацыі ў СМІ.

Уменне чытаць ужо не можа лічыцца здольнасцю, набытай ў раннім школьным узросце, і зводзіцца толькі да авалодання тэхнікай чытання. Зараз гэта даволі развітая сукупнасць ведаў, навыкаў і ўменняў, гэта значыць, якасць чалавека, якая ўдасканалваецца на працягу ўсяго яго жыцця ў розных сітуацыях дзейнасці і зносін.

Галоўная задача адукацыйных устаноў – выхаваць пісьменнага чытача. Пісьменнасць чытання – гэта здольнасць чалавека да асэнсавання пісьмовых тэкстаў і рэфлексіі на іх, да выкарыстання іх

зместу для дасягнення ўласных мэтаў.

Паняцце «тэкст» варта трактаваць шырока: ён можа ўключаць не толькі словы, але і візуальныя выявы ў выглядзе дыяграм, малюнкаў, карт, табліц, графікаў. Тэксты прынята дзяліць на суцэльныя (без візуальных малюнкаў) і несуцэльныя (з малюнкамі).

Да несуцэльных тэкстаў можна аднесці: 1) формы (падатковыя, візавыя, анкетны і інш.); 2) інфармацыйныя лісты (расклад, прэйскуранты, каталогі і інш.); 3) распіскі (квіткі, накладныя, квітанцыі); 4) сертыфікаты (ордэры, атэстаты, дыпломы, кантракты і інш.); 5) заклікі і абвесткі (запрашэнні, позвы і інш.); 6) табліцы і графікі; 7) дыяграмы; 8) табліцы і матрыцы; 9) спісы; 10) карты.

У сучасных вучэбных дапаможніках такія тэксты ўключаны. Напрыклад, практыкаванні 367, 390, 392, 396 і інш. у 6-м класе [4], практыкаванні 5, 32, 35, 187 і інш. у 8-м класе [3].

Такім чынам, навучанне чытанню ў агульнаадукацыйных установах можа быць эфектыўным толькі пры сістэмным падыходзе, які ўключае, па-першае, улік функцый чытання, па-другое, навучанне пэўным відам чытання з апорай на працы метадыстаў па дадзенай праблеме і матэрыялы вучэбных дапаможнікаў новага пакалення. Сістэма практыкаванняў па навучанні відам чытання, у аснове якой павінны ляжаць псіхалагічныя асновы чытання як віду маўленчай дзейнасці, патрабуе далейшай распрацоўкі.

Бібліяграфічныя спасылкі

1. Методыка выкладання беларускай мовы: вучэб. дапам. для студэнтаў філалагічных спецыяльнасцей устаноў, якія забяспечваюць атрыманне вышэйшай адукацыі / М. Г. Яленскі [і інш.]. Мінск : Адукацыя і выхаванне, 2007.

2. Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: учебно-методическое пособие / науч. ред. Н. И. Гез. Изд. 2-е, испр. М. : Высшая школа, 2005.

3. Бадзевіч З. І., Саматыя І. М. Беларуская мова: вучэбны дапаможнік для 8 класа ўстаноў агульнай сярэдняй адукацыі з беларускай і рускай мовамі навучання. Мінск : Нацыянальны інстытут адукацыі, 2020.

4. Беларуская мова: вучэбны дапаможнік для 6 класа ўстаноў агульнай сярэдняй адукацыі з беларускай і рускай мовамі навучання / Г. М. Валочка [і інш.]. Мінск : Нацыянальны інстытут адукацыі, 2020.

УДК 372.882

ПОТЕНЦИАЛ УРОКОВ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ДЛЯ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ

И. М. Саникович

*Белорусский государственный университет,
ул. К. Маркса, 31, 220030, г. Минск, Беларусь, irinasanikovitch@gmail.com*

В современную систему образования нужно внедрять подходы, направленные на формирование у обучаемых навыков работы с информацией. Такие навыки могут быть успешно сформированы при использовании в практике преподавания технологии развития критического мышления. Структура технологии стройна и логична, так как ее стадии соответствуют закономерным этапам когнитивной деятельности человека, а приемы технологии можно применять в рамках преподавания дисциплин из различных предметных областей и предлагать для использования учащимся разных возрастных групп. Специфика предмета «Русская литература» дает возможности для успешного применения технологии развития критического мышления на уроках.

Ключевые слова: педагогическая технология; технология развития критического мышления; приём; русская литература.

THE POTENTIAL OF RUSSIAN LITERATURE LESSONS FOR THE DEVELOPMENT OF THE STUDENTS' CRITICAL THINKING

I. M. Sanikovitch

*Belarusian State University,
K. Marx St., 31, 220030, Minsk, Belarus irinasanikovitch@gmail.com*

The approaches aimed at the development of students' skills dealing with information must be introduced in the modern education system. These skills may be successfully formed by using the technologies of the critical thinking development in teaching practice. The structure of the technology is organized and logical because its stages correspond to the appropriate periods of human cognitive activity and its methods can be applied to the teaching process of the disciplines from different subject areas and can be offered to the students of different age groups. The specific nature of the «Russian Literature» subject makes it possible to apply successfully the technology of the critical thinking development in the classroom.

Key words: pedagogical technology; technology for the development of critical thinking; technique; russian literature.

Профессор Е. С. Полат в статье «Проблемы образования в канун XXI века» отмечала, что в постиндустриальную эпоху индивид сталкивается с лавинообразным ростом информации, обрушивающейся на него из различных источников. Данная проблема – определенный вызов для современной системы образования, требующий «принципиально иного взгляда как на технологию обучения, так и на теорию» [1, с. 20]. Для обучаемого важным является «не просто усвоение знаний, а умение их творчески применять для получения нового знания, развитие

самостоятельного критического мышления» [1, с. 20].

Американский психолог и в прошлом президент Американской психологической ассоциации Д. Халперн в своей книге «Психология критического мышления» также отмечает, что система образования, отвечающая потребностям и запросам современного общества, должна строиться на основе следующих взаимосвязанных принципов:

1) быстрая ориентация обучаемых в постоянно возрастающем потоке информации и умение находить нужные сведения;

2) адекватное осмысление информации и применение полученных знаний в процессе практической жизнедеятельности [2, с. 19].

Таким образом, исследователи единодушны, что в образовании нужны новые подходы, направленные на формирование у обучаемых навыков работать с информацией, т.е. самостоятельно оценивать и давать адекватную оценку поступившим сведениям, а затем творчески применять полученные знания в различных ситуациях, как учебных, так и внеучебных.

Развитию данных навыков может способствовать использование в образовательном процессе принципов и приемов **технологии развития критического мышления (ТРКМ)**, которая была разработана в 90-е годы XX века американскими учеными К. Мередит, Дж. Стил и Ч. Темплом. Для ее обозначения в педагогической литературе также используется аббревиатура РКМЧП, которая расшифровывается как развитие критического мышления при чтении и письме.

Под критическим мышлением исследователи понимают открытое рефлексивное оценочное мышление, которое предполагает наличие у индивида вдумчивого отношения к информации и сформированных умений рассматривать различные точки зрения на явления и конструировать свое собственное знание [3, с. 12].

Необходимо отметить, что чтение и письмо – это те два вида речевой деятельности человека, с помощью которых люди получают и передают информацию. Получать информацию человек может также посредством слушания (аудирования), а передавать – с помощью говорения, однако в современном мире большая часть сведений хранится и распространяется в виде печатных или электронных текстов, воспринимаемых визуально. Именно поэтому в ТРКМ особое внимание уделяется таким видам речевой деятельности, как чтение и письмо. Ученые установили, что существует взаимосвязь между развитием критического мышления и обучением продуктивному чтению, в процессе которого информация подвергается всестороннему анализу (определяется степень ее достоверности и значимости) и письменному размышлению о тех

сведениях, которые индивид получил при чтении.

Технология развития критического мышления предлагает систему конкретных методических приемов, которые можно применять в рамках преподавания дисциплин из различных предметных областей (филология, математика, естественные науки) и предлагать для использования учащимися разных возрастных групп (школьники, студенты).

Структура технологии развития критического мышления посредством чтения и письма стройна и логична, так как «ее этапы соответствуют закономерным этапам когнитивной деятельности личности» [3, с. 10]. Для технологии развития критического мышления важным является следование следующим стадиям:

Вызов (evocation). На этой стадии осуществляется актуализация ранее полученных знаний, формирование интереса и мотивации к получению новой информации.

Осмысление новой информации (realization). Здесь происходит получение новой информации по изучаемой теме, ее анализ, обсуждение, оценка, поиск ответов на интересующие вопросы, обращение при необходимости к дополнительным источникам информации. Задача учителя на данной стадии – создание ученикам условий для активного осмысления материала изучаемой темы.

Рефлексия (reflection). Данная стадия направлена на обобщение и систематизацию новой информации, а также на выработку у учащихся собственного отношения к изучаемой теме. На стадии рефлексии педагог должен организовать обсуждение пройденного материала таким образом, чтобы ученик смог продемонстрировать, «как изменилось его знание от стадии вызова к стадии рефлексии» [3, с. 14].

Как отмечают ученые-методисты, далеко не всегда можно реализовать все три стадии в рамках одного занятия, поскольку «изучение темы (а значит, и сам технологический цикл) может занимать несколько уроков, при этом стадии могут повторяться неоднократно. Бывает и так, что какая-то стадия длится достаточно долго, например, стадия рефлексии сама по себе может занять целый урок» [4, с. 7]. Самым главным является то, что ТРКМ предлагает широкий спектр приемов, из которых можно выбрать те, которые отвечают специфике конкретной учебной дисциплины.

Особенность учебного предмета «Русская литература» такова, что сам процесс его преподавания в школе достаточно легко соотносится с тремя основными фазами технологии; кроме того, даже не придерживаясь трех стадий, на уроках литературы можно активно применять

многочисленные приемы технологии. Такое гармоничное взаимодействие предмета и технологии его преподавания объясняется **следующими причинами:**

1. Как уже отмечалось ранее, полное название технологии – развитие критического мышления при чтении и письме. Именно чтение, в результате которого происходит знакомство с литературным текстом, – едва ли не основной вид речевой деятельности школьников при изучении материалов этого предмета. Письму на уроках литературы также отводится значительное место. Например, согласно «Учебной программе по учебному предмету “Русская литература” для X класса учреждений образования, реализующих образовательные программы общего среднего образования с белорусским и русским языками обучения и воспитания» учащиеся должны уметь «составлять тезисы, конспекты; <...> писать сочинения в разных жанрах на литературную тему, сочинения на свободную тему, рецензии, отзывы; <...> свободно владеть формами устной и письменной речи» [5, с. 9].

2. Специфика предмета «Русская литература» (как и предмета «Белорусская литература») заключается в том, что литература – это не наука, а искусство (искусство слова). Восприятие любого артефакта – сложный процесс, носящий оценочный характер и связанный с такими психологическими актами, как мышление и переживание. В этом восприятии много субъективного, присущего лишь конкретному индивиду, поэтому навязать правильное понимание предмета искусства или единственно верное суждение о нем невозможно. Бессмысленно спорить о том, что же в итоге получится, если к 2 прибавить 2, а вот о том, умен Чацкий или нет, спорить можно и нужно. Причем нахождение отрицательных черт, например, у положительных литературных персонажей – это не выискивание недостатков в познаваемом объекте, а объективная оценка его положительных и отрицательных сторон, что является проявлением критического мышления. Следует отметить, что программой по русской литературе приветствуется участие школьников в дискуссии, где они могут «доказательно приводить аргументы, проявляя знания теоретико-литературного характера» [5, с. 9].

3. Три основные стадии технологии (вызов – осмысление – рефлексия) хорошо соотносятся с практикой изучения в отечественной школе литературных текстов. Например, на уроках русской литературы нет особых сложностей для организации и проведения *стадии вызова*. Достаточно легко осуществить актуализацию знаний учащихся, а также мотивировать подростков на получение новой информации благодаря особенностям построения программы: обращения в разных классах к

различным произведениям одних и тех же русских классиков; изучение произведений, принадлежащих к трем родам литературы либо к тому или иному художественному направлению; следование (с большими или меньшими отступлениями) хронологическому принципу при определении последовательности изучения произведений и т.д. Так от класса к классу происходит накопление биографических и исторических сведений, литературоведческих знаний, представлений о развитии литературы от древности до наших дней, об эволюции творческой манеры того или иного автора. Таким образом, любой писатель и любой изучаемый литературный текст оказываются «встроенными» в литературный процесс.

Очевидно, что стадия *осмысления* соотносится с уроками, на которых происходит анализ текста изучаемого произведения, а *рефлексия* – с уроком (частью урока), где происходит подведение итогов, обобщение и систематизация изученного.

4. Многие приемы технологии развития критического мышления могут использоваться на уроках даже в тех случаях, когда нет жесткой привязки к трем стадиям ТРКМ. Например, на занятии, на котором начинается изучение нового автора или произведения, можно использовать прием «*Верные–неверные утверждения*» или предложить ученикам составить таблицу «*З–Х–У*» (*Знаю – Хочу узнать – Узнал(а)*). Во время чтения литературного текста дома школьники могут заполнять таблицу «*Инсерт*» или таблицу «*толстых*» и «*тонких*» *вопросов*. Для упорядочения содержания изучаемого произведения и приведения фактологической информации в определенную систему целесообразно использовать такие приемы, как «*Ромашка Блума*», «*Ключевые слова*», «*Кластеры*» («*Гроздь*»), «*Фишбоун*» («*Скелет рыбы*»). Обобщить изученный материал можно в процессе *перекрестной дискуссии* или при написании *синквейна*.

Таким образом, очевидно, что существуют серьезные предпосылки для активного применения принципов и приемов технологии развития критического мышления на уроках русской литературы в школе для формирования у обучаемых навыков работы с различными видами информации.

Библиографические ссылки

1. *Полат Е. С.* Проблемы образования в канун XXI века // Дистанционное и виртуальное обучение. 1999. № 6. С. 20–21.
2. *Халперн Д.* Психология критического мышления. Санкт-Петербург : Питер, 2000.

3. *Муштавинская И. В.* Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя. Санкт-Петербург : КАРО; 2009.

4. *Заир-Бек С. И., Муштавинская И. В.* Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей общеобразоват. учреждений. М. : Просвещение, 2011.

5. Учебная программа по учебному предмету «Русская литература» для X класса учреждений образования, реализующих образовательные программы общего среднего образования с белорусским и русским языками обучения и воспитания // Национальный образовательный портал [Электронный ресурс]. URL: <https://adu.by/ru/homepage/obrazovatelnyj-protsess-2020-2021-uchebnyj-god/obshchee-srednee-obrazovanie-2020-2021/304-uchebnye-predmety-v-xi-klassy-2020-2021/3804-russkaya-literatura.html> (дата обращения: 28.04.2021).

УДК 372.882+37.017.924

**К ВОПРОСУ О РЕАЛИЗАЦИИ
ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА
СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ
ПО РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ**

Е. А. Темушева

*Национальный институт образования,
ул. Короля, 16, 220004, г. Минск, Беларусь, temusheva@tut.by*

Формирование высокообразованной духовно-нравственной личности гражданина Республики Беларусь – носителя ценностей национальной и мировой культуры является приоритетной целью общего среднего образования. В статье анализируется воспитательный потенциал содержания учебных программ по учебному предмету «Русская литература» (V–XI классы) с целью выявления того, насколько образовательная практика соответствует актуальным запросам общества. Рассматривается пояснительная записка, списки произведений для чтения и изучения и для дополнительного чтения, программные аннотации. Делается вывод о необходимости усиления нравственного компонента литературного образования за счет снижения знаниевой нагрузки на учащихся на III ступени общего среднего образования и возможности повышения воспитательного потенциала учебного предмета «Русская литература».

Ключевые слова: нравственное воспитание; учебная программа; принцип культуросообразности; компоненты литературного образования; воспитательный потенциал.

**TO THE QUESTION OF REALIZATION
OF THE EDUCATIONAL POTENTIAL
OF THE CONTENT OF EDUCATIONAL PROGRAMS
ON RUSSIAN LITERATURE**

E. A. Temusheva

*National Institute of Education,
Korolya St., 16, 220004, Minsk, Belarus, temusheva@tut.by*

The formation of a highly educated spiritual and moral personality of a citizen of the Republic of Belarus – a bearer of the values of national and world culture is a priority goal of general secondary education. The article analyzes the educational potential of the content of curricula in the academic subject «Russian Literature» (grades V–XI) in order to identify how educational practice meets the current needs of society. An explanatory note, lists of works for reading and study and for additional reading, program annotations are considered. It is concluded that it is necessary to strengthen the moral component of literary education by reducing the knowledge load on students at the third stage of general secondary education and the possibility of increasing the educational potential of the subject «Russian Literature».

Key words: moral education; training program; the principle of cultural conformity; components of literary education; educational potential.

Одной из важнейших актуальных задач современного общего среднего образования является нравственное воспитание учащихся.

Воспитательная направленность общего среднего образования в Республике Беларусь закреплена в общепедагогических целях образовательных стандартов «Образовательный стандарт базового образования», «Образовательный стандарт среднего образования»: «Формирование личности учащегося как носителя ценностей национальной и мировой культуры, гражданина и патриота, его социальных компетенций и нравственной зрелости, готовности к жизни в поликультурном мире и непрерывному образованию, способности к социальному самоопределению и самостоятельному жизненному выбору, ценностного отношения к здоровому образу жизни и окружающей среде» [1, с. 35].

Особая роль в достижении данной цели отводится предметам гуманитарного цикла, в частности, литературе. Основой, отправной точкой при этом являются документы,⁷ регламентирующие цель, задачи, содержание, результаты литературного образования. Они являются наиболее объективным отображением того, насколько образовательная практика отвечает актуальным требованиям времени. В этой связи представляется целесообразным проанализировать учебные программы по учебному предмету «Русская литература» для V–XI классов учреждений общего среднего образования, чтобы выявить, насколько представлен в ней воспитательный аспект, в частности нравственное воспитание учащихся.

В пояснительной записке обозначается, что «учебная программа ориентирует учителя не только на изучение литературы, но и на воспитание учащихся ее средствами... Это обеспечивается, в первую очередь, отбором произведений для чтения и изучения...» [2]. И действительно, даже если рассмотреть один лишь список программных произведений, мы увидим, какой богатый воспитательный потенциал содержит каждое из них.

Сочувствию, сопереживанию, мужеству и равнодушию учит сказка Г.К. Андерсена «Снежная королева»; вниманию к людям с особыми потребностями – рассказ В. Белова «Скворцы»; бережному отношению к природе – произведения М. Пришвина и К. Паустовского, лирика Д. Кедрина, М. Исаковского, А. Яшина; нравственной стойкости толерантности, бескорыстию, жизненной активности – рассказ

⁷ Образовательные стандарты, учебные программы, нормы оценки результатов учебной деятельности и др.

Л. Толстого «Кавказский пленник». Негативные стороны действительности, отраженные в литературных произведениях, имеют профилактический аспект и также могут раскрывать воспитательный потенциал произведения. Так, опасность власти денег и бездушного накопительства показана в повести О. де Бальзака «Гобсек», рассказе И. Бунина «Господин из Сан-Франциско», губительность алкогольной зависимости – в романе Ф. Достоевского «Преступление и наказание», пьесе М. Горького «На дне».

Отдельную тематическую группу составляют произведения о Великой Отечественной войне. Это повесть В. Богомолова «Иван», поэма А. Твардовского «Василий Теркин», рассказ М. Шолохова «Судьба человека», повесть Б. Васильева «А зори здесь тихие...», лирика А. Ахматовой, К. Симонова, Ю. Друниной, Л. Ошанина и других. Чтение и изучение данных произведений способствует формированию у учащихся гражданственности и патриотизма, воспитывает уважительное отношение к людям, защитившим родную землю.

Одним из основополагающих принципов современного воспитания является принцип культуросообразности. Так, О. В. Проскалович отмечает, что реализация данного принципа в содержании литературного образования 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 [3]. Выраженный национально-культурный компонент русскоязычной литературы Беларуси (произведения О. Ждана, А. Аврутина, С. Трахимёнка, С. Алексиевич, А. Андреева, С. Бартоховой и др. (изучаются в рамках обзорной темы «Русскоязычная литература Беларуси» в курсе XI класса)) в сочетании с диалогичностью (нахождением на пересечении двух литератур, русской и белорусской) обеспечивает возможность формирования гражданственности и патриотизма, раскрытия духовно-нравственного потенциала личности.

С V по VIII класс предусмотрены учебные часы на уроки внеклассного чтения. Данные уроки призваны решать в том числе и воспитательные задачи. Например, если в классе существует проблема буллинга, учитель может предложить учащимся прочитать и обсудить

произведение В. Железникова «Чучело»; если учащиеся превыше всего ставят материальные ценности и свысока смотрят на менее обеспеченных сверстников, рекомендуется рассмотреть рассказ А. Куприна «Чудесный доктор» или часть романа В. Гюго «Отверженные» (рассказ о Козетте); важность дружбы, взаимопомощи и доброго отношения друг к другу можно увидеть на примере произведений В. Киселева «Девочка и птицелет», Л. Евгеньевой «Сёстры», А. Лиханова «Последние холода»; уважению и любви к близким учат рассказ Е. Носова «Белый гусь», сказка Е. Шварца «Два клёна», повесть Р. Фраермана «Дикая собака Динго» и т. д.

Таким образом, очевидно, что произведения из обоих списков («Для чтения и изучения», «Для дополнительного чтения») действительно обладают значительным воспитательным потенциалом. Однако для эффективной и полноценной его реализации необходимо создание ряда педагогических условий. В первую очередь это зависит от способности педагога направить внимание учащихся на определенные аспекты художественных произведений, а содержание учебной программы должно ориентировать учителя на нравственное воспитание учащихся.

Нравственное воспитание заявлено в четвертом компоненте литературного образования: «система норм отношения к миру, людям, себе» [2]. Данная формулировка почти не поясняется (за исключением фразы «изучение литературы призвано обеспечить понимание учащимися ее роли и значения для собственного духовного становления, для развития самосознания и нравственного самоопределения» [2]), однако раскрыть её в самом общем виде не составляет труда. Формирование системы норм отношения к миру предполагает экологическое, эстетическое и гражданское воспитание: бережное отношение к природе, к животным, умение видеть красоту окружающего мира, патриотизм, национальное самосознание. Формирование системы норм отношения к людям направлено на развитие способности к сопереживанию, эмоциональной отзывчивости, воспитанию уважения к другим, неприятию насилия, жестокости. Формирование системы норм отношения к себе нацелено прежде всего на самовоспитание независимой личности, основанное на чёткой нравственной позиции, способности к рефлексии, целенаправленном развитии определенных качеств. В содержании учебной программы данный компонент литературного образования ярко представлен с V по IX класс. В таблице приведём некоторые примеры:

V–IX классы

<i>формирование системы норм отношения</i>		
<i>к миру</i>	<i>людям</i>	<i>себе</i>
<ul style="list-style-type: none"> ✓ два отношения героев к миру: способность видеть прекрасное и нравственная слепота (Г. К. Андерсен «Снежная королева») [2]. ✓ любовь к «меньшим братьям» как основа нравственности, доброго отношения к миру, формируемого с детства в семье (В. Белов «Скворцы») [2]. ✓ связь жизни людей с жизнью природы. Любовь к природе как выражение любви к родине (К. Паустовский «Мещерская сторона») [2]. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ главный герой рассказа, его доброта, способность к сочувствию и сопереживанию как важнейшие качества человека (К. Саймак «Когда в доме одиноко») [5]. ✓ непримиримое отношение писателя к деспотизму и несправедливости (И. Тургенев «Муму») [2]. ✓ утверждение красоты человеческих отношений (А. де Сент-Экзюпери «Маленький принц») [4]. ✓ идея гуманности, ответственности каждого за жизнь близких людей (К. Паустовский «Телеграмма») [4]. ✓ милосердие как ведущая нравственная заповедь (А. Пушкин «Станционный смотритель») [3]. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ чеховская программа нравственного совершенствования личности; протест против рабской психологии (А. Чехов «Переполох») [5]. ✓ стремление к нравственной чистоте (Л. Толстой «После бала») [3]. ✓ мужество и самообладание мальчика Джерри в столкновении с суровой правдой жизни (Дж. Лондон «На берегах Сакраменто») [3]. ✓ способность героя к состраданию, самоанализу. Мастерство Толстого в изображении «жизни души» (Л. Толстой «Детство») [3]. ✓ нравственная стойкость героя, чувство собственного достоинства (В. Распутин «Уроки французского») [3]. ✓ проблема потери человеческого достоинства (Н. Гоголь. «Шинель») [6].

Однако на III ступени обучения (на базовом и повышенном уровнях) компонент «система норм отношения к миру, людям, себе» не исчезая совсем, отходит на второй план, уступая место трём другим (знания; система специальных (читательских) умений; опыт самостоятельной литературно-творческой деятельности). Частично это обусловлено сложностью и объёмностью изучаемого материала. Но процесс воспитания нельзя прерывать, представляется, что именно на III ступени обучения, последнем этапе перед взрослой жизнью, как нельзя более важно закрепить и утвердить сформированные ранее нравственные ориентиры. Возможно, стоит пересмотреть соотношение компонентов

литературного образования на III ступени обучения, снизить знаниевую нагрузку на учащихся, упростить систему читательских умений, чтобы освободить пространство для раскрытия воспитательного потенциала художественной литературы.

Также считаем необходимым ввести в учебные программы по литературе ряд формулировок, ориентирующих учителя не столько на изложение определенных знаний и отработку умений, сколько на формирование гуманистической позиции будущего взрослого ЧЕЛОВЕКА и ГРАЖДАНИНА.

Безусловно, что реализация этих требований в содержании учебных программ по литературе для учреждений общего среднего образования позволит существенно повысить воспитательный потенциал учебного предмета «Русская литература», что представляется нам актуальным и значимым в рамках современной образовательной парадигмы.

Библиографические ссылки

1. Об утверждении образовательных стандартов общего среднего образования: Постановление Министерства образования Республики Беларусь 26.12.2018 № 125. [Электронный ресурс]. URL: <https://adu.by/images/2019/01/obr-standarty-ob-sred-obrazovaniya.pdf> (дата обращения: 13.05.2021).
2. Учебная программа по учебному предмету «Русская литература» для V класса учреждений общего среднего образования с белорусским и русским языками обучения и воспитания [Электронный ресурс]. URL: <https://adu.by/ru/homepage/obrazovatelnyj-protsess-2020-2021-uchebnyj-god/obshchee-srednee-obrazovanie-2020-2021/304-uchebnye-predmety-v-xi-klassy-2020-2021/3804-russkaya-literatura.html> (дата обращения: 13.05.2021).
3. Учебная программа по учебному предмету «Русская литература» для VI класса учреждений общего среднего образования с белорусским и русским языками обучения и воспитания [Электронный ресурс]. URL: <https://adu.by/ru/homepage/obrazovatelnyj-protsess-2020-2021-uchebnyj-god/obshchee-srednee-obrazovanie-2020-2021/304-uchebnye-predmety-v-xi-klassy-2020-2021/3804-russkaya-literatura.html> (дата обращения: 13.05.2021).
4. Учебная программа по учебному предмету «Русская литература» для VII класса учреждений общего среднего образования с белорусским и русским языками обучения и воспитания [Электронный ресурс]. URL: <https://adu.by/ru/homepage/obrazovatelnyj-protsess-2020-2021-uchebnyj-god/obshchee-srednee-obrazovanie-2020-2021/304-uchebnye-predmety-v-xi-klassy-2020-2021/3804-russkaya-literatura.html> (дата обращения: 13.05.2021).
5. Учебная программа по учебному предмету «Русская литература» для VIII класса учреждений общего среднего образования с белорусским и русским языками обучения и воспитания [Электронный ресурс]. URL: <https://adu.by/ru/homepage/obrazovatelnyj-protsess-2020-2021-uchebnyj-god/obshchee-srednee-obrazovanie-2020-2021/304-uchebnye-predmety-v-xi-klassy-2020-2021/3804-russkaya-literatura.html> (дата обращения: 13.05.2021).
6. Учебная программа по учебному предмету «Русская литература» для IX класса учреждений общего среднего образования с белорусским и русским языками обучения

и воспитания [Электронный ресурс]. URL: <https://adu.by/ru/homepage/obrazovatelnyj-protsess-2020-2021-uchebnyj-god/obshchee-srednee-obrazovanie-2020-2021/304-uchebnye-predmety-v-xi-klassy-2020-2021/3804-russkaya-literatura.html> (дата обращения: 13.05.2021).

7. Проскалович, О.В. Особенности реализации культурологического подхода при обучении литературе в общеобразовательных учреждениях Республики Беларусь // Мова і культура. Київ, 2010. Т. IV, вип. 13. С. 411–416.

МЕЖДОМЕТИЯ В ОБУЧЕНИИ РКИ

Чжао Линьлинь

*Хэнаньский университет науки и технологий,
пр. Кайюань, 263, 471023, Лоян, Китай, 714241693@qq.com*

В статье рассматривается вопрос включения в лексический минимум при обучении РКИ уже на начальном этапе междометий не только со значением речевого этикета, но и выражающих различные эмоции. Представлены взгляды исследователей на частеречный статус междометных слов, на их происхождение, группы значений и роль в предложении. Описаны междометия, выражающие положительные эмоции, на основе выборки их 3-х словарей как наиболее употребляемые в текстах для изучения РКИ. Приведены примеры включения междометных слов в задания для расширения словарного запаса обучаемых.

Ключевые слова: междометия; положительные эмоции; обучение; русский язык как иностранный.

INTERJECTIONS IN RFL TRAINING

Zhao Lin Lin

*Henan University of Science and Technology,
263 Kaiyuan Ave., 471023, Luoyang, China, 714241693@qq.com*

The article discusses the issues of including interjections in the lexical minimum when teaching RFL at the initial stage, not only with the meaning of speech etiquette, but also expressing various emotions. The views of researchers on the partial status of interjective words, their origin, groups of meanings and role in the sentence are presented. Interjections expressing positive emotions are described, based on a sample of their 3 dictionaries, as the most used in texts for the study of RFL. Examples of the inclusion of interjective words in tasks to expand the vocabulary of students are given.

Key words: interjections; positive emotions; learning; russian language as foreign.

Междометие – это класс неизменяемых слов, которые выражают различные чувства, эмоции и волеизъявления и характеризуются отсутствием номинативной функции. Обслуживая эмоционально-модальную сферу человеческого общения, междометия лишены предметно-логического значения. В силу своих семантических особенностей междометия употребляются преимущественно в разговорной речи.

Лингвисты по-разному трактуют класс слов, называемых междометиями. Следствием этого является и неоднозначность в определении границ междометия как части речи. Существует несколько точек зрения на грамматическую природу междометия:

1) междометие выделяется преимущественно на синтаксической основе и находится вне системы частей речи (Д. Н. Овсяннико-

Куликовский, М. В. Панов, А. М. Пешковский и др.);

2) междометие входит в систему частей речи, но занимает в ней изолированное положение (В. В. Виноградов, А. А. Шахматов, Л. В. Щерба и др.);

3) междометие включается в группу «частиц речи» (М. В. Ломоносов, О. Есперсен и др.).

Некоторые лингвисты, например К. С. Аксаков, отказывали междометию в языковом статусе и не признавали его словом. В нашей статье мы будем придерживаться следующей точки зрения: междометие является частью речи, но занимает особое место в системе частей речи современного русского языка.

Существуют различные классификации междометий. По происхождению междометия разделяются на первообразные и непервообразные. Первообразные происходят от эмоциональных выкриков и возгласов, сопровождающих рефлекс человека на внешние раздражения. Непервообразные образуются от единиц, принадлежащих к знаменательным частям речи.

Среди лингвистов нет единого мнения относительно классификации междометий по семантическим функциям. Это связано с неоднозначным пониманием того, что есть междометие. При «узком» подходе к междометиям относят только слова с эмоциональным и побудительным значением. Сторонники «широкого» подхода включают в состав междометий также этикетную лексику, звукоподражания и глагольные междометия.

В данной статье мы будем придерживаться «широкого» подхода и, соответственно, делить междометия по семантическим функциям на три группы: 1) междометия, выражающие эмоции – реактивные (*браво, вот тебе раз, ну и ну, ага, ой...*), 2) междометия, выражающие волеизъявления – инициальные (*на (=возьми), алле, стоп, алло, айда...*) и 3) междометия речевого этикета (*здравствуйте, до свидания, спасибо, пожалуйста...*).

Эмоциональные междометия передают различные чувства и ощущения (радость, досаду, сомнение, страх, удивление, сожаление, боль и др.). В зависимости от контекста одно и то же междометие может выражать различные эмоции, а разные междометия, в свою очередь, способны передавать одно и то же чувство. Наиболее ярко специфика первичных эмоциональных междометий, которая отличает их от других языковых единиц, проявляется на фонетическом уровне. Интонация, фонетические особенности, а также мимическое и жестовое сопровождение очень важны для понимания смысла междометий.

Императивные междометия служат для выражения команд и призывов, обращенных к людям или животным. Этот разряд междометий близок к глаголам, что, в частности, проявляется в области словообразования: императивные междометия могут присоединять флексию множественного числа повелительной формы глагола *-те* и частицы *-ка, -тка* (*нате, на-ка*).

Деление междометий по семантическим функциям может не совпадать с их делением по способам образования. Так, «Русская грамматика» выделяет глагольные междометия в особую группу непервообразных междометий, при этом не включая их в семантическую классификацию [1, с. 733].

Что касается участия междометий в синтаксической организации текста, то оно проявляется по-разному. В современном русском языке междометия могут функционировать в качестве: 1) эквивалента предложения, 2) модального компонента предложения и 3) члена предложения.

Мы заинтересовались возможностью включения лексических единиц этой группы в процесс обучения русскому языку как иностранному на базовом и элементарном уровне. Мы проанализировали структуру словаря 1-й части учебника «Восток», созданного коллективом авторов специально для китайских студентов [2]. Эта часть пособия используется в Китае для подготовки филологов и студентов нефилологических специальностей.

Вводно-фонетический курс (8 уроков) содержит этикетные междометия, обеспечивающие самые первые ситуации общения: знакомство, прощание, представление, просьбу, благодарность (*здравствуйте, до свидания, спасибо, не за что, пожалуйста, извините, ничего, доброе утро, добрый день*). Лексический состав этикетных междометных слов в дальнейшем дополняется двумя: *спокойной ночи, давай*.

Мы задались целью рассмотреть ресурсные возможности использования междометий для включения их в обиход разговорной речи студентов. Речь идёт о междометиях, выражающих положительные эмоции.

На основе лексикографического анализа трех словарей – «Словаря русского языка: В 4-х т.» под ред. А. П. Евгеньевой [3]., «Большого толкового словаря русского языка» под ред. С. А. Кузнецова [4]. и «Словаря структурных слов русского языка» В. В. Морковкина, Н. М. Луцкой, Г. Ф. Богачевой и др. [5]. – были выделены 65 междометий, выражающих положительные эмоции в русском языке.

Большая часть этих междометий – 37 из 65 – выражает восхищение. Радость могут выражать 17 из рассматриваемых междометий, восторг – 11, удовлетворение (удовлетворенность) – 8, облегчение – 4, воодушевление – 2, удовольствие – 1, торжество – 1.

Как показал лексикографический анализ словарей, в русском языке непервообразных междометий, выражающих положительные эмоции, значительно больше, чем первообразных (соответственно 47 и 18). К непервообразным относятся устойчивые словосочетания и фразеологизмы (26); слова, связанные с другими частями речи (12); сочетание первообразных междометий с частицами или местоимениями (5) и заимствованные слова (4). Среди непервообразных междометий, образованных от других частей речи, преобладают междометия, генетически связанные с существительными (9 из 12), которые обладают оценочно-характеризующим значением.

С точки зрения семантики междометия, выражающие положительные эмоции, бывают однозначные и диффузные. В русском языке семантически диффузных междометий, выражающих положительные эмоции, значительно больше, чем семантически однозначных (соответственно 52 и 13).

Среди однозначных междометий заметное место занимают непервообразные междометия (12 из 13). При этом большинство диффузных междометий, выражающих положительные эмоции, также составляют непервообразные (35 из 52). Среди первообразных междометий большое место занимают диффузные междометия (17 из 18). Большинство непервообразных междометий тоже являются диффузными (35 из 47).

Активность употребления каждого междометия различна. Так, для 16 из 65 междометий в устном корпусе не было найдено примеров употребления в указанном словарями значении. Например, значение «радость» не было отмечено в устном корпусе для междометий *батюшки-светы*, *бог мой*, *матушки*, *матушки мои*, *матушки светы*; значение «восхищение» – для междометий *вон (оно) как*, *вон (оно) что*; *вот (оно) как*, *вот (оно) что*; *только подумай(те)*; *сойти с ума*, *с ума сойти (сойдешь)*; *вот так...*, *вот так так*; *вот так фунт*; *фантазмагория*; *эх ты (вы)*; значение «восторг» – для междометий *боже милостивый (милосердный, праведный)*; *ах ты, господи*; *хо, хо-хо*. Кроме *хо*, *хо-хо*, все остальные являются непервообразными междометиями (чаще всего это устойчивые словосочетания и фразеологизмы).

Вместе с тем, некоторые междометия могут выражать положительные

эмоции, которые не отмечены в словарях (чаще всего это восхищение). Так, междометия *ба, батюшки, батюшки мои, боже, боже (ты) мой, господи, господи боже мой*, помимо радости и восторга (эти эмоции указаны в словарях), могут выражать также восхищение.

Кроме того, при анализе материала из устного подкорпуса, были выделены междометия, выражающие положительные эмоции, но не отмеченные в словарях. К ним относятся междометие *о* и используемые в значении междометий слова *прикольно, супер*.

Из указанного перечня междометных слов нам кажется целесообразным включение в тексты для базового и элементарного уровня владения языком следующих слов и выражений: *вот (оно) что; только подумай(те); сойти с ума, с ума сойти (сойдешь), эх ты (вы)* – для выражения восхищения; междометие *о* и используемые в значении междометий слова *прикольно, супер*.

Учебные тексты и диалоги пособий по русскому языку для начального этапа обучения, которые используются в КНР, содержат немного различных элементов разговорной речи, нестандартных речевых клише, языковых единиц, традиционно относимых к периферии грамматической системы, т. е. междометий, частиц, вводных слов [2]. Поэтому для отработки навыков освоения речевых образцов для типовых диалогов по темам, связанным с семьёй, погодой, покупками, прогулками и др., можно вводить в диалоги и тексты дополнительные элементы (выделены жирным, базовые междометные слова выделены курсивом). Например:

- **О**, Майкл, *добрый день!*
- *Добрый день*, Юра! Очень рад вас видеть.
- *Спасибо*, я тоже рад. Как ваши дела, Майкл?
- *Спасибо*, хорошо. А ваши?
- Тоже.
- *До свидания.*
- *До завтра.*
- 2) - Какая сегодня погода?
- Погода классная! **Супер!**
- **Класс!** Можно погулять подольше!

Так, в текстах проекта YouLang [6] для уровня А1 (элементарного) с актуальной лексикой, необходимой уже на «уровне выживания», но нечасто встречающейся в учебных пособиях, активно используются междометия. Приведём пример такого текста к уроку «Что в моей сумке», на котором отрабатывается грамматический навык употребления притяжательных местоимений, категорий числа и рода.

Здравствуйте! Меня зовут Катя, я студентка. Это моя сумка. Что тут?

Три тетради, маркеры, карандаш и синяя ручка. А ещё телефон и зарядное устройство, потому что телефон – мой лучший друг. Там все новости, интересные игры и любимая музыка. А это мой новый блокнот. Здесь я пишу, в какое время у меня уроки и какое домашнее задание нужно делать. Мой проездной на метро и кошелек. **Ой**, где же он? **А**, вот здесь. И мой проездной тоже тут [7].

Широта использования междометных высказываний в бытовом общении, овладение единицами языка коммуникативного уровня позволит расширить не только рецептивную коммуникативную компетенцию иностранных студентов при изучении русского языка как иностранного и при восприятии общения носителей русского языка, но и продуктивную при производстве высказываний на русском языке уже на самых первых этапах обучения.

Библиографические ссылки

1. Русская грамматика: в 2-х т. / Гл. ред. Н. Ю. Шведова. М.: Наука, 1980. Т. 1. Фонетика. Словообразование. Морфология.
2. 大学俄语东方（新版）学生用书. 1 / 史铁强主编; 史铁强, 张金兰分册主编; 北京外国语大学俄语学院编著. 北京: 外语教学与研究出版社, 2008.
3. Словарь русского языка: в 4-х т. / под ред. А. П. Евгеньевой. 4-е изд., стер. М.: Рус. яз., Полиграфресурсы, 1999.
4. Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов. СПб.: «Норинт», 2000.
5. Словарь структурных слов русского языка / В. В. Морковкин [и др.]. М.: Лазурь, 1997. 420 с.
6. YouLang [Электронный ресурс]. URL: <https://youlang.ru/about/project> (дата обращения: 18.01.2021).
7. Что в твоей сумке // YouLang [Электронный ресурс]. – URL: <https://youlang.ru/lessons/cto-v-moei-sumke> (дата обращения: 18.01.2021).

УДК 811.162.1'373 (072)

**ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ОБУЧЕНИЯ
ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИМ ЕДИНИЦАМ ПОЛЬСКОГО ЯЗЫКА
СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ**

А. А. Шантарович

*Белорусский государственный университет,
ул. К. Маркса, 31, 220030, г. Минск, Беларусь, hannashantovich@gmail.com
Научный руководитель: О. В. Зеленко, доктор педагогических наук, доцент*

В статье рассматриваются фразеологические единицы (ФЕ), репрезентирующие такой важный концепт, как Бог, обладающие особой значимостью в системе общечеловеческих и национальных ценностей. Новизна исследования заключается в объединении работы по формированию лексического запаса и совершенствованию речи студентов на материале фразеологических единиц, в состав которых входит слово-концепт Бог.

Ключевые слова: фразеологические единицы (ФЕ); слово-концепт Бог; лингвокультурологический аспект.

**LINGUOCULTUROLOGICAL ASPECT OF TEACHING
PHRASEOLOGICAL UNITS OF POLISH LANGUAGE STUDENTS-PHILOLOGISTS**

A. A. Shantarovich

*Belarusian State University,
K. Marx St., 31, 220030, Minsk, Belarus, hannashantovich@gmail.com
Scientific supervisor: O. V. Zelenko, doctor of pedagogical sciences, associate professor*

The article examines phraseological units (PU), representing such an important concept as God, which are of particular importance in the system of universal and national values. The novelty of the research lies in combining the work on the formation of lexical stock and the improvement of students' speech on the material of phraseological units, which include the word-concept God.

Key words: phraseological units (PU); word-concept God; linguocultural aspect.

Фразеологический состав каждого языка структурно и семантически разнообразен, что позволяет анализировать его с разных позиций. Невозможно владеть языком на высоком уровне, не зная фразеологизмов данного языка, поскольку в них отражается национальная специфика, самобытность и менталитет народа. Фразеологические единицы распространены как в устной речи, так и в письменной.

В центре внимания данной статьи рассматривается исследование семантики отдельных лексем и фразеологических единиц, связанных с выражением слова-концепта *Бог* в речи русского и польского лингвокультурных сообществ, а также предлагается методика их изучения студентами-филологами.

Фразеологические единицы, репрезентирующие такой важный концепт, как *Бог*, имеют особую значимость в системе общечеловеческих и национальных ценностей, являются отражением важнейших категорий и установок жизненной философии носителей языка. Знаменитый исследователь В. И. Даль очень точно отразил значение слова *Бог* в русском языке, подчеркивая, что такое понимание связано с общением русских с другими народами: «Богом называют также вообще высшее существо, по понятию того народа, о коем говорится, а потому многие боги означают и мнимых создателей, и управителей вселенной, у различных идолопоклонников, и самые идолы или истуканы, их зовут богами, божками, божествами» [1, с. 86]. В русском языке множество фразеологизмов, в которых «смысловым ядром» является слово *Бог* и другие возвышенные обозначения Бога: *господь, Боже царь, царь небесный, отец небесный, всевышний (судья), вседержитель* и другие. Однако по религиозным представлениям не всегда можно расшифровать их смысл, даже если подставить обобщающее словарное толкование «высшая сила, верховное существо, стоящее над миром». Выражения: *слава Богу, Бог знает что, не дай Бог, ради Бога, ни боже мой* и т.п. – и другие устойчивые сочетания несколько потеряли семантические нити, связывающие их с религией. Фразеологические единицы с данным словом-концептом имеют значительную вербализацию во всех языках мира, имеют синонимические ряды, актуализируются в большом количестве ФЕ. Они характеризуются, с одной стороны, простотой, с другой – неоднозначностью, отражают национально-культурные особенности, отображают картину мира, реализующуюся на разных языковых уровнях.

На наш взгляд, процесс обучения ФЕ со словом-концептом *Бог* должен сопровождаться не только предъявлением этих единиц, но и лингвокультурологическим комментарием, цель которого – раскрыть семантику ФЕ, разъяснить его значение в тексте, пояснить коннотации, связанные с ФЕ, указать на способ включения и функции в тексте. Применение слова-концепта *Бог* в учебных материалах занятий не только зависит от их тематики, но и направлено на овладение студентами новым средством общения – это постижение другой культуры, ее ментальности, что значительно расширяет коммуникативные возможности обучающихся студентов-филологов. Данные ФЕ могут применяться в текстах любых стилей и жанров речи. Лингвокультурологическое обучение русских студентов-филологов польским фразеологическим единицам (ФЕ) предлагается осуществлять

в рамках «сквозной культурологической темы» (понятие определено В. В. Воробьевым) [2, с. 340].

Нами была разработана программа введения ФЕ со словом-концептом *Бог* во фразеологический запас студентов-филологов. Цель данной программы: системное, длительное, непрерывное усвоение русскими студентами ФЕ польского языка с данным концептом, направленная на формирование лингвокультурологической и коммуникативной компетенции. Задачи программы следующие:

1) обеспечение осознания русскими студентами на фоне собственной социокультурной идентичности не отторгаемого ими восприятия идентичности носителей польского языка как условия готовности оценивать их действия с точки зрения шкалы русских культурных ценностей;

2) обеспечение формирования у русских студентов умения проецировать усваиваемые элементы польской национальной культуры на сферу общения с целью достижения позитивного взаимодействия с собеседниками;

3) обеспечение формирования у русскоговорящих студентов целостного представления о польских ФЕ со словом-концептом *Бог*, сгруппированных по семантическому признаку. С целью подготовки учащихся к тактичному преодолению эмоционального дискомфорта, который возможен при контакте с другой культурой.

В соответствии со сформулированной целью и поставленными задачами определено содержание обучения студентов польским ФЕ со словом-концептом *Бог*, предполагающее знания фактов культуры, формируемые на их основе межкультурные умения. Содержание отражает основные аспекты обучения иностранному языку: познание, развитие и воспитание, которые нацелены на овладение соответственно «лингвокультуроведческим, психологическим и педагогическим содержанием иноязычной культуры» [3, с. 40].

Структурная особенность программы – сквозное, осуществляемое концентрическим способом планирование ознакомления русских студентов с ФЕ польского языка. Содержание программы представлено в трех разделах: «Национальный способ выражения слова-концепта *Бог*»; «Фразеологические единицы, передающие эмоциональное состояние человека»; «Этикетные формулы, представленные во фразеологических единицах».

Сравнение русских ФЕ и их польских эквивалентов позволяет студентам осознать и постичь элементы языковой картины мира польских людей; сопоставить оценки одних и тех же жизненных

ситуаций, связанных с ФЕ изучаемого и родного языков. Неподдельный интерес у студентов вызывают русские ФЕ, в основе которых образы, отличные от образов эквивалентных ФЕ носителя языка: Искра божья – *iskra Boska*; *Łaska Boska* (эквивалент ФЕ польского языка буквально переводится так: *ласка божья*) и др.

Проиллюстрируем следующие эквивалентные и неэквивалентные фразеологические единицы со словом *Бог*, подлежащие усвоению (рядом с русским фразеологизмом дается фразеологизм польский, если таковой имеется).

Таблица

Эквивалентные и неэквивалентные ФЕ

<i>Польский фразеологизм</i>	<i>Значение в русском языке</i>
<i>Bogu ducha winny</i>	«Чистый, светлый, невинный»
<i>Boże, ty widzisz i/a nie grzmisz</i>	«Видишь все людские грехи и ничего не делаешь»
<i>Święty Boże nie pomoże</i>	Даже Бог не поможет
<i>Jak Kuba Bogu, tak Bóg Kubie</i>	Как ты относишься к людям, так и они к тебе
<i>Jak Pan Bóg dopuści, to i z kija wypuści</i>	С помощью божьей все возможно
<i>Jak / Jeżeli (Pan) Bóg chce ukarać, to rozum odbiera</i>	Вот, подлинно, если бог хочет наказать, так отнимет прежде разум. (Н. Гоголь, «Ревизор»)
<i>Jak [jakim] Pan Bog stworzył</i>	Как (каким) Бог создал
<i>Nie można służyć Bogu i mamonie</i>	Человек не может иметь богатства и преследовать религиозные ценности одновременно

Семантический комментарий ФЕ можно проводить также при наблюдении над смысловой организацией предложений, в которых употреблены фразеологизмы со словом-концептом *Бог*, приведем пример:

Пишите (как?), как вам Бог на душу положит, не заботясь о совершенстве. Пишите долго (сколько?), как Бог на душу положит. Пишите рассказы, повести, романы (что?), как Бог на душу положит.

Piszecie (jak?), jak Bóg da, nie myśląc o doskonałości. Piszecie długo (ile?) jak Bóg da. Piszecie opowiadania, powieści (co?) jak Bóg da.

С целью выявления стилистической функции ФЕ сравним предложения с ФЕ и без нее: *Ученик прочитал так, как бог на душу положил* и *Ученик прочитал так, как ему захотелось, без понимания, без эмоций* (смысл ФЕ воспроизведен во втором предложении описательно). Предлагается студентам перевести эти же предложения на польский язык. *Student przeczytał tak jak Bóg dał - Student przeczytał tak, jak mu się chciało, bez zrozumienia, bez emocji.* Продемонстрировав в итоге

работы, как необходимый смысл ФЕ воплощается в предложении: лаконичнее и образнее, что уместно и целесообразно как в художественной речи, так и разговорной речи, а ФЕ делают нашу речь яркой и выразительной.

Эффективность усвоения рассматриваемых единиц обусловлена знанием их семантики, пониманием ценностей, детерминируемых ими. Организацию учебной деятельности студентов-филологов необходимо реализовывать с лингвокультурологическим подходом в обучении. При этом надо учитывать критерии отбора ФЕ: критерий содержательной ценности ФЕ, их значимости для выявления особенностей русской и польской национальной культуры, критерий потенциальных возможностей ФЕ для формирования умений диалогового межкультурного общения.

Библиографические ссылки

1. *Даль В. И.* О поверьях, суевериях и предрассудках русского народа. Санкт-Петербург : Литера, 1994.
2. *Воробьев В. В.* Лингвокультурология. Москва : Издательство РУДН, 2008.
3. *Пассов Е. И.* Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. Липецк : ЛГПИ–РЦИО, 2000.

УДК 821.161.1. (072) (043.3)

**СОВРЕМЕННАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ КАК СРЕДСТВО
ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТИРОВ УЧАЩИХСЯ
(ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ
В УСЛОВИЯХ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ)**

Г. М. Юстинская

*Национальный институт образования,
ул. Короля, 16, 220004, г. Минск, Беларусь, justinskaja@mail.ru*

Нерегулируемые информационно-коммуникационные процессы ведут, с одной стороны, к формированию у учащихся клипового и визуального мышления, упрощению воспринимаемых ими понятий и образов; с другой, к выполнению многозадачности и потребности в быстрой коммуникации. В связи с этим у школьников обострилось противоречие между их потребностью в поиске и обретении смысложизненных ценностей и ее нереализованностью в условиях консервативного знаниецентризма в обучении русской литературе. Реалией жизни стало смешанное обучение, представляющее собой сочетание традиционной (классно-урочной) системы и электронного обучения во всех его разновидностях. Этот гибридный вид обучения создал предпосылки для пересмотра методической инфраструктуры, включая обучение литературе в его новом компетентностном формате.

Ключевые слова: педагогическая технология; смешанное обучение; ценностные ориентиры; русская литература.

**MODERN PEDAGOGICAL TECHNOLOGY AS A WAY OF FORMING STUDENTS'
VALUE ORIENTATIONS (TEACHING RUSSIAN LITERATURE
IN A MIXED LEARNING ENVIRONMENT)**

G. M. Justinskaja

*National Institute of Education,
Korolya St., 16, 220004, Minsk, Belarus, justinskaja@mail.ru*

Unregulated information and communication processes lead, on the one hand, to the formation of clip and visual students' thinking, to the simplification of perceived ideas and images; on the other hand, to multitasking performing and the need for rapid communication. In this regard, the students have got acute contradiction between their need to find and acquire meaningful values and its unrealisation in the conditions of conservative knowledge-centrism in teaching Russian literature. The reality of life has become mixed learning, which is a combination of the traditional (class-based) system and e-learning in all its varieties. This hybrid type of learning has created the background for the revision of the methodological infrastructure, including the teaching of literature in its new competence-based format.

Key words: pedagogical technology; mixed learning; value orientations; Russian literature.

Перед современной системой общего среднего образования с особой остротой встают проблемы формирования ценностной и социокультурной ориентации учащихся в условиях ускоряющегося потока информации и необходимости ее осознанной фильтрации в

процессе учебно-педагогической деятельности. Понимая возникшую ситуацию, акцентируем внимание на проблеме возрождения определенных традиций воспитания средствами русской литературы и обоснования новых стратегий формирования ценностных ориентиров учащихся.

Литературное обучение на основе лично ориентированного и культурологического подходов, реализация которых наиболее эффективно обеспечивает формирование ценностных ориентиров школьников, предполагает такую организацию образовательного процесса, при которой большие надежды, касающиеся повышения качества образования, связаны с современными педагогическими технологиями.

Современная педагогическая технология понимается как «строгое научное проектирование и точное воспроизведение учебных действий», «направленных на достижение запланированного результата, эффективное усвоение знаний» по учебному предмету [1, с. 139].

Можно выделить наиболее эффективные для обучения русской литературе в исследуемом аспекте технологии: метод проектов; технология развивающего обучения; информационная технология; модульная технология; технологии разноуровневого обучения; технология самомониторинга и др. При этом формируемую у учащихся систему читательских знаний, умений и навыков можно рассматривать в широком общеобразовательном смысле, включающем не только многообразные виды и техники чтения, анализа, интерпретации текстов, но и развитие личности учащегося, адаптированной к современным условиям жизнедеятельности. Подобное видение проблемы вписывается в современные педагогические подходы, так как способствует интенсификации и персонализации образовательного процесса, переходу от пассивности учащихся к их активности, от заучивания учебного материала к его поиску, выбору и анализу, к практическому умению применять в обучении компьютерные технологии.

Условиями, способствующими формированию ценностных ориентаций учащихся, являются: организационные, реализующие целенаправленное взаимодействие учителей, законных представителей школьников (родителей), специалистов, обеспечивающее: 1) понимание учащимися значимости формирования собственных ценностных ориентиров для достижения в дальнейшем профессиональных и общих жизненных целей; 2) установление межпредметных связей для усиления практико-ориентированного характера обучения и повышения воспитательного потенциала литературного образования;

3) модернизацию содержания, форм, методов и учебно-методического обеспечения литературного процесса для повышения его проблемно-исследовательского характера [2]; 4) интеграцию процессов обучения и воспитания (воспитание через обучение) с возможностью внедрения полученных учебных результатов в массовую педагогическую практику; а также условия ресурсного обеспечения: 1) организация процесса обучения с учетом современных социокультурных реалий с обязательным включением информационного и технического потенциала учебного предмета «Русская литература»; 2) расширение доступа педагогов к новейшим педагогическим технологиям, образовательным инновациям, международным проектам; 3) повышение квалификации учителей с целью развития у них цифровых компетенций; 4) создание условий для обмена эффективным педагогическим опытом и его распространения, возрождения наставничества с целью поддержки молодых педагогов. Комплекс методических условий включает применение методов, приемов, технологий и форм организации обучения, стимулирующих изучение теоретико-литературных понятий, процессы восприятия, анализа, интерпретации и оценки произведений, включение субъектного опыта школьников, использование вариативных форм самостоятельной читательской деятельности.

Все перечисленные современные педагогические технологии ориентированы на развитие личности учащегося и применяются комплексно. Смешанное обучение трактуется как сочетание технологий, учитывающее гибкий подход к обучению, или как курс, сочетающий обучение в ходе личного общения с соответствующим использованием технологий. В отличие от других педагогических технологий, смешанное обучение не имеет конкретного авторства и складывается спонтанно, в результате многочисленных попыток изменить существующие методы и принципы обучения.

В нем принято выделять три ведущих компонента:

- непосредственное обучение при наличии личного контакта учащихся и учителя в форме традиционных классных занятий;
- самостоятельная работа школьника, включающая различные виды деятельности без помощи со стороны учителя (поисковые задания в сети Интернет, веб-квесты и т. д.);
- совместное обучение с использованием информационных технологий (выполнение различных заданий в Сети, участие в вебинарах, онлайн-конференциях и т. д.).

Смешанное обучение предоставляет следующие возможности в обучении: асинхронный режим работы; использование продуктивных

методов (проектный, исследовательский, тестовый, обучение в группе, деловые игры и др.); самоконтроль и контроль; дидактическое обеспечение в электронном виде, достаточное для самостоятельной проработки учебно-литературного материала; сочетание аудиторных семинарских занятий с онлайн-тренингами, сетевым взаимодействием и пр. Среди преимуществ смешанного обучения можно выделить: гибкость, индивидуальность, доступность, мобильность, технологичность, интерактивность, творчество в обучении и социальное равноправие. Также отметим некоторые положительные стороны: возможность избежать доминирования репродуктивных и объяснительно-иллюстративных методов обучения, учитывать индивидуальные читательские запросы и интересы всех участников образовательного процесса, выстроить индивидуальные образовательные траектории учащихся, рационально использовать временные и человеческие ресурсы. На очных встречах при смешанном обучении можно организовать конструктивную коммуникативную деятельность учащихся и учителей за счет повышения учебной мотивации, изменения позиции учителя и учащегося, саморегуляции навыка самостоятельной работы учеников.

При смешанном обучении в большей степени учитель не «озвучивает» учебные материалы, а помогает организовать процесс обучения, отвечает в режиме online и offline на вопросы учащихся, применяет различные организационные формы обучения (традиционные; общение в чатах, блогах, форумах; вебинары, консультации, электронная почта, Skype, Zoom и др.).

Специфический подход к проектированию учебного материала предполагает:

- ориентирование на предметные, межпредметные, личностные результаты обучения, определяемые педагогом для каждой учебной темы с учетом особенностей учащихся, в том числе их познавательных интересов;

- создание урочных блоков (три-семь уроков), объединенных общей направленностью (изучение и закрепление нового материала, тематический контроль и др.), отсутствие при обучении формального окончания сорокапятиминутного занятия;

- наличие индивидуального образовательного маршрута (личного инструмента учащихся) для качественного и осознанного движения в системе уроков, которая проектируется с учетом возможности дальнейших перестроек и рефлексии (маршруты могут трансформироваться в индивидуальную образовательную траекторию);

– определение роли учителя в качестве организатора/эксперта/тьютора.

Учреждениями общего среднего образования активно реализуются разные технологии смешанного обучения. Но учителя-практики наиболее часто используют в образовательном процессе такие технологии, как «Ротация станций (лабораторий)» и «Перевернутый класс» (Flipped Class).

Так, создавая особые пространственно-предметные условия на уроках (части классного кабинета выполняют конкретную функцию «тематических станций» для самостоятельной, парной или групповой деятельности учащихся), учитель исходит, во-первых, из структурно-содержательных особенностей «смешанных» технологии обучения, во-вторых, из возможностей физического пространства помещения.

Например, технология «Ротация станций» требует тщательной многоаспектной подготовки учебного материала, образовательного пространства и самих учащихся. Пространство кабинета делится на несколько активных частей-станций. Эффективнее всего прибегнуть к равному разделению учеников по трем «станциям» (работа с учителем, групповая и индивидуальная деятельность учащихся). В одной части может коллективно обсуждаться художественное произведение под руководством педагога, в другой – в парной работе учащиеся развивают навыки создания краткого устного высказывания/толкования/мнения в учебном диалоге, а на третьей станции – осуществляется создание монологического развернутого устного/письменного высказывания/читательского отзыва. Таким образом отрабатываются навыки интерпретации произведения на основе читательского сотворчества [3].

Рассмотренная форма учебной деятельности применима и для написания индивидуальных художественно-творческих работ с предшествующей этому коллективной подготовкой в виде коллективных творческих этюдов под руководством учителя. Подобная работа является свидетельством умелого отбора школьниками собственных жизненных впечатлений и трансформации личного опыта в художественные образы.

Учащиеся охотно меняют тип активности, предпочитая деятельность в парах с взаимной проверкой. Группы учеников с разным уровнем знаний, поработав на одной станции 8–12 минут, переходят на следующую (предполагается, что в ходе учебного занятия произойдет «ротация» учащихся по всем тематическим станциям). В завершение урока учитель/тьютор проводит рефлексию деятельности или эмоциональную рефлексию учащихся.

В течение урока каждый учащийся самостоятельно закрепляет и систематизирует знания (станция индивидуальных занятий), применяет их на практике (групповая работа над проектом) и получает обратную связь при взаимодействии с учителем. Очевидным плюсом данной технологии является динамичность урока и разнообразие форм обучения, что позволяет педагогу точнее оценить полученные образовательные результаты, а учащимся – проанализировать и систематизировать их.

При использовании педагогами другой технологии смешанного обучения – «Перевернутый класс» – учащиеся дома знакомятся с новой темой, используя опорный конспект, учебник и др., а на уроке закрепляют учебный материал и осуществляют обратную связь. Такая технология построения урока удобна для ознакомления учащихся с особенностями литературно-критических, художественных и публицистических произведений, развития навыков создания высказываний различной родо-жанровой принадлежности и преобразования их в письменные тексты простых жанровых форм. Кроме того, педагоги часто обращаются к технологии «Перевернутый класс» с целью создания литературоцентрированных проектов, включая электронные, и учебно-исследовательских работ. Технология предполагает перенос репродуктивной деятельности учащихся на их самостоятельную работу при обязательном учете затрачиваемого времени и видов деятельности, которые освоили ученики в ходе выполнения домашней работы по теме. Большую часть теоретического материала учащиеся изучают самостоятельно посредством учебного обеспечения в электронной форме (в виде слайд-презентаций, аудио- и видеолекций, вебинаров и др.). Выполнение практических заданий и обсуждение наиболее важных вопросов темы осуществляется в классе под руководством учителя.

Также в учебном процессе может использоваться специальное программное обеспечение LMS (Learning Management System – система дистанционного обучения), реализующее доступ к учебным материалам, организацию обратной связи и др. Учащимся предлагаются образовательные аудио- и видеолекции, которые могут рассылаться учителем через интернет, прослушиваться в режиме онлайн и скачиваться на стационарные или мобильные устройства учащихся. Внедрение технологии «Перевернутый класс» нацелено на формирование у учащихся интереса к учебному предмету «Русская литература», читательской и информационно-коммуникативной компетенции.

Фрагменты технологии смешанного обучения применяются для отработки у учащихся разных видов чтения: выразительного, медленного, просмотрового, комментированного, компаративного (сравнительного), а также для освоения учащимися умений и навыков использования библиотечных ресурсов.

При смешанном обучении ученики перестают быть пассивными. Они испытывают ответственность за собственные знания.

Правомерность выбора «смешанных» технологий обучения русской литературе для формирования ценностных ориентиров учащихся обусловлена принципом многообразия художественных форм в искусстве слова. Однако обращение к новым технологиям и соответствующим формам уроков только тогда способствует созданию атмосферы творчества, активному включению учащихся в полноценную читательскую деятельность, применению разных подходов к изучению произведений и видов практико-ориентированной учебной деятельности, когда вводимые обновления используются для оптимального раскрытия содержания учебного материала и определяются особенностями изучаемых текстов, педагогическими целями, возможностями и интересами класса/учителя.

Таким образом, образовательный потенциал учебного предмета «Русская литература» заключается в возможности эффективного использования форм традиционного и смешанного обучения, содействуя воспитанию мотивационно-ценностных ориентаций учащихся, их личностному и профессиональному самоопределению на основе самостоятельной читательской деятельности школьников.

Библиографические ссылки

1. *Литвинко Ф. М.* Методика преподавания русского языка в школе: учеб. пособие. Минск : Выш. шк., 2015.
2. PISA 2018 Results (Volum I): What students know and can do [Electronic resource] / PISA. Paris : OECD Publishing, 2019. URL: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/5f07c754-en.pdf> (date of access: 10.12.2020).
3. *Терентьева Н. П.* Литературное образование как способ ценностного самоопределения учащихся: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Челяб. гос. пед. ун-т. СПб., 2014.